



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Felipe Canova Gonçalves**

**LINGUAGEM AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁXIS E  
CONSCIÊNCIA POLÍTICA EM PERCURSOS AUDIOVISUAIS**

**Brasília**

**2019**



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Felipe Canova Gonçalves**

**LINGUAGEM AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁXIS E  
CONSCIÊNCIA POLÍTICA EM PERCURSOS AUDIOVISUAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, na linha de “Políticas de Comunicação e Cultura”, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Oliveira Paulino

**Brasília**

**2019**

**Nome:** Felipe Canova Gonçalves

**Título:** Linguagem audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, na linha de “Políticas de Comunicação e Cultura”, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Oliveira Paulino

**Tese avaliada pela seguinte banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Fernando Oliveira Paulino – FAC/UnB  
Orientador

---

Prof. Dr. Pedro David Russi Duarte – FAC/UnB  
Avaliador – Membro Interno

---

Prof. Dra. Mônica Castagna Molina – FUP/UnB  
Avaliadora – Membro Externo

---

Prof. Dra. Rosalia Maria Duarte – PUC Rio  
Avaliadora – Membro Externo

---

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril – FUP/UnB  
Suplente

## AGRADECIMENTOS

À Capes pela bolsa de estudos concedida no primeiro ano desta pesquisa. Fazer o mestrado e o início do doutorado com bolsa em uma universidade pública me permitiu estudar na pós-graduação e me tornar um pesquisador. Que essa oportunidade se repita aos que virão.

Aos que estiveram comigo na entrada do doutorado, professores e colegas, especialmente Elen Geraldes e Luísa Lima; aos funcionários, professores e colegas do PPGCOM.

À todos que trabalham na Biblioteca Central da UnB, sempre solidários.

Aos colegas professores, servidores técnico-administrativos e estudantes do campus UnB Planaltina.

Agradeço aos que me ajudaram com materiais de pesquisa, bibliografia, deram ideias ou concederam entrevistas a esta pesquisa: Adriana Gomes, Agnaldo Cordeiro, Agostinho Reis, Ana Chã, Janelson Ferreira, Laura Lima, Marcelo Bizerril, Mayrá Lima, Miguel Stedile, Raquel Lasálvia, Thalles Gomes e aos colegas dos grupos de pesquisa Modos de Produção e Antagonismos Sociais e Terra em Cena: teatro, audiovisual e educação. E um agradecimento especial aos professores Evandro Medeiros e Júlia Fagundes pela generosidade em compartilhar suas experiências.

À Marcella Laboissière pelo atendimento psicanalítico quando mais precisei, mesmo sem ter consciência disso. E à Maria Rita Kehl, por me apresentar esse caminho.

À Dácia Ibiapina, orientadora e amiga, por me apontar caminhos, apresentar uma bibliografia fundamental para a pesquisa e pelas conversas sempre instigantes sobre audiovisual, política e sobre como vemos o mundo. Aos professores Mônica Molina, Pedro Russi e Rosalia Duarte pelas valiosas contribuições na banca de defesa. Ao também orientador Fernando Paulino, que topou acompanhar a pesquisa na reta final e fez uma leitura cuidadosa.

Ao colega e amigo Rafael Villas Bôas, por todo apoio.

Aos amigos do Coletivo Terra em Cena. Aos amigos dos movimentos sociais do campo e aos que lutam pela Educação do Campo.

À Sílvia, companheira de amor e de vida.

## RESUMO

Esta tese busca compreender o papel da linguagem audiovisual na Educação do Campo, sobretudo em seus cursos de licenciatura, investigando o sentido da formação nesta linguagem e suas intencionalidades pela análise de experiências de formação, realização e exibição de audiovisual, denominadas nesta pesquisa como percursos audiovisuais. Aspectos como a formação estética em processos pedagógicos específicos voltados à realidade do campo, o reconhecimento da cultura e dos saberes locais, as dimensões da consciência política de seus sujeitos e da práxis em sua formação, a reelaboração crítica de sua identidade por meio do audiovisual e a compreensão de uma cultura política vinda do acúmulo dos movimentos sociais do campo são ressaltados como fundamentais neste trabalho com a linguagem audiovisual, contribuindo de forma direta na educação omnilateral dos sujeitos do campo, tanto na formação básica como na formação docente inicial. Utilizamos nesta pesquisa os métodos da pesquisa-ação e o materialismo histórico-dialético, embasados nas técnicas da pesquisa bibliográfica, análise documental, análise fílmica, entrevistas com participantes dos percursos audiovisuais e a análise em conjunto destes percursos. A fundamentação teórica da pesquisa está dividida em quatro partes: a relação entre audiovisual e educação em um marco geral, a mesma relação na especificidade da Educação do Campo, a linguagem audiovisual e o documentário, e a noção de representação e autorrepresentação no audiovisual em uma perspectiva popular. Com a análise de três percursos audiovisuais, em um *corpus* de pesquisa com recorte temporal de 2012 a 2018, propusemos um olhar para os sujeitos do campo como alvo de um processo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões: a experiência em um projeto de dois anos na Faculdade UnB Planaltina, envolvendo formação e produção de audiovisual de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB; as reflexões sobre o trabalho com a linguagem audiovisual nesta licenciatura, com desdobramentos no ensino, na pesquisa e na extensão; e a abertura às contribuições de outras licenciaturas em Educação do Campo e escolas do campo, estendendo o olhar e encontrando novos caminhos. Após a análise, compreendemos que as experiências contribuem na construção de um método de trabalho com a linguagem, caracterizado como processo pedagógico e criativo. O audiovisual em suas dimensões de formação, pesquisa, exibição e produção demonstra um potencial de mobilização comunitária, bem como as realizações audiovisuais nas comunidades revelam diferentes dimensões da consciência política, sendo um instrumento relevante para sua análise. Os percursos audiovisuais também apontam para formas complexas e articuladas de letramento para além da dimensão escrita. Acreditamos que a sistematização e análise destas experiências colaboram não apenas nos processos de formação, ensino e aprendizagem voltados às escolas do campo, mas também apresentam um potencial de incidir no sistema escolar brasileiro, apontando para trocas de saberes e acúmulo de conhecimento de forma mais ampla com a linguagem audiovisual.

**Palavras-chave:** Linguagem audiovisual. Educação do Campo. Formação de Professores. Práxis pedagógica. Consciência Política.

## ABSTRACT

This thesis seeks to understand the role of audiovisual language in the *Educação do Campo*, especially in its graduate courses, investigating the sense of the formation in this language and its intentions by the analysis of experiences of formation, realization and exhibition of audiovisual, denominated in this research as audiovisual pathways. Aspects such as aesthetic formation in specific pedagogical processes focused on the reality of the field, the recognition of local culture and knowledge, the dimensions of the political consciousness of its subjects and the praxis in its formation, the critical re-elaboration of its identity through the audiovisual and the understanding of a political culture coming from the acquaintance of the social movements of the field are emphasized as fundamental in this work with the audiovisual language, contributing directly to the omnilateral education of the subjects of the field, both in the basic formation as in the initial teacher training. In this research we used the methods of action research and historical-dialectical materialism, based on the techniques of bibliographical research, documentary analysis, film analysis, interviews with participants in audiovisual paths and the joint analysis of these paths. The theoretical basis of the research is divided into four parts: the relationship between audiovisual and education in a general framework, the same relation in the *Educação do Campo* specificity, audiovisual language and documentary, and the notion of representation and self-representation in the audiovisual in a popular perspective. With the analysis of three audiovisual paths, in a *corpus* of research with a temporal cut from 2012 to 2018, we proposed a look at the subjects of the field as the target of a teaching-learning process in different dimensions: the experience in a two-year project at the *Faculdade UnB Planaltina*, involving training and audiovisual production of students of the graduate course *Educação do Campo* of UnB; the reflections on the work with the audiovisual language in this degree, with developments in teaching, research and extension; and openness to the contributions of other degrees in *Educação do Campo* and rural schools, extending the gaze and finding new ways. After the analysis, we understand that the experiences have an contribution in the construction of a method of working with the language, characterized as a pedagogical and creative process. The audiovisual in its dimensions of training, research, exhibition and production demonstrates a potential for community mobilization, as well as the audiovisual achievements in the communities reveal different dimensions of political consciousness, being a relevant instrument for its analysis. Audiovisual pathways also point to complex and articulated forms of literacy beyond the written dimension. We believe that the systematization and analysis of these experiences collaborate not only in the training, teaching and learning processes geared to rural schools, but also present a potential to influence the Brazilian school system, pointing to knowledge exchange and knowledge accumulation in a more audiovisual language.

**Keywords:** Audiovisual language. *Educação do Campo*. Teacher training. Pedagogical praxis. Political Awareness.

## RESUMEN

Esta tesis busca comprender el rol del lenguaje audiovisual en la Educación del Campo, sobre todo en sus cursos de licenciatura, investigando el sentido de la formación en este lenguaje y sus intencionalidades por medio del análisis de experiencias de formación, realización y exhibición de audiovisual, denominadas en esta investigación como recorridos audiovisuales. Aspectos como la formación estética en procesos pedagógicos específicos orientados a la realidad del campo, el reconocimiento de la cultura y de los saberes locales, las dimensiones de la conciencia política de sus sujetos y de la praxis en su formación, la reelaboración crítica de su identidad por medio del audiovisual y la comprensión de una cultura política derivada de la acumulación de los movimientos sociales del campo son resaltados como fundamentales en este trabajo con el lenguaje audiovisual, contribuyendo de forma directa en la educación omnilateral de los sujetos del campo, tanto en la formación básica y en la formación docente inicial. En esta investigación se utilizan los métodos de la investigación-acción y el materialismo histórico-dialéctico, basados en las técnicas de la investigación bibliográfica, análisis documental, análisis fílmico, entrevistas con participantes de los recorridos audiovisuales y el análisis en conjunto de estos recorridos. La fundamentación teórica de la investigación está dividida en cuatro partes: la relación entre audiovisual y educación en un marco general, la misma relación en la especificidad de la Educación del Campo, el lenguaje audiovisual y el documental, y la noción de representación y autorrepresentación en el audiovisual en una perspectiva popular. Con el análisis de tres recorridos audiovisuales, en un *corpus* de investigación con recorte temporal desde 2012 hasta 2018, propusimos una mirada a los sujetos del campo como objetivo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes dimensiones: la experiencia en un proyecto de dos años en la Faculdade UnB Planaltina, involucrando formación y producción de audiovisual de estudiantes de la Licenciatura en Educación del Campo de la UnB; las reflexiones sobre el trabajo con el lenguaje audiovisual en esta licenciatura, con desdoblamientos en la enseñanza, en la investigación y en la extensión; y la apertura a las contribuciones de otras licenciaturas en Educación del Campo y escuelas del campo, extendiendo la mirada y encontrando nuevos caminos. Después del análisis, comprendimos que las experiencias tienen una contribución en la construcción de un método de trabajo con el lenguaje, caracterizado como proceso pedagógico y creativo. El audiovisual en sus dimensiones de formación, investigación, exhibición y producción demuestra un potencial de movilización comunitaria, así como las realizaciones audiovisuales en las comunidades revelan diferentes dimensiones de la conciencia política, siendo un instrumento relevante para su análisis. Los itinerarios audiovisuales también apuntan a formas complejas y articuladas de alfabetismo más allá de la dimensión escrita. Creemos que la sistematización y análisis de estas experiencias colaboran no sólo en los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje dirigidos a las escuelas del campo, pero también presentan un potencial de incidir en el sistema escolar brasileño, apuntando para intercambios de saberes y acumulación de conocimiento de forma más amplia con el lenguaje audiovisual.

**Palabras-clave:** Lenguaje audiovisual. Educación del Campo. Formación de profesores. Prácticas pedagógicas. Conciencia política.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1	Diagrama do percurso até a síntese dos propósitos estéticos e formativos do projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste”	p. 148
Figura 2	Diagrama do percurso audiovisual 1 até a síntese final relacionada às funções do trabalho com o audiovisual na Educação do Campo	p. 177
Tabela 1	Sistematização de práticas pedagógicas no ensino de audiovisual	p. 183
Tabela 2	Recriação de narração de peça publicitária por estudantes de nível médio da Educação do Campo	p. 189
Tabela 3	Dados relativos ao Programa de TV Revoluções do Coletivo Terra em Cena	p. 209
Figura 3	Programação de II Mostra Terra em Cena e na Tela, 2017	p. 241
Tabela 4	Sistematização de experiências da II Mostra Terra em Cena e na Tela	pp. 263-264

## **LISTA DE SIGLAS**

Abag – Associação Brasileira do Agronegócio

ABVP – Associação Brasileira de Vídeo Popular

CEd – Centro Educacional

Cinead – Projeto Cinema para Aprender e Desaprender

CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMCOM – Programa de Extensão Comunicação Comunitária

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC – Centro Popular de Cultura

CTEC – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural

EdoC – Educação do Campo

EEB – Escola de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETPVP-DF – Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal

FUP – Faculdade UnB Planaltina

GDF – Governo do Distrito Federal

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

Gesac – Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão

GTRA – Grupo de Trabalho da Reforma Agrária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Indústria cultural

Lecom – Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

LEdoC/UnB – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

LGBTI – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas trans e intersex

Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

MATR – Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural

MC – Ministério das Comunicações

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MPL – Movimento Passe Livre

NCA – Núcleo de Comunicação Alternativa

OBEDUC – Observatório da Educação do Campo

ONG – Organização Não-Governamental

PA – Projeto de Assentamento

PAD-DF – Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PPPC – Projeto Político Pedagógico do Curso

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TV NBR – TV Nacional do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Usaid – Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

ViVe TV – TV Visión Venezuela

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO 1 – TEMPO, LUGAR E SUJEITOS</b>	19
1.1 – Educação do Campo e o trabalho com as linguagens artísticas	43
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	56
2.1 – Metodologia de pesquisa	56
2.1.1 – Pesquisa-ação e procedimentos de pesquisa	59
2.1.2 – Materialismo histórico-dialético e as categorias utilizadas	66
2.2 – Audiovisual e Educação: marco geral	78
2.3 – Audiovisual e Educação: a especificidade da Educação do Campo	89
2.4 – Linguagem audiovisual e documentário	107
2.5 – Representação e autorrepresentação no audiovisual e a perspectiva popular no debate	121
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSO AUDIOVISUAL 1: FORMAÇÃO EM AUDIOVISUAL E I MOSTRA TERRA EM CENA E NA TELA</b>	132
3.1 – Análise fílmica	147
3.1.1 – <i>O antes do agora</i>	147
3.1.2 – <i>Conquistar a terra, produzir o pão</i>	151
3.1.3 – <i>Juventude rural: tradição e mudança</i>	155
3.1.4 – <i>Império e suas raízes</i>	159
3.1.5 – <i>Brigada de Agitação e Propaganda “SEMEADORES” 2003-2013</i>	162
3.2 – Balanço final do percurso	166
<b>CAPÍTULO 4 – PERCURSO AUDIOVISUAL 2: UM OLHAR SOBRE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA EM AUDIOVISUAL NA LEDOC/UNB</b>	179
4.1 – Ensino	179
4.2 – Extensão	200
4.3 – Pesquisa	216
<b>CAPÍTULO 5 – PERCURSO AUDIOVISUAL 3: NOVOS CAMINHOS AO AUDIOVISUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E II MOSTRA TERRA EM CENA E NA TELA</b>	238
5.1 – Documentário de observação no território Kalunga do Mimoso (TO)	242
5.2 – Audiovisual e teatro no CEd Irmã Regina (DF)	252
5.3 – Balanço final do percurso	259
<b>CONCLUSÕES</b>	266
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	274
<b>REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS</b>	289

## INTRODUÇÃO

A proposta desta tese consiste em articular os campos da comunicação e educação, em um recorte sobre a contribuição da linguagem audiovisual na Educação do Campo (EdoC), sobretudo em seus cursos de licenciatura. A Educação do Campo emerge, a partir do final dos anos 1990, como política pública, categoria teórica e proposta pedagógica protagonizada pelos trabalhadores do campo impulsionados por suas organizações, assumindo a perspectiva e os interesses sociais, políticos, econômicos e culturais das comunidades camponesas. Sendo assim, “objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e sociedade” (CALDART, 2012, p. 257).

Uma educação, portanto, que se coloca de modo distinto à conhecida educação rural, cuja “escola inserida neste meio tende a ser a típica escola urbana tradicional, com objetivos alheios à realidade camponesa” (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981, p. 32). Com a Educação do Campo se assume a possibilidade de superar “uma disfuncionalidade entre a escola e o seu meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais à cidade do que propriamente às zonas rurais” (Ibidem, 1981, p. 32), atendendo “um setor da população que requer respostas educativas específicas” (Ibidem, 1981, p. 34). Respostas estas, que passam a ser criadas pelos próprios sujeitos que habitam estes territórios e que elaboram também uma concepção de campo, na qual está em jogo uma reflexão para além da mera produção agrícola, envolvendo o reconhecimento de um território de produção da vida, do trabalho, da luta por justiça social e da história, memória e cultura das pessoas que ali vivem.

Dois aspectos surgem como centrais para a Educação do Campo, como veremos adiante, a partir dessas formulações: a transformação das escolas tradicionais do meio rural em escolas do campo<sup>1</sup> e a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Estes cursos de ensino superior visam formar profissionais oriundos dos territórios do campo para atuarem como docentes em suas comunidades nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como habilitarem-se para a gestão escolar e a gestão de processos educativos comunitários. Dentro desse curso, destaca-se “a determinação de sua matriz curricular de desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os

<sup>1</sup> O artigo primeiro do Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, define a

componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 13), quais sejam: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; e Linguagens (Artes, Literatura e Língua Portuguesa). É justamente nesta última área do conhecimento que se insere a formação na linguagem audiovisual, objeto desta pesquisa.

Durante o processo de investigação, gradualmente realizei a passagem do audiovisual enquanto objeto de interesse — “guarda-chuva” contemporâneo da linguagem e amplo em possibilidades — ao que chamo nesta tese de percursos audiovisuais, como possibilidades de criação artística e pedagógica com a linguagem. Nos anos de estudos e a vivência na pesquisa-ação — opção metodológica que assumi —, percebi aos poucos o risco de entender o audiovisual produzido na Educação do Campo de forma isolada, como obras artísticas e/ou produtos que respondem a uma demanda interna sempre presente, especialmente ligada a dimensões como o registro e sistematização de experiências nas escolas do campo e nas comunidades rurais, a cultura popular, a denúncia de conflitos nos territórios camponeses, a memória e a construção de subjetividades dos sujeitos do campo.

Certamente, este caminho da análise da produção audiovisual, entendida em suas mediações entre estética e política, abre amplas possibilidades de pesquisa. Porém, aqui opto por um caminho distinto, que é entender a linguagem audiovisual como mobilizadora de experiências construídas em percursos dentro de uma política pública educacional territorializada, a Educação do Campo, associada aos sujeitos vinculados a ela, sobretudo as(os) quilombolas e assentadas(os) da Reforma Agrária. Assim, estabeleço um olhar voltado aos processos de ensino-aprendizagem em uma simbiose produtiva entre processo e produto audiovisual.

Recuperando o significado do termo percurso, emerge sua associação com o verbo percorrer — fundado na ideia de “correr ou andar por” (CUNHA, 2010, p. 488) —, bem como outros significados: “efetuar investigação; esquadrinhar, explorar” algo e “perfazer, cobrir, completar” um determinado caminho (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1470). Um caminho que se consolida em experiências articuladas entre si, nesta pesquisa envolvendo a linguagem audiovisual, entendidas tanto como “o conhecimento reunido a partir de acontecimentos passados, seja pela observação consciente, seja pela consideração e pela reflexão”, como também por “um tipo específico de consciência, que pode em alguns contextos ser distinto de ‘razão’ ou de ‘conhecimento’” (WILLIAMS, 2007, p. 172).

A partir dessas primeiras elaborações, surgiram vários questionamentos no processo de pesquisa que desenvolvi nesta tese. Como entender o lugar do audiovisual na implementação de uma política pública educacional voltada para as escolas do campo e, sobretudo, para um projeto de transformação dessas escolas e da realidade que as cerca? De que forma estabelecer um olhar amplo sobre essa questão, articulando esferas como cultura, política pública, comunicação, educação, estética e o contexto socioeconômico dos territórios do campo? Em que medida o trabalho com a linguagem audiovisual na Educação do Campo contribui com o direito dos povos do campo à arte, comunicação e cultura? Qual o impacto das linguagens artísticas na formação inicial docente em uma licenciatura, sobretudo o audiovisual? Qual a relação entre as formas da indústria cultural e as linguagens artísticas na Educação do Campo? Que categorias de análise e que método podem dar suporte a uma pesquisa com objeto em movimento, ainda em seus primeiros anos de implementação e, atualmente, sob ataque em uma conjuntura política e social desfavorável? Que tipos, formas ou níveis de consciência se associam às noções de percurso e experiência na Educação do Campo? Como desenvolver práticas pedagógicas e experiências com o audiovisual na Educação do Campo e de que maneira? E como esta pesquisa pode superar os limites de uma pesquisa aplicada, voltada ao uso do audiovisual em contexto determinado, contribuindo com uma perspectiva mais ampla de transformação social?

Antes de me aproximar ao problema de pesquisa, elaborado como síntese a partir das perguntas acima, cabe um breve comentário sobre este caminho de investigação. O projeto inicial apresentado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília tratava da política cultural para o audiovisual das classes populares estabelecida pelo Programa Cultura Viva (Ministério da Cultura) com os Pontos de Cultura, nos governos Lula (2003-2010). Contudo, no início do segundo ano de doutorado, recebi a notícia da aprovação em concurso público para docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Faculdade UnB Planaltina, nas disciplinas de audiovisual e artes visuais da habilitação de Artes, Literatura e Linguagens deste curso, fato que me levou a repensar o projeto de tese.

Tanto o projeto inicial de tese como a aprovação no concurso para docente estão ligados à minha trajetória pessoal após a graduação em Design na Universidade Federal de Pernambuco, concluída em 2006. O interesse no primeiro tema surgiu da minha experiência profissional de cinco anos com audiovisual dentro dos Pontos de Cultura, inicialmente em um Ponto de Cultura localizado em um assentamento rural na região agreste de Pernambuco, e

depois em um Pontão de Cultura na cidade de São Paulo. Ambas as experiências estavam ligadas aos movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra<sup>2</sup>. Participei durante nove anos da Brigada de Audiovisual, coletivo responsável pela produção, formação e circulação de audiovisual nos movimentos ligados à Via Campesina, organização internacional que aglutina movimentos sociais camponeses. A vivência possibilitada pelo acesso aos meios de produção audiovisuais, a busca pela criação de uma linguagem estético-política coerente com os movimentos sociais, as dificuldades de articulação com os demais Pontos de Cultura produtores de audiovisual, os entraves institucionais na aplicação do Cultura Viva, entre outros aspectos, estavam presentes no primeiro projeto de tese.

De modo semelhante, a efetivação como docente e a consequente mudança de projeto de tese para a relação entre audiovisual e Educação do Campo, estão associadas à minha vivência tanto quanto o projeto inicial. Ainda na graduação trabalhei como arte-educador nos Círculos Populares da Prefeitura do Recife, projeto de arte, esporte e lazer em comunidades de risco social daquela cidade. Minha atuação se dava em uma comunidade na qual eu também era morador e diretamente vinculado aos participantes do projeto e suas famílias. A concepção político-pedagógica dos Círculos Populares recuperava o legado do Movimento de Cultura Popular<sup>3</sup> (MCP), liderado por Paulo Freire, e agregava outras referências teóricas associadas à educação popular como Pistrak e a escola-trabalho, as elaborações de Gramsci, o debate sobre tomada de consciência dos jovens envolvidos na educação não-formal em esportes, artes e lazer, bem como as leituras críticas sobre a realidade brasileira. Tomar contato com este legado em um espaço de formação como arte-educador em contexto urbano, curiosamente me permitiram uma aproximação de um arcabouço conceitual muito próximo à proposta da Educação do Campo, criada com base na elaboração dos movimentos sociais camponeses. E a oportunidade de atuar como formador na linguagem audiovisual dentro

<sup>2</sup> “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.” (FERNANDES, 2012, p. 496). Fundado em 1984, o movimento está presente em 24 unidades federativas organizando “uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização, nem a ida para a cidade como solução para seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região em que vive” (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 19).

<sup>3</sup> “O MCP foi criado no Recife, Pernambuco, em maio de 1960, por um grupo de estudantes universitários, artistas e intelectuais, dentre os quais Paulo Freire. (...) Era fortemente influenciado pelas ideias socialistas e cristãs e tinha como objetivo principal encontrar uma prática educacional brasileira, ligada às artes e à cultura do povo” (LIMA, 2011, p. 76).

destes movimentos também me permitiu um contato prévio com debates da Educação do Campo, que agora retomo.

Sendo assim, a escrita desta tese parte da minha trajetória pessoal e dos desafios que encontrei e encontrarei pela frente. Sem nenhum ânimo pretensioso, acredito que este esforço tem conexão com a afirmação de Gramsci: “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário” (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Como problema de pesquisa, o interesse da investigação está voltado às possibilidades de trabalho com o audiovisual na Educação do Campo, o sentido da formação nesta linguagem e suas intencionalidades como a relação com os processos de elevação dos níveis de consciência política dos estudantes enquanto futuros docentes, o estranhamento das formas mercantilizadas da indústria cultural e a reelaboração da identidade dos sujeitos envolvidos no processo de produção e exibição do audiovisual. Um dos elos centrais nessas experiências, demarcadas como percursos audiovisuais da Educação do Campo, é a construção pelos sujeitos da Educação do Campo de processos de reflexão e ação (práxis) com a linguagem audiovisual. Esses processos envolvem vários aspectos em sua formação docente como sua própria representação na linguagem audiovisual, tanto de si próprios como sujeitos educadores do e no campo, como de seus territórios e práticas socioculturais, associada à crítica das representações formuladas pela indústria cultural aos processos sociais em que estes sujeitos estão inseridos. Sendo assim, as experiências analisadas nesta pesquisa têm relação concreta com o que, em intencionalidade didática, chamo de categorias nucleares de análise da tese: práxis e consciência política. E também, pela especificidade da cultura como matriz formativa na Educação do Campo, tais experiências guardam uma relação com as categorias de apoio para a análise: representação, autorrepresentação e identidade.

Cabe ressaltar, portanto, que esta formulação do problema de pesquisa assume como central a busca pelo sentido da formação em audiovisual e quais suas intencionalidades na Educação do Campo. Para isso, a tese se ampara em pesquisa bibliográfica, análise documental, análise fílmica, entrevistas com participantes dos percursos audiovisuais e a análise em conjunto destes percursos como uma forma de encontrar e sistematizar reflexões e práticas pedagógicas, comunicacionais e artísticas. Incorporei também dados baseados na minha própria experiência ao longo da pesquisa-ação, entendendo a importância dos exemplos e reflexões captados durante a pesquisa para a compreensão do todo da tese.

Durante a dinâmica de análise dos percursos, sistematizados ao longo da tese, procurei não limitá-los a uma espécie de amplo relato de experiências, tentando encontrar as motivações mais profundas de cada experiência associando-as com sua contribuição na busca pelo sentido da formação em audiovisual na Educação do Campo.

O *corpus* de pesquisa, sistematizado em três percursos audiovisuais em um recorte temporal de 2012 a 2018, propõe um olhar para os sujeitos do campo como alvo de um processo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões: a experiência em um projeto de dois anos na Faculdade UnB Planaltina envolvendo formação e produção de audiovisual de estudantes da LEdoC/UnB por meio de oficinas e intervenções em comunidades do campo; as reflexões sobre o trabalho com a linguagem audiovisual na LEdoC/UnB, com desdobramentos no ensino, na pesquisa e na extensão; e a abertura às contribuições de outras licenciaturas em Educação do Campo e escolas do campo, estendendo o olhar e encontrando novos caminhos.

É importante aqui destacar que são percursos analisados nos quais eu, como sujeito-pesquisador, participei em sua maior parte. Isso leva a algumas ponderações como a natureza da minha implicação como pesquisador, as potencialidades, os riscos e, sobretudo, a busca por uma voz coletiva nesta trajetória, uma vez que os percursos foram construídos com o envolvimento de muitas pessoas. Entendendo essa necessidade, mudei inclusive a forma de escrita da tese, passando da primeira pessoa do singular presente nesta introdução para a primeira pessoa do plural, buscando o “nós” como forma e sentido de reflexão coletiva. Trata-se, portanto, da busca de uma relação alternativa “sujeito-sujeitos” na pesquisa-ação, em distinção da relação convencional sujeito-objeto na produção científica. Ambas as relações levam a caminhos distintos na produção do conhecimento e posturas epistemológicas também distintas.

A tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro apresento uma contextualização dos debates que aproximam comunicação, educação e questão agrária, com enfoque no audiovisual, bem como situo a Educação do Campo e o perfil dos sujeitos envolvidos nesta proposta, priorizando a realidade da LEdoC/UnB. O segundo capítulo trata do referencial teórico-metodológico da tese, no qual detalho a opção metodológica da pesquisa e as categorias utilizadas, e abordo como enfoques teóricos a relação audiovisual e educação, em seu sentido geral e no específico da Educação do Campo, as conexões entre representação e autorrepresentação no audiovisual e elementos da linguagem. No terceiro momento do estudo, sistematizo o primeiro percurso audiovisual construído na LEdoC/UnB: a experiência do

projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste”, realizado entre 2012 e 2013, contemplando o processo de formação, suas reflexões criadas ao longo do percurso e a análise fílmica de seus resultados. O quarto capítulo volta-se ao ensino, pesquisa e extensão com a linguagem audiovisual na LEdoC/UnB e, por fim, o quinto capítulo traz elementos de processos formativos e produções criadas por outras licenciaturas e escolas do campo, com a perspectiva de ampliar o olhar sobre o audiovisual na Educação do Campo com contribuições de diferentes contextos.

## CAPÍTULO 1 – TEMPO, LUGAR E SUJEITOS

Dois fragmentos audiovisuais:

Um vídeo da TV NBR intitulado “Decreto aprimora a política de educação no campo”, de 8 de novembro de 2010. Trata-se de um fragmento de uma matéria da TV, cujo trecho disponível começa com uma narração cortada em que a repórter comenta: “... e ainda: inclusão digital com acesso a computadores e conexão à internet”<sup>4</sup>. Na tela, um plano médio do então ministro da Educação, Fernando Haddad. Sua fala é o fundo da narração, bem baixo. Corta.

Plano seguinte filmado de trás da plateia abre a imagem mostrando o conjunto da cena: algumas pessoas sentadas de costas para a câmera, que se volta para a fala do ministro em pé ao fundo da sala. Entre as autoridades sentadas de frente à câmera e próximas ao ministro, estão a dirigente do Setor de Educação do MST, Vanderlúcia Simplício, e o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que está enquadrado entre as bandeiras do Brasil e a presidencial. Entra, com este plano, a fala do ministro: “eu acredito que a educação avançou em todos os âmbitos, mas é forçoso reconhecer que a fronteira do campo é a fronteira mais difícil. [...] Nós temos que estar muito unidos ao movimento social pra transformar a nossa vontade em realidade concreta”.

Quatro dias após a vitória de Dilma Rousseff, primeira mulher eleita presidenta da República para o terceiro mandato sucessivo do Partido dos Trabalhadores, Lula assinava o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), publicado em 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo no Brasil e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Era o reconhecimento de um processo de política pública que já vinha de uma longa caminhada de construção, e esperava-se seu fortalecimento como direito dos povos do campo.

Junho de 2011, alguns meses depois, aparece nas principais emissoras de TV do País uma peça publicitária de um minuto<sup>5</sup>, protagonizada pela atriz “global” Giovanna Antonelli,

<sup>4</sup> Decreto aprimora a política de educação no campo. **TV Nacional do Brasil (TV NBR)**. Brasília, 8 nov. 2010. Disponível: <<https://youtu.be/Nn9k6hrFf8E>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2019, quando o vídeo tinha 91 visualizações e os comentários desativados.

<sup>5</sup> Sou Agro. **Agência NovaS/B**. 19 jul. 2011. Disponível em: <<https://youtu.be/s7Cl8zpQeCY>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

que apresenta os benefícios do agronegócio<sup>6</sup> à população urbana. Seus segundos iniciais mostram um fundo, em substituição à tela uniforme de cor verde do estúdio de gravação, com um céu brilhante e um prédio de vidro espelhado. Um prédio que, após a entrada da atriz na cena, se funde com uma geladeira forrada de produtos supostamente vindos do agronegócio. A pergunta e a pronta resposta vêm da mesma atriz em cortes que aproximam seu rosto. O tom alegre e cuidadosamente otimista é acompanhado de uma música suave ao piano: “Você sabia que, no Brasil, todo mundo tem uma fazenda? É, uma fazenda. A minha fica bem aqui, na cidade, bem no meio da minha cozinha. É só abrir a geladeira”.

A peça em questão fazia parte da campanha *Sou Agro*, resultado da união de 18 empresas privadas e instituições do agronegócio, com um investimento inicial de R\$ 13 milhões, de acordo com a revista *Dinheiro Rural*<sup>7</sup>. E a comemoração à iniciativa do setor em atuar no imaginário simbólico veio do ex-ministro da Agricultura do governo Lula, Roberto Rodrigues, já egresso da vida pública e então presidente do Conselho Superior do Agronegócio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp): “trata-se de um movimento inédito. Nunca antes todos os setores se uniram e trabalharam de forma coordenada na promoção de sua imagem de forma estruturada e sinérgica”<sup>8</sup>.

Imagens de um tempo em que o governo federal atuava como formulador e regulador de políticas públicas, ao mesmo tempo que tentava mediar o papel do mercado na economia, induzindo o crescimento com maior justiça social (MORAES, 2011). Um tempo contraditório: o conflito entre agronegócio e reforma agrária cabia num mesmo governo, que, ao promover mudanças progressistas — como “linha de pensamento que se comprometa explicitamente com tudo o quanto se possa mudar, transformar e humanizar na sociedade” (MORAES, 2011, p. 22) — dentro da ordem, transplantou os antagonismos sociais para dentro do Estado (SINGER, 2012; SAFATLE, 2010). Um tempo do reconhecimento público

<sup>6</sup> Termo oriundo da ideia de *agrobusiness* criada nos EUA nos anos 1950, entra em voga no Brasil nos anos 2000. Suas características consistem no modo industrial de controle da produção agrícola com ênfase no monocultivo em larga escala, na concentração da produção em grupos econômicos ligados ao capital financeiro e transnacional e no uso intensivo de tecnologia, o que inclui o agrotóxico. O enfoque no lucro deste modelo gera o entendimento dos produtos agrícolas como *commodities* a serem negociadas na Bolsa de Valores e da concentração de um estoque de terras disponíveis como central à sua expansão (LEITE e MEDEIROS, 2012; HEREDIA et al., 2010).

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.dinheirorural.com.br/secao/agronegocios/sou-agro-e-quem-nao-e>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/92767-campanha-do-movimento-sou-agro-estreia-nos-meios-de-comunicacao.html#.XC-54M17IPY>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

do protagonismo dos movimentos sociais do campo, como vimos na fala do então ministro Haddad, e da necessidade de uma educação específica para esses sujeitos, que trazem o acúmulo das lutas sociais e também das lutas teóricas, epistemológicas, e anseiam um protagonismo ainda maior.

Tempo também em que a lentidão e os múltiplos entraves na Reforma Agrária<sup>9</sup> conviviam com a expansão multifacetada do agronegócio: nos lucros do setor alavancados pela expansão internacional no mercado das *commodities*, na obtenção de recursos financeiros e apoio político do Estado, nas tentativas de promover a judicialização e criminalização dos movimentos sociais, na disputa pela terra e na sua entrada no imaginário nacional, via indústria cultural, como pilar econômico do País. Uma expansão que levou em consideração fortemente a necessidade de afirmar seu projeto como expressão de modernização, capaz de gerar um modelo de desenvolvimento com aumento da produtividade agrícola e impacto do crescimento do setor na balança comercial brasileira, que geram, supostamente, benefícios a todos.

Evidentemente, este foi um discurso — reforçado pelos veículos de comunicação hegemônicos — que veio acompanhado do ataque aos povos do campo não representados no agronegócio, como aqueles elencados no Decreto nº 7.352<sup>10</sup>. Estes eram identificados diretamente como representantes do “atraso”, “obstáculo ao progresso” ou como experiências “arcaicas” ligadas apenas à subsistência e a condições precárias de moradia. Uma construção política e simbólica habilmente elaborada pelo agronegócio, em que a valorização de si implica a desqualificação do outro (BRUNO, 2009).

Tempo, também, em que as possibilidades de contraponto comunicacional a essa investida das classes dominantes eram muito pequenas e assim permaneceram, mesmo com avanços pontuais, do início até o fim deste ciclo iniciado em 2002 com a primeira vitória de Lula e encerrado com o impeachment de 2016 sobre Dilma Rousseff.

<sup>9</sup> Conforme gráfico em matéria da *Folha de S.Paulo*, o número de imóveis rurais desapropriados caiu de 1.302 no primeiro governo Lula para 216 no primeiro governo Dilma, fechando o ciclo petista com nenhum imóvel desapropriado no segundo governo Dilma (2015-2016). Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1754395-governo-dilma-congela-reforma-agraria.shtml>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

<sup>10</sup> Parágrafo 1º, inciso I do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

Colocar um olhar sobre a linguagem audiovisual da Educação do Campo nesse tempo e lugar significa debater o desenvolvimento histórico da relação da linguagem com o campo, em um quadro teórico que nos seja útil. Pesquisadores como Bastos (2015), Chã (2018) e Villas Bôas (2012) apontam um caminho de análise útil ao problema aqui estudado, quando debatem a conexão entre indústria cultural e a exploração da terra e seus intentos de modernização, como a Revolução Verde, somado à análise crítica da ditadura civil-militar e a extensão/comunicação rural, como processos que caminharam juntos e cujos desdobramentos sentimos até hoje nas relações entre diferentes projetos para o campo, como o agronegócio e a reforma agrária defendida pelos movimentos sociais do campo.

Começo pela noção de indústria cultural (IC), que encontra um diálogo produtivo entre a formulação de Adorno e Horkheimer (1947) e a ideia de sociedade do espetáculo, desenvolvida por Debord vinte anos depois. Nesta pesquisa, optei pelo uso do conceito de indústria cultural seguindo o legado da Escola de Frankfurt e em diálogo com as pesquisas mencionadas no parágrafo anterior. É um caminho distinto do uso da ideia de indústrias culturais, ligada à Economia Política da Comunicação, que emerge nos anos 1970 no intuito de entender os fluxos desiguais de comunicação entre os países e um mercado em processo de complexificação, especialmente quanto ao crescimento do valor atribuído pelo capital às atividades culturais (LIMA; GONÇALVES, 2015).

No Brasil, as primeiras ações da IC surgem ainda na era Vargas, com o enfoque na propaganda política e na exaltação nacional. Porém, esse processo tomará outro rumo com o Golpe de 1964, quando um bloco empresarial-militar resolve pela força os impasses do período. Entre um projeto de desenvolvimento nacional com perspectivas de reformas estruturais, que vinha acompanhado de maior mobilização em lutas sociais e na organização popular, e uma iniciativa de contrarrevolução preventiva atrelada aos interesses do capital internacional em tempos de Guerra Fria, tivemos a vitória da segunda opção.

Havia dúvida no pós-1964 se os militares teriam chance, nos termos da época, de “tornar ideologicamente ativas as suas posições” (SCHWARZ, 2005, pp. 54-55)<sup>11</sup>. Frente a dificuldade deles em disputar o imaginário da sociedade, emergiu uma estratégia que aliou duas formas de repressão: a da coerção direta, inicialmente com as forças sociais organizadas

<sup>11</sup> Roberto Schwarz respondeu à questão na época: “Os pró-americanos, que estão no poder, nenhuma; a subordinação não inspira o canto, e mesmo se conseguem dar uma solução de momento à economia, é ao preço de não transformarem o país socialmente; nessas condições, de miséria numerosa e visível, a ideologia do consumo será sempre um escárnio” (2005, p. 55).

— sobretudo no campo, por exemplo, com o fim das Ligas Camponesas ainda em 1964 — e que depois chega às universidades, aos artistas e intelectuais; e a repressão simbólica, com a formação de uma indústria cultural baseada num oligopólio difusor de um discurso modernizante em descompasso total com a situação do País.

Ao conferir à cultura um “ar de semelhança” em que “filmes, rádios e seminários constituem um sistema” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 7), a indústria cultural cria uma organização econômica concentrada para promover uma “articulação mercadológica entre cultura, arte e divertimento tendo em vista a perpetuação da dominação do sistema produtivo sobre o trabalhador também em seu tempo livre” (BASTOS; STEDILE; VILLAS BÔAS, 2015, p. 28). Indústria aqui no sentido dado por Adorno, que “diz respeito à estandardização da própria coisa [...] e à racionalização das técnicas de distribuição” (1986, p. 94). Nessa lógica, a diversão e as atividades artístico-culturais passam a se consolidar como mercadorias, colocando então em novos termos a dominação social no século XX e diminuindo as chances de emancipação dos trabalhadores, ao minar sua resistência e subjetividade.

É comum, no contato e no debate com essas formulações, surgir a pergunta: seria exagero ou pessimismo excessivo dos autores, que olhavam criticamente tanto para o nazismo alemão como para o stalinismo soviético e o “*american way of life*”? Mesmo que hoje reconheçamos as “brechas” no entretenimento como o tratamento crítico nos conteúdos de canções, filmes, etc., a indústria cultural mantém um modo de operação que “continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 34) e, assim, “não sublima, mas reprime e sufoca” (Ibidem, p. 35).

Cria-se, então, o “eterno consumidor, como objeto da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 37). Guy Debord dialoga diretamente com essa ideia, ao afirmar que o “espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens [...], ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente” (1997, p. 14). Moldando indivíduos para não opor resistência em uma forma de produção alicerçada no monopólio, “o espetáculo é o discurso ininterrupto que a ordem atual faz a respeito de si mesma, seu monólogo laudatório” (DEBORD, 1997, p. 20). E, ao procurar manter as coisas como estão, sua razão de ser fundamental, teve muita força em sua versão brasileira.

Se a concentração de terras é uma característica central no campo e a história de conflitos agrários no Brasil que remonta a nossa colonização com suas dívidas não resolvidas,

um movimento que podemos fazer é entender a estrutura de propriedade dos veículos de comunicação no Brasil — uma das principais formas da IC — como um paralelo direto com a concentração da propriedade da terra. Kucinski (1998), em sua análise das empresas jornalísticas no Brasil, aponta esse aspecto e vai além, ao afirmar que há um predomínio na gestão dos jornais de práticas de favorecimento “típicas da cultura de mando da grande propriedade rural familiar” e o compartilhamento entre eles de “uma ideologia comum, variando apenas em detalhes não significativos” (1998, p. 16). Dessa forma, o predomínio da lógica do latifúndio, na terra e na comunicação brasileiras, estabelece que “a regra da superconcentração econômica e de poder, que no que diz respeito à posse moderna da terra recebe o nome de latifúndio, é o motor estrutural do capitalismo no Brasil” (BASTOS, 2015, p. 87).

Em quinto lugar no ranking mundial de desigualdade no acesso à terra, os dados recentes do Brasil são alarmantes e revelam a permanência do latifúndio, inclusive o improdutivo, dado como extinto pelo discurso do agronegócio:

Os latifúndios brasileiros seriam o 12º maior território do planeta, com 2,3 milhões de km<sup>2</sup> se formassem um país. Apenas com nossas terras improdutivas poderíamos ainda formar outro país de dimensões continentais: os 66 mil imóveis declarados como “grande propriedade improdutivo”, em 2010, totalizavam 175,9 milhões de hectares. Sozinho, este estoque de terras seria suficiente para suprir a demanda por reforma agrária e conceder títulos aos 809.811 produtores rurais sem-terra. (...) A concentração de terras em grandes propriedades é uma característica marcante da região Centro-Oeste, cujo tamanho médio dos imóveis rurais é de 339 hectares, contra uma média nacional de 79 hectares (SANTOS; GLASS, 2018, p. 14).

As consequências de uma estrutura fundiária tão concentrada têm impacto direto na vida nacional e, logicamente, atingem de forma mais dura os povos do campo. Alentejano (2012) ressalta aspectos decorrentes disso como a representação política desigual entre camponeses e grandes proprietários de terra: um deputado para os primeiros, a cada 612 mil famílias, entre 1995 e 2006; um deputado para os segundos, a cada 236 famílias, no mesmo período. É um fator que leva, por exemplo, à obtenção de recursos públicos pelos grandes proprietários numa proporção 1.587 vezes maior.

Outro aspecto-chave decorrente dessa marca nacional é a expulsão dos pobres do campo, que tem como elementos centrais a concentração da terra, a redução da necessidade de mão de obra no campo pela modernização agrícola, a dificuldade de sobreviver em situações tão adversas e os conflitos agrários. A vinda às cidades leva, geralmente, as mulheres camponesas a tentarem a vida como domésticas e os homens ao serviço braçal da construção

civil ou ao mercado informal, com a moradia — na ausência de uma política pública de reforma urbana — em periferias e favelas (VILLAS BÔAS, 2012; ALENTEJANO, 2012).

No histórico de uma comunicação ultraconcentrada, um caso emblemático impacta diretamente a linguagem audiovisual. Como em nosso país “toda iniciativa mais ousada se faz em contato com o Estado” (SCHWARZ, 2005, p. 16), nos anos 1960 temos a formação de uma rede nacional de televisão estimulada pelos militares no poder e colocada nas mãos do capital privado. A Rede Globo consolidou um elo-chave na relação entre IC e hegemonia no tempo da ditadura. Entendendo este período iniciado em 1964 como um ciclo de modernização conservadora até a formação da Nova República em 1985, a consolidação da IC no Brasil “jogou papel-chave na mudança de peso nos termos da equação do poder hegemônico, da coerção para o consentimento, para garantir o retorno ‘seguro’ para as bases do regime da democracia representativa” (VILLAS BÔAS, 2012, p. 3).

Antes de seguir com o argumento, cabe aqui uma reflexão sobre os conceitos de ideologia e hegemonia que apareceram acima. Raymond Williams (1979) aponta que o conceito de ideologia aparece de formas diferentes, o que pode gerar uma dificuldade de entendimento. Porém, um caminho é distinguir três linhas gerais em seu uso: pode ser “um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo”, “um sistema de crenças ilusórias — ideias falsas ou consciência falsa — que se pode contrastar com o conhecimento verdadeiro ou científico”, ou mesmo, “o processo geral de produção de significados e ideias”, que remete ao sentido — de menor força — de uma “ciência das ideias” (1979, pp. 60-61).

O primeiro uso costuma ser associado à ideia de tomada de posição, como, por exemplo, com a conotação de uma ideologia própria das classes populares. Para Lenin, em um conhecido texto de intervenção sobre os rumos da luta pré-revolucionária na Rússia, “o problema põe-se unicamente assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista. Não há meio termo (... na sociedade cortada pelas contradições de classe, não pode nunca existir uma ideologia à margem das classes ou acima das classes)” (2015, pp. 90-91).

Já a segunda linha geral de uso apontada por Williams, remete à concepção que vemos em Marx e Engels, como colocado por este último em uma de suas cartas: “a ideologia é um processo que o chamado pensador executa certamente com consciência, mas com uma falsa consciência. As verdadeiras forças motrizes que o motivam permanecem ignoradas; de outra forma, não se trataria de um processo ideológico” (apud KONDER, 2002, p. 49). Marx e Engels, portanto, adotam uma negatividade no seu conceito de ideologia, relacionando-o com a falsa consciência e a associação direta entre poder material dominante e poder espiritual (no

âmbito das ideias) dominante (MARX; ENGELS, 2009). E isso tem forte impacto sobre a percepção da vida e da história, como afirma Konder: “a ideologia — no essencial — era a expressão da incapacidade de cotejar as ideias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade” (KONDER, 2002, p. 40).

O pensador italiano Antonio Gramsci, por sua vez, ressalta que as ideologias apresentam “uma validade que é uma validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.” (GRAMSCI, 2011, pp. 147-148). Essa concepção aproxima a análise de Gramsci com a afirmação de Lenin citada acima e abre margem para outra formulação importante do autor italiano: a ideia de hegemonia.

Gramsci afirmou que “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2011, p. 290). Como “domínio”, estão as formas diretamente políticas e os mecanismos de coerção efetiva do Estado. O elemento novo, criado por Gramsci em sua análise da conjuntura italiana levada a cabo dentro de uma prisão fascista, é o reconhecimento de uma situação mais complexa com a atuação da sociedade civil, na qual se estabelecem relações sociais de direção “político-ideológica, de hegemonia, que — por assim dizer — ‘completam’ a dominação estatal, a coerção, assegurando também o *consenso* dos dominados (ou assegurando tal consenso, ou hegemonia, para as forças que querem destruir a velha dominação)” (COUTINHO, 2011, p. 14).

Williams, ao refletir sobre a formulação de hegemonia em Gramsci, a coloca em diálogo com o conceito de ideologia e percebe que a hegemonia vai além de “um nível articulado superior de ‘ideologia” ou de “formas de controle apenas vistas habitualmente como ‘manipulação’ e ‘doutrinação” (1979, p. 113). Trata-se de uma cultura em um sentido forte, que se coloca como

todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e [do] nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Voltando ao fio da meada, Raymond Williams (2016) em sua análise sobre a televisão aponta que é fundamental tentarmos recuperar a intenção que leva à pesquisa e ao

desenvolvimento dela como meio de comunicação. Isso significa dizer que, longe de um determinismo tecnológico, o desenvolvimento da televisão em certo contexto se dá com propósitos e práticas já previamente planejadas e atendendo a necessidades sociais conhecidas<sup>12</sup>. Vimos, acima, que o Brasil da ditadura precisava dar seu passo rumo à criação de um “senso de realidade absoluta” por aqui. Estabeleceu então, via Rede Globo, uma televisão que se consolida com um papel uniformizador, pois, numa nação fragmentada, “a integração se dá ao nível do imaginário” (KEHL, 1986, p. 170).

Uma televisão em que a integração nacional une subculturas isoladas entre si, polos distantes das metrópoles, mas em função desta, como o campo em função da cidade. Fundamentalmente, uma televisão estruturada em torno da comercialização e da publicidade, desde a concepção de programação, o gerenciamento interno até a lógica da fabricação de desejos em torno de um tipo de vida inacessível à maioria dos brasileiros. E que tinha como meta, com seu caráter nacional, “estar à frente dos movimentos sociais emergentes — pelo menos ao nível da criação de seus signos —, controlando ideologicamente seus objetivos” em torno de um novo consenso social por ela mediado (KEHL, 1986, p. 259).

Talvez a principal expressão desse descompasso da representação do social proposta pela Globo e a vida real da população brasileira seja, até hoje, as cenas de suas novelas. Há aí um antagonismo direto com a forma com que o cinema brasileiro buscou tratar dos dilemas do País, desde a emergência de um cinema moderno. Armand e Michéle Mattelart (1998) apontam que a Globo buscou, em linhas gerais nas novelas, um padrão de representação social brasileira “centrado em uma zona do Rio. Evidenciava o eixo das praias Ipanema-Zona Sul, o setor burguês da cidade, em violento contraste com aquele Rio-Zona Norte, focalizado em 1957 pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos” em *Rio, Zona Norte* (1998, p. 113). Gradualmente nuançadas com o tratamento de temas sociais atualmente, procedimentos estéticos das novelas que ainda persistem como a criação de espaços cenográficos exíguos para a representação de bairros da periferia contrastam com as filmagens em locações externas em regiões como a Zona Sul, acima mencionada.

A distinção entre televisão e cinema brasileiro vai além de formas de representação da realidade. O modo de produção do cinema brasileiro moderno, marcado pelo caráter autoral, o

<sup>12</sup> Há um paralelo entre a formulação de Williams e a de Adorno sobre os meios de comunicação de massa: “O termo *mass media*, que se introduziu para designar a indústria cultural, desvia, desde logo, a ênfase para aquilo que é inofensivo. Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz do seu senhor” (ADORNO, 1986, p. 93).

baixo orçamento e a renovação da linguagem (XAVIER, 2001) serviu de plataforma mais livre à intencionalidade crítica dos cineastas, que buscavam refletir e incidir na questão nacional. A reflexão de Ismail Xavier sobre o período pré-1964 e as intenções de Glauber Rocha com o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1963) revela o tom do debate da época:

Desde *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, é nítida a incidência de um velho debate sobre as formas de consciência do oprimido. [...] Glauber Rocha, em 1963, voltou àquela experiência [da Guerra de Canudos] para trabalhar a relação entre fome, religião e violência, e para legitimar a resposta do oprimido, evidenciando a presença, no Brasil, de uma tradição de rebeldia que negaria a versão oficial da índole pacífica do povo. Em *Deus e o Diabo*, prevaleceu o impulso de mobilização para a revolta e a tonalidade do filme era de esperança, pois estávamos no período anterior ao golpe militar de 1964, no momento de luta pelas reformas de base, com a questão agrária no centro, esta mesma que ainda hoje permanece no centro das tensões sociais brasileiras (XAVIER, 2001, pp. 19-20).<sup>13</sup>

A questão agrária, no centro do conflito nacional, demandava solução imediata, e isso foi assumido pelos militares a sua maneira. Ela, então, foi envolvida na modernização conservadora brasileira no processo mundialmente conhecido como “Revolução Verde”, em que o próprio termo dado às mudanças nas relações de poder por meio da entrada maciça de tecnologia no campo — tecnologia herdada da indústria bélica da II Guerra Mundial, diga-se de passagem — aponta para a disputa política e ideológica. Carlos Walter Porto-Gonçalves ressalta que o problema da fome era uma questão candente na Europa do pós-Guerra, e a mobilização de milhões de camponeses na China na revolução vitoriosa de 1949 apontava uma solução. Então, é certo que “a grande marcha de camponeses lutando contra a fome brandindo bandeiras vermelhas deixara fortes marcas no imaginário. A Revolução Verde tentou, assim, despolitizar o debate da fome atribuindo-lhe um caráter estritamente técnico” (2006, p. 226). Um caráter supostamente técnico para um pacote de transformações tecnológico-científicas que “viria, desde logo, acompanhado de uma clara estratégia de comunicação e convencimento sobre sua eficácia e inevitabilidade na resolução do problema da fome” (CHÃ, 2018, p. 24).

No campo da comunicação, essa estratégia passa pela propaganda institucional e comercial, bem como envolve a ideia de extensão rural na conhecida tradição da “difusão de informações” e seu par antagônico, a comunicação rural (BASTOS, 2015). Um exemplo que

<sup>13</sup> Seguirei com as reflexões sobre o Cinema Novo e a questão agrária no segundo capítulo deste estudo.

expressa bem esse conflito entre extensão e comunicação rural está localizado na práxis de Paulo Freire.

Paulo Freire foi um dos vários brasileiros que sofreu perseguição das forças repressivas da ditadura civil-militar e partiu para o exílio no Chile, onde participou dos processos de implementação da Reforma Agrária proposta pelo governo progressista de Eduardo Frei (1964-1970). É ainda no Chile que Freire, a partir da crítica às atividades dos agrônomos com os camponeses beneficiários da Reforma Agrária, escreve em 1968 sua principal obra relacionada ao campo da comunicação: o ensaio *Extensão ou Comunicação?* (2015). Venício Lima aponta que este ensaio “constitui uma crítica radical da tradição ‘difusionista’ seguida pelos estudos de comunicação norte-americanos, que na época tinham grande penetração na América Latina, submetidos à rubrica geral de ‘comunicação e desenvolvimento’” (LIMA, 2011, p. 82).

Freire (2015) parte da oposição entre os termos extensão e comunicação no sentido linguístico e em seu sentido na teoria do conhecimento, para, gradualmente, relacionar os termos com o conceito de invasão cultural, com as ideias de reforma agrária e mudança social, até chegar ao cerne do ensaio, que é a reflexão sobre a práxis do agrônomo — que serve ao professor, ao comunicador comunitário, ao participante de movimentos sociais, etc. — entendida como comunicação para chegar ao homem enquanto sujeito histórico.

A partir da definição de extensão como o ato de “estender algo a”, que no caso dos agrônomos chilenos seria estender seus conhecimentos e técnicas, Paulo Freire busca equivalentes ao termo extensão, em relações associativas que se desdobram em aproximações de significado. Em um campo associativo, extensão se aproximaria de “transmissão, sujeito ativo (o que estende), conteúdo (escolhido por quem estende), recipiente (do conteúdo), [...] superioridade (do conteúdo de quem entrega), inferioridade (dos que recebem), mecanicismo (na ação de quem estende)” (FREIRE, 2015, pp. 19-20), até chegar ao conceito de invasão cultural. É nessa ideia que, por meio do conteúdo levado, um determinado sujeito assume uma postura de invasor ao carregar sua visão de mundo sobrepondo-a na visão de mundo daqueles que passivamente a recebem. Assim, configura-se uma postura autoritária — mesmo que o sujeito que a executa não se reconheça dessa forma — e que se aproxima a noções como “a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (FREIRE, 2015, p. 49).

Em síntese, a ação extensionista no sentido antidualógico abordado por Freire envolve “a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a ‘outra parte do mundo’,

considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (Ibidem, p. 20).

Do ponto de vista da teoria do conhecimento, o risco de uma ação extensionista nos termos colocados acima consiste em negar o reconhecimento do homem/mulher que receberia aquela ação enquanto um ser de transformação do mundo. A proposta de substituição dos conhecimentos trata os seres humanos como coisas e acaba inviabilizando o próprio conhecimento, que, ao ser mecanicamente estendido, torna-se como algo estático, não vivenciado pelos participantes “espectadores” da extensão. De forma oposta, Paulo Freire entende que o conhecimento “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora da realidade” (2015, p. 29).

Freire, no final dessa análise sobre o termo extensão, chega à conclusão de que o esforço da educação popular, em qualquer circunstância, deve assumir “um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (2015, p. 39). Esse processo de problematização de mulheres e homens no mundo, em que estes se reconhecem como sujeitos pensantes, não ocorre de forma isolada, sob nenhuma hipótese. Freire, de fato, está interessado em uma coparticipação no ato de pensar determinado objeto e, neste processo, situa a comunicação: “não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário. Essa coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (2015, p. 85). Em oposição à noção de extensão, Paulo Freire afirma não existirem sujeitos passivos na comunicação, sendo “indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro um quadro significativo comum ao outro sujeito” (Ibidem, p. 87).

Portanto, nesses termos, Freire estabelece a comunicação com a centralidade no diálogo, em que compreensão, inteligibilidade e comunicação ocorrem simultaneamente em torno da construção de significados comuns aos sujeitos em diálogo. Essa afirmação tinha especial relevância no contexto em que o ensaio foi escrito, pois um dos principais objetivos do pedagogo era construir um diálogo problematizador entre técnicos e camponeses, ou seja, a busca era “diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses do significado. Deste modo, o significado passa a ter a mesma significação para ambos. E isto só se dá na comunicação” (FREIRE, 2015, p. 88).

Paulo Freire, nessa parte do ensaio, aproxima os campos da educação e da comunicação de forma direta, como se pode ver nesta passagem: “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2015, p. 89). Venício Lima, ao estudar em sua tese de doutorado os conceitos de comunicação e cultura na obra de Freire, afirma que o pedagogo “não apenas utiliza ambos os termos [educação e comunicação] indistintamente, mas também os iguala em sua epistemologia” (LIMA, 2011, p. 34). Contudo, apesar das aproximações evidentes entre os campos do conhecimento, é importante demarcar, na leitura histórica, a especificidade de alguns processos.

Na ditadura civil-militar brasileira, um dos desdobramentos da Revolução Verde foi a intervenção direta na educação, por meio dos convênios entre Ministério da Educação (MEC) e Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (Usaid). O objetivo desses acordos estava centrado na aplicação de um modelo importado dos EUA para a escola brasileira, “desde o ensino primário ao universitário, da formação de professores ao material didático, com vista à educação tecnicista e às demandas de mercado” (BASTOS; STEDILE; VILLAS BÔAS, 2015, p. 34). Foram ao todo 14 acordos MEC-Usaid entre 1964-68. Chama atenção os acordos de 1966 e 1967, “que dizem respeito ao investimento no ensino técnico para a população do campo (orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais) com fins de formação de mão de obra, doutrinação ideológica e geração de dependência técnica” (CHÃ, 2018, p. 26).

A essa intervenção, somam-se iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em contraponto ao conhecido e eficiente Método Paulo Freire de alfabetização; a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB); o Projeto Rondon — criado em um seminário que tratava de educação e segurança nacional — e a reforma universitária, que veio acompanhada de demissões sumárias de professores (BASTOS; STEDILE; VILLAS BÔAS, 2015). Tais acordos e as demais ações coordenadas tinham como objetivo “prevenir o ressurgimento das Ligas Camponesas e de outros movimentos que lutavam pela reforma agrária, ou seja, pelo domínio dos meios de produção [...]. Igualmente buscavam anular o legado de movimentos de educação e cultura popular” (CHÃ, 2018, pp. 26-27), como os extintos Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), coordenado por Paulo Freire, e os Centros Populares de Cultura (CPCs), que faziam a ponte entre campo e cidade no âmbito cultural e político.

Nos anos 1980, momento da “abertura”, vivemos no Brasil uma crise econômica marcada pela estagnação do crescimento e a dívida externa. Na esfera social, emergem muitos movimentos urbanos, sindicatos e movimentos sociais do campo como o MST, em uma dinâmica que é acompanhada pelos partidos políticos com novas expressões que disputarão os rumos do País, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a ponto de termos 22 candidaturas de partidos diferentes à presidência da República em 1989.

Como forte expressão da IC, a publicidade e os programas de televisão se consolidam no período da ditadura civil-militar e chegam aos anos 1980 cumprindo um papel na disputa pelo imaginário nacional cada vez maior. Estava em jogo uma estratégia de construção da hegemonia pelo campo simbólico, em um País que tinha vivido um forte êxodo rural na ditadura, o que se evidencia na criação de programas de televisão com temática rural como o *Som Brasil*, de Rolando Boldrin (1981), e o *Globo Rural* (1980); as duplas sertanejas que passam a dominar as rádios; e novelas como *Pantanal* (1990) e, depois, *Rei do Gado* (1996). Pelas antenas parabólicas, chegavam os canais ligados à temática rural como o Canal do Boi e o Canal Rural, hoje vinculado ao Grupo JBS. Outro exemplo emblemático surgido na época da transição foram as propagandas de margarina, que faziam menção a uma já distante vida de família feliz em uma casa de campo, repleta de sutis referências à vida rural como flores, natureza, etc. Entendendo a vida do trabalhador precarizado que recém tinha migrado do campo à cidade, “era então preciso alimentar a nostalgia, para que ela facilitasse a exploração do trabalho desses milhões de desterrados, e ao mesmo tempo estimulasse o consumo” (CHÃ, 2018, p. 35). Além disso, estavam contemplados também, em uma representação idealizada e escapista, os trabalhadores esgotados da vida dura das cidades.

Dois contrapontos audiovisuais, por outro lado, surgem nesse período: o cinema nacional como elaboração do trauma e a emergência do vídeo popular. Maria Rita Kehl (2010) aponta que as vítimas dos abusos da ditadura civil-militar não se negaram a elaborar publicamente seu trauma, seja em textos de denúncia, debates nas universidades, resgate da memória na forma de testemunhos ou obras artísticas. O cinema acompanhou esse movimento de incidência do debate na esfera pública, com obras como *Pra frente, Brasil* (Roberto Farias, 1982), *Eles não usam black-tie* (1981), adaptação de Leon Hirszman da peça de Gianfrancesco Guarnieri (encenada pelo extinto CPC da UNE) e *Cabra marcado para morrer* (1984), de Eduardo Coutinho, que retomaremos adiante. A esses exemplos iniciais, seguiram várias outras obras cinematográficas, nos anos seguintes, que ampliaram muito o contato do

público com as memórias da ditadura, suas práticas violentas, como a tortura e os desaparecimentos, e o legado daqueles que lutaram pela liberdade em nosso País. Trata-se de uma contribuição direta do cinema na elaboração do trauma vivido pelo País e colocado publicamente, fazendo parte ou refletindo a mobilização das vítimas e de todos aqueles que se levantaram pela necessidade de debater esse período. Em síntese,

os opositores da ditadura militar, vitimados ou não pela prática corrente da tortura, não deixaram de elaborar publicamente sua experiência, suas derrotas, seu sofrimento. Não deixaram de simbolizar, na medida do possível, o trauma provocado com a atroz crueldade de que um homem é capaz quando a própria força governante (no caso, também ela fora da lei) o autoriza a isso (KEHL, 2010, p. 127).

O vídeo popular, por sua vez, coloca em outros termos a linguagem audiovisual ao representar a disputa dos movimentos populares pelos meios de produção. Numa televisão em que “a classe trabalhadora continua sendo apresentada como caricata” e “o que se projeta como autêntico são os valores da burguesia, que passa para a classe trabalhadora a mensagem de que é preciso viver vendo, sem pretender ter” (AVANCINI apud MATTELART; MATTELART, 1998, p. 113)<sup>14</sup>, era urgente a criação de formas contra-hegemônicas de atuação no imaginário simbólico. O vídeo popular se organiza, então, como um movimento em torno da Associação Brasileira de Vídeo Popular (ABVP) e assume, ao tomar o vídeo como meio de produção, a perspectiva da comunicação popular em diálogo com as diferentes expressões de luta social do período. Sua conceituação, dessa forma, passa pelo “reconhecimento do conjunto das produções e dos modos de atuação dos grupos de vídeo junto aos movimentos populares” (SANTORO, 1989, p. 59).

Villas Bôas ressalta que os meios de comunicação dominantes, nesse momento, jogavam um papel central na manutenção da hegemonia das classes dominantes, ao administrar, de forma permanente, o antagonismo “que marca nossa sociedade segregada por meio de mecanismos formais de anulação das contradições entre classe e raça, dissolução dos conflitos agrários e urbanos por meio do escamoteamento das causas políticas e econômicas do problema” (2012, p. 17). Essa reflexão reforça a importância da construção do movimento do vídeo popular junto aos movimentos sociais e populares como “uma vertente audiovisual do comportamento coletivo de contestação da ordem vigente” (NOVENTA, 2014a, p. 69), em diálogo com o legado do Cinema Novo e seu modo de produção, suas experiências estéticas e

<sup>14</sup> Depoimento do ex-diretor da Rede Globo, Walter Avancini.

a necessidade de representação de um ponto de vista de reflexão e superação dos conflitos nacionais.

Conflitos nacionais que seguem pendentes de solução como a questão racial, que, embora tenha sido acolhida em políticas compensatórias nos governos progressistas, continua à espera de uma resposta que seja de acordo com a dimensão do problema. No marco do debate aqui estabelecido, há uma conexão profunda entre a estrutura fundiária concentrada do país e a questão racial desde a Lei de Terras (1850), promulgada ainda no Brasil Imperial. Moura aponta que essa lei, ao estabelecer a posse de terras e a propriedade privada no Brasil, “realiza a transformação da terra, de bem da natureza, sem valor do ponto de vista da economia política, para um objeto de negociação, um bem com valor monetário, que poderia ser vendido e comprado indefinidas vezes” (MOURA, 2010, p. 36).

Portanto, se a aquisição de terras devolutas se daria apenas pelo título de compra (conforme o artigo 1º da lei), evidentemente ficaram de fora os escravos libertos e os povos dos sertões que não tinham chance de comprar suas parcelas. É então a Lei de Terras — promulgada 38 anos antes da libertação dos escravos — que baliza “os novos horizontes capitalistas de um país oligarca e racista. A junção do campesinato tradicional, dos escravos libertos (a grande maioria da população na época), dos indígenas e dos imigrantes recém-chegados ao Brasil” (MOURA, 2010, p. 36) cria o que entendemos como o campesinato brasileiro e estabelece os marcos da nossa questão agrária.

Os mitos brasileiros de democracia racial em uma nação miscigenada que habita um território integrado, os quais nos deparamos volta e meia quando surge o debate da questão racial, divergem totalmente da representação do negro no cinema e na televisão. Os arquétipos e as caricaturas emergem de forma recorrente na arte, ao se trabalhar a representação negra, seja em menor medida pela formulação simbólica herdada dos orixás do candomblé — que, inclusive, se fundem em alguns casos numa elaboração propriamente brasileira pela via da umbanda —, seja pela “imaginação do branco, forjada de um medo pânico pela solidariedade, pelo amor ou pelo ódio” (RODRIGUES, 1988, p. 15). Entre “pretos velhos” e “mulatas boas”, estão os arquétipos oriundos da nossa sociedade escravocrata como a “mãe preta” e o “mártir”, personagens antigos como o “nobre selvagem”, derivado da lenda dos três reis magos, e seu polo oposto, o “negro revoltado”, até as caricaturas da integração do negro na sociedade de classes, como o “negro de alma branca”, o “favelado” e o “malandro” em representações funcionais à lógica do espetáculo. Um enquadramento alimentador de

preconceitos, bem como banalizador da complexidade e da relevância da questão racial no Brasil contemporâneo (RODRIGUES, 1988).

É no pós-ditadura também, já no começo dos anos 1990, que o agronegócio começa a se organizar com vistas a elevar o patamar de uma “nova agricultura” no Brasil, sendo a criação da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) um exemplo emblemático de um momento de transição. A articulação de classe — cujo anseio formador colocado pelo ex-ministro Roberto Rodrigues, em sua fala sobre o *Sou Agro*, já vinha dessa época — “associa latifundiários, empresas transnacionais, capital financeiro e mídia burguesa, com forte suporte da ação do Estado” (CHÃ, 2018, p. 37) e caracteriza a lógica de composição do agronegócio brasileiro, mantendo uma inserção subordinada e periférica na organização mundial do capital como provedor de *commodities* agrícolas.

Ana Chã (2018) ressalta que um elo-chave para o entendimento do agronegócio no Brasil é entender sua maneira de construção do consenso em torno dos elementos econômicos, políticos e ideológicos. Enquanto os dois primeiros aliam a intervenção estatal e o lobby político permanente via bancada de deputados ruralistas e mobilização das entidades patronais, o elemento ideológico ativa-se em múltiplas iniciativas, perpassando os campos da educação, comunicação, cultura e artes.

No âmbito educacional, é bastante conhecida sua atuação em *bunkers* de setores vinculados ao ensino superior, que expandiram gradualmente seu arco de influência para a formação de gestores do agronegócio e a legitimação de um discurso em contato com a mídia nacional. Porém, no último período, é notória a presença ativa das empresas nas escolas públicas, por meio de programas específicos como a Escola Germinare (JBS), Escola no Campo (Syngenta), Comunidade Educativa (Bunge), DuPont na Escola (DuPont), Projeto Agora (Unica), Agrinho (CNA) e Agronegócio na Escola (Abag). Ao aproximar-se do meio rural e das imediações campo-cidade, as iniciativas em educação do agronegócio trabalham a formação docente — atuando na lacuna das secretarias de educação com a formação continuada de professores, sob a forma sutil de “parcerias” — e geram materiais didáticos que visam transmitir “uma ideia de campo como espaço de produção e uma permanente preocupação com o meio ambiente e a saúde, mas ocultam as desigualdades, as relações de propriedade e de trabalho, os impactos devastadores desse modelo sobre os territórios” (CHÃ, 2018, p. 66).

Já no campo cultural, entre uma ampla gama de atividades como “música erudita, grandes *shows* de duplas sertanejas famosas, apresentações de viola caipira de raiz, peças de

teatro, cinema nas praças, oficinas de fotografia, exposições de artes plásticas, espetáculos de dança” (CHÃ, 2018, p. 181), criou-se um circuito cultural que acabou se tornando a própria política cultural para o campo dos governos petistas, em que o vazio de atuação do Estado é preenchido pelas empresas. Elas “encontraram aí um terreno fértil para fazer esse convencimento sobre seu projeto e ao mesmo tempo criarem e fortalecerem seus poderes locais” (Ibidem, p. 184), utilizando mecanismos de financiamento público, como a Lei Rouanet, e o apoio logístico das prefeituras e governos estaduais.

Dentro dessa dinâmica, um objetivo, do ponto de vista da disputa pela hegemonia, é ocultar os processos de luta pela terra e as alternativas geradas pelos trabalhadores do campo organizados. Uma das ideias que vem sendo desenvolvida nesse sentido é a assimilação subordinada da agricultura familiar pelo agronegócio, que traz, em uma manobra intencional, os povos do campo para dentro de seu campo simbólico. Quando a Rede Globo, afiliada à Abag, reconhece numa peça publicitária que “quase todo o feijão do país” é produzido por esse tipo de agricultura em “quatro milhões de sítios e fazendas garantindo a renda de 11 milhões de trabalhadores”, é nítida a virada no discurso. Há uma mudança inclusive na representação estética: uma característica da peça publicitária do *Sou Agro* era a ausência de trabalhadores na tela, que agora, no *Agro é pop...*, surgem junto com a sua diversidade produtiva, embalados por uma narração que costura as imagens. Ou seja, como um golpe final, trabalhadores rurais agora assimilados na chave do mercado, em cores saturadas da paleta publicitária sem conflitos. Afinal de contas, a “agricultura familiar é renda, é família, é agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”<sup>15</sup>.

Diante desse panorama, se um leitor se depara com a afirmação de que vivemos hoje em uma “cultura totalitária de mercado”, que retira a dignidade humana e promove, entre outros efeitos, uma “violência sistemática e universalizada ainda sob a ordem da tortura e do desprezo aos direitos humanos para com a massa da população pobre e dos excluídos, principalmente jovens” (AB’SÁBER, 2010, p.191) — e, acrescento aqui, jovens negras e negros —, fica certamente com pouca margem para uma posição em uma perspectiva contrária. Villas Bôas, ao comparar a manutenção do poder concentrado na questão agrária com a questão racial, afirma que o novo bloco histórico de forças emergido nos governos do PT “incluiu sem alterar a estrutura da desigualdade, numa fórmula complexa: ocorreu uma

<sup>15</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pQOp0Bv8KZE>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

espécie de inclusão excludente” (2012, p. 8), ao ampliar o fosso entre brancos e negros, homens e mulheres<sup>16</sup>.

Essa ideia de cultura totalitária de mercado se complementa com as práticas sociais e políticas identificadas nas pessoas ao nosso redor — ou, por que não, com um pouco de autocrítica, em nós mesmos? —, imersas em funcionamentos psíquicos de novo tipo: o sujeito empresarial ou sujeito neoliberal. Dardot e Laval (2016, p. 322) apontam que há “um devir-outro dos sujeitos” atualmente, criado para “alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado”.

Diferentemente dos “sujeitos produtivos” criados pela sociedade industrial — aqueles que, nos termos de Adorno e Horkheimer, “como empregados são chamados à organização racional e pressionados a inserir-se com sadio bom senso” (2002, p. 45) —, o homem neoliberal assume-se como homem competitivo, tornando homogêneas a empresa e o discurso individual. A figura do sujeito, então, passa a operar “uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326). Emergem técnicas de fabricação de um sujeito neoliberal que, longe das metodologias disciplinadoras de outros tempos, cooptam seu desejo como “fator humano” diferencial do desenvolvimento da empresa, levando a um “envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder” (Ibidem, p. 327).

Entre perplexidade e pesquisas estéticas variadas, o audiovisual brasileiro busca diferentes expressões para retratar esse momento. Após o fim de ciclo das políticas públicas para o cinema com a entrada do País na etapa neoliberal de Collor de Mello, gradualmente o

<sup>16</sup> Os dados citados por Villas Bôas (2012) reforçam a tese: enquanto a violência direcionada à população branca entre 1988 e 2009 caiu 12%, a violência que vitimou pretos e pardos cresceu aproximadamente na mesma proporção. O fenômeno se repetiu, na proporção equivalente de 5%, com a queda da violência direcionada aos homens (58% a 53%) e aumento da violência às mulheres (41% a 46%), vitimadas por furtos ou roubos. A esses dados, somam-se os da Organização Mundial da Saúde sobre os feminicídios: “No Brasil, a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres — a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2015, o Mapa da Violência sobre homicídios entre o público feminino revelou que, de 2003 a 2013, o número de assassinatos de mulheres negras cresceu 54%, passando de 1.864 para 2.875.” Fonte: <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

cinema brasileiro reinicia, ainda nos anos 1990, com novas políticas para o desenvolvimento do setor, como a Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual, leis de incentivo com base em renúncia fiscal. Mesmo com sua insuficiência enquanto política pública de Estado para o desenvolvimento do audiovisual — que só será equacionada e viverá seu ápice no ciclo dos governos Lula-Dilma (SANTOS, 2017) —, o País entra em uma etapa conhecida como Cinema de Retomada, com marco inicial o filme *Carlota Joaquina, princesa do Brasil*, de Carla Camurati (1995). Surgem obras de ampla circulação como os filmes de ficção *Central do Brasil*, de Walter Salles (1998), *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles (2002), *Carandiru*, de Hector Babenco (2003) e *Tropa de Elite*, de José Padilha (2007), entre inúmeras outras que renovam o cinema nacional, e também documentários renovadores como *Notícias de uma Guerra Particular* e *Entreatos*, de João Moreira Salles (1999, 2004), e *Santo Forte*, *Edifício Master* e *Peões*, de Eduardo Coutinho (1999, 2002 e 2004).

São várias as contribuições deste período do cinema nacional, que trouxe a condição de novas vozes realizarem suas obras, como afirma Lúcia Nagib: “a elevação do número de mulheres cineastas e a diversificação geográfica e etária dos diretores permitem hoje ao nosso cinema oferecer uma imagem mais acurada do país” (2002, p. 15). As mudanças políticas que viabilizam o Cinema de Retomada, por outro lado, não rompem a fronteira que reserva às classes média e alta o monopólio da atividade cinematográfica, o que começará a ser questionado anos depois, sobretudo com o ciclo de governos progressistas no Brasil.

Na associação da ideia de “retomada” para além de um sentido comum de reinício de uma produção, um aspecto de interesse para nossa pesquisa é o debate sobre o sujeito representado em seus filmes, bem como uma possível retomada de um diálogo rompido entre a tradição do cinema novo e o cinema contemporâneo, agora com outras bases, como aponta Dunker:

Se o primeiro procurava criar um destinatário engajado e formar um público “mais consciente”, o segundo despreza a opinião pública e a regulação pela bilheteria. Temos, então, a incorporação da linguagem da televisão, mas sem o imperativo da continuidade da audiência, bem como a linguagem da publicidade sem o empuxo ao consumo. [...] Mas significa ainda a retomada de um ideário formal e narrativo explorado pelo cinema novo, pelo cinema marginal e pelo cinema mítico, mas sem um mandato de esclarecimento, iluminação ou formação de certa sensibilidade política, ética ou estética (DUNKER, 2015, p. 85).

Um dado-chave na compreensão da ideia de retomada e do audiovisual que chega aos anos 2000 é a entrada da Rede Globo, no mercado cinematográfico, com a criação da

produtora Globo Filmes (1998), que busca incidir em um mercado no qual a Globo ainda não tinha incidência direta. Em um curto período de cinco anos, a Globo Filmes participa de 24 produções cinematográficas e tem sua supremacia consolidada em 2003, “quando os filmes com a participação da empresa obtiveram mais de 90% da receita da bilheteria do cinema brasileiro e mais de 20% do mercado total” (DUNKER, 2015, p. 83).

Em retomada com apoio de um “padrão de qualidade Globo”, o audiovisual como nosso elo dominante da IC brasileira corrobora com um momento de forte instabilidade no País. A apatia dos espectadores como eternos consumidores de Adorno e Horkheimer ou como reféns das imagens que representam suas necessidades no espetáculo de Debord toma logo outros rumos.

A desconexão de suas próprias subjetividades gera, por exemplo, o interesse nos *reality shows* por um público que tenta “flagrar alguma expressão espontânea da subjetividade alheia sem se dar conta de que os participantes desse tipo de espetáculo estão tão ‘formatados’ pela televisão, tão ‘desacostumados da subjetividade’ quanto o telespectador” (KEHL, 2004, p. 53). São “voluntários” escolhidos pela emissora, em aceitação e cumplicidade a “um jogo cruel” — na definição de seu diretor —, no qual “a participação é a pedra fundamental do espetáculo. Mais do que a aceitação passiva desse princípio nem um pouco subjacente, o programa conquista o engajamento ativo, frequentemente maníaco, nessa engrenagem de fazer sofrer” (VIANA, 2012, p. 14).

A semelhança com o homem neoliberal acima mencionado encontra mais força ainda quando nossa percepção flagra, através das câmeras escondidas em espelhos, o trabalho contínuo desses não-atores de si mesmos: “ao serem elas mesmas, não realizam menos trabalho que um ator contratado; pelo contrário, absolutamente tudo que fazem, da cama ao chuveiro, se converte em trabalho”, ou, se preferir, em lucro para a emissora (Ibidem, p. 20). O fato de um *reality* como o *Big Brother Brasil* sobreviver por tanto tempo no Brasil, enquanto já não faz parte das grades de programação em outros países, pode demarcar nosso sintoma.

Ainda sobre a retomada, dois desdobramentos. Recentemente, um de seus diretores símbolos, José Padilha, afirmou que o Brasil “acordou para o fato de que a classe política dominante inteira, todos os partidos e líderes políticos — FHC, Lula, Serra, Aécio, sem exceção — fazem parte de um processo de sangria continuada e institucionalizada dos cofres

públicos”<sup>17</sup>. Fica a pergunta frente a tamanho ceticismo: se ninguém da classe política, então, nos serve, como teremos um país democrático? Talvez uma resposta mais coerente do diretor venha de sua própria obra. Filmes como *Tropa de Elite* utilizam formas narrativas do *thriller* norte-americano mescladas com procedimentos estéticos que geram identificação do espectador, como a câmera na mão<sup>18</sup> e a narração em primeira pessoa do personagem principal, confluindo aos poucos para a situação padrão da lógica do espetáculo: que “o espectador não tenha tempo de questionar ou refletir sobre os personagens. Ao contrário, a ação precisa ser contínua e culminar em uma catarse vingativa em que a violência é a ferramenta para a realização desses desejos de ‘Justiça’” (BASTOS; STEDILE; VILLAS BÔAS, 2018, p. 72).

Outro desdobramento da ideia de retomada, em chave inversa a Padilha, gira em torno do sentido de “ajuste de contas e de restituição do que foi ‘tomado’ no interior de um processo histórico. Daí a centralidade da temática da justiça, da vingança e do ressentimento nas narrativas desse período” (DUNKER, 2015, p. 88), em que entram obras como *Ação entre amigos*, de Beto Brant (1998), e os filmes de Sérgio Bianchi, como *Cronicamente inviável* (2000) e *Quanto vale ou é por quilo?* (2004). Entre diferentes leituras sobre o sentido dado à ideia e à necessidade de justiça em nosso país — debate que impacta diretamente a questão agrária e a questão racial —, podemos ter assistido nos últimos anos ao fracasso na (re)elaboração do trauma pós-ditadura e à prevalência da violência do imaginário. Uma violência do imaginário que atinge o conjunto da sociedade brasileira, tendo como premissas um funcionamento autômato no qual o pensamento é dispensado e a incitação à passagem ao ato, sob a forma de um agir irrefletido, como afirma Kehl:

onde o pensamento não opera, o sujeito, incapaz de simbolizar aquilo que vê, é compelido de certa forma a interferir, a existir em um ato onde não pode existir enquanto sujeito simbólico. Esse ato sem pensamento, ou seja, um ato que se daria quase *contra o pensamento*, como reação à angústia causada pelo vazio de pensamento, como reação à angústia causada pelo vazio de pensamento, esse é o ato da superficialidade, esse é o ato da irreflexão (KEHL, 2004, p. 91).

<sup>17</sup> ‘É um inferno fazer cinema no Brasil’, afirma José Padilha. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 4 fev. 2018. Disponível: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/02/e-um-inferno-fazer-cinema-no-brasil-afirma-jose-padilha.shtml>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

<sup>18</sup> Utilizada para reforçar a identificação do público com o braço repressor estatal, a câmera na mão já não segue a proposta de “uma câmera na mão, uma ideia na cabeça, para captar o gesto verdadeiro do povo” presente na “Estética da Fome”, de Glauber Rocha.

Já o polo oposto do espectro audiovisual, ligado à produção popular, reemerge anos depois ao início da retomada, estimulado pela maior facilidade em produzir, vinda dos equipamentos digitais e seu barateamento, somada às diferentes formas de acessar, trocar conteúdos e circular uma crítica emergente viabilizados, sobretudo, pela internet e difusão via celulares e redes sociais. O audiovisual entra no cotidiano das pessoas de forma ainda mais intensa do que na era da televisão, abrindo também possibilidades de atuação para além, unicamente, da esfera do consumo. São exemplos de um novo momento o surgimento dos Centros de Mídia Independente, as TVs Comunitárias nas televisões a cabo, a Empresa Brasil de Comunicação, com caráter de serviço público, a produção audiovisual que emerge dos Pontos e Pontões de Cultura, as diferentes expressões do cinema independente, como o cinema periférico, indígena, negro e LGBTI, e os coletivos de vídeo popular com diferentes autodenominações. Surgem as diferentes formas com diferentes modos de produção, intencionalidades, processos pedagógicos, métodos de circulação de sua produção e até novas conexões entre movimentos populares e o audiovisual, que retomarei no segundo capítulo deste estudo.

É importante ressaltar que os ataques sofridos, em anos recentes, às formas de organização popular e de esquerda, vindos das forças conservadoras e neoliberais (BASTOS; STEDILE; VILLAS BÔAS, 2018), bem como o combate às expressões políticas daqueles que lutam pelos direitos humanos e a emancipação humana mostram a presença de outros aspectos em disputa na sociedade. É certo que o contexto de recessão mundial da economia alcançou o Brasil e, ao somar crise política, crise econômica e um caldo ideológico conservador via IC, “a direita acelerou a dinâmica fascista em torno da pauta da corrupção, articulando os poderes judiciário, parlamentar e midiático” (Ibidem, p. 62), que levou à deposição de Dilma Rousseff e à vitória eleitoral da extrema-direita. Contudo, frente ao imperativo de recomposição neoliberal colocado pelo capital, os tempos atuais mostraram um País que resiste com outros sujeitos, com seu acúmulo de forças, atuando no tabuleiro social, político, econômico e cultural.

Para os movimentos sociais do campo, está clara a ideia da centralidade do protagonismo dos seus sujeitos, entendidos na diversidade dos povos do campo, como anteriormente citado no Decreto nº 7.352, de implementação da política de Educação do Campo. E sujeitos, no plural, por diferentes representações, concepções e debates acumulados dentro dos próprios movimentos.

Retomo, para aproximar a discussão do rumo aqui desenhado, a síntese de Freire em *Extensão ou comunicação?*: “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (2015, p. 29). Esse percurso de construção do conhecimento, como passo primeiro, pede uma concepção de história que parta das condições objetivas dos processos sociais e, ao mesmo tempo, entenda as mediações simbólicas que levam os sujeitos a colocarem-se em movimento. Como afirma Eder Sader, “quem pretender captar a dinâmica dos movimentos sociais explicando-os pelas condições objetivas que os envolvem e poupando-se de uma análise específica de seus imaginários próprios irá perder aquilo que os singulariza” (2010, p. 42). Trata-se, portanto, de perceber e problematizar

o movimento dos sujeitos humanos, pessoas e coletividades, suas experiências, iniciativas, escolhas, e as relações, contradições, tensões e conflitos que vivem e provocam. Os movimentos sociais têm como fundamento de sua dinâmica a convicção de que o ser humano é sujeito da história, e de que é possível (além de necessário) formar cada pessoa, cada grupo social, para que passe (ou pelo menos se movimente) de “sujeitado”, passivo, a sujeito, “portador de ação” (CALDART, 2006, p. 14).

Essa compreensão se complementa com a necessidade do entendimento dos movimentos sociais do campo como sujeitos coletivos, conceito definido por Sader (2010, p. 55) “no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas”. Rocha (2013) aproxima as reflexões de Sader à criação de um movimento nacional nos anos 1990 em torno da Educação do Campo com a participação de movimentos sociais de massa, como o MST e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), somados a várias outras associações e organizações populares, que assumem uma tomada de posição contra um modelo de desenvolvimento historicamente excludente no campo. Ao construir uma tomada de posição política, os sujeitos coletivos vão contrapor “uma visão de mundo rural que tem o agronegócio como matriz, colocando em xeque a opção por este modelo de organização do território, contendo na sua proposição a construção do território camponês” e, ao mesmo tempo, elaborar e implementar uma proposta pedagógica efetiva, que “propõe práticas, currículos, metodologias, programas e ações e estas estão fundamentadas nas práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo” (ROCHA, 2013, p. 180).

A partir de sua análise das experiências e lutas dos trabalhadores na Grande São Paulo, que surgiram no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, Eder Sader afirma que esta noção

de sujeito coletivo se associa a duas outras ideias-chave, facilmente reconhecíveis nos movimentos que constituem a Educação do Campo: a de projeto, enquanto “uma realidade cujos contornos não estão plenamente dados e em cujo devir o próprio analista projeta suas perspectivas e faz suas apostas” (SADER, 2010, p. 53) e, vinculada a essa ideia, a de autonomia, como “elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências” (Ibidem, p. 53)<sup>19</sup>.

Uma identidade em permanente elaboração, portanto, que não pertence a uma essência inerente ao grupo e com existência definida anteriormente às suas práticas. Aqui, se coloca a necessidade de posicionar o sujeito coletivo na concepção de identidade e entender como aspecto que dá vida a essa identidade o elo organizativo: são as diferentes organizações, associações e movimentos específicos que realizarão, com maior ou menor intencionalidade, uma história comum que lhe dará significado e se formarão em um espaço de regulação de práticas coletivas, que a colocarão em movimento como “experiências vividas e que ficaram plasmadas em certas representações que aí emergiram e se tornaram formas de o grupo se identificar, reconhecer seus objetivos, seus inimigos e o mundo que o envolve” (SADER, 2010, p. 44).

### **1.1 – Educação do Campo e o trabalho com as linguagens artísticas**

Abrem-se, entre essas noções brevemente apresentadas e o acúmulo de lutas dos movimentos sociais do campo que culmina na Educação do Campo, conexões importantes, entre as quais, destacamos duas.

Uma primeira conexão, que vem desde a gênese do conceito de Educação do Campo, é a ideia dos povos do campo em movimento como sujeitos coletivos de direitos. Elaborado no esforço de delimitar um território teórico, Fernandes aponta que o conceito teve como preocupação de seu coletivo formulador a ideia de “defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2004, p. 142). Trata-se de um debate coletivo que contemplou, desde o início, o tripé campo-políticas públicas-educação, entendendo o direito à educação dos povos do campo em “uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem

<sup>19</sup> Chauí, em prefácio ao livro de Eder Sader, aponta que o caráter desse sujeito coletivo e descentralizado é social e, assim, está “despojado de duas marcas que caracterizaram o advento da concepção burguesa da subjetividade: a individualidade solipsista ou monádica como centro de onde partem ações livres e responsáveis e o sujeito como consciência individual soberana de onde irradiam ideias e representações, postas como objetos domináveis pelo intelecto” (CHAUÍ, 2010, p. 10).

direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais”, o que se consolida pela sua universalização em políticas públicas (CALDART, 2004, pp. 149-150).

Assumindo-se como uma educação que se identifica pelo protagonismo de seus sujeitos, a Educação do Campo materializa sua identidade ao se fazer vinculada às lutas sociais do campo, que reconhece diferentes sujeitos do campo com suas formas de produzir, de resistir, de lutar e de entender a realidade diferentes. Isto é, portanto, um dos traços da identidade do movimento pela Educação do Campo: o reconhecimento das diferenças entre seus sujeitos. Porém, visa reforçar também uma identidade que aproxima “a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (CALDART, 2004, p. 153). E, sobretudo, que, ao perceber-se nessa condição de oprimida por uma realidade de desumanização violenta e predatória no campo, se coloca em luta por transformações sociais. É dessa ação coletiva que emergem os sujeitos coletivos de direitos, como ressalta Pontes, ao utilizar o exemplo do MST, que, em “resposta à violência produzida pela propriedade capitalista da terra, [...] o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra instituiu a ação coletiva como mola propulsora de transformação e criação de direitos*” (PONTES, 2012, p. 725).

É nesse âmbito dos sujeitos coletivos de direitos que se insere também o direito à cultura, aqui relacionado com a educação e, mais especificamente à educação no e do campo. Se, para Bosi, a “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1998, p.16), a educação, por sua vez, “é o momento institucional marcado do processo” (Ibidem, p.16). Sendo assim, como elo que reflete sobre o modo de vida no campo e articula as experiências que asseguram seu enraizamento com a memória histórica, a educação em um viés emancipador “faz o papel mediador entre gerações, o que acaba sendo uma dimensão central nos processos de formação humana” (CALDART, 2000, p.58). E, em paralelo com o direito à cultura e à educação, o direito à comunicação também é fundamental para os sujeitos do campo, uma vez que coloca em perspectiva “processos que estimulam, permitem, cerceiam e limitam o diálogo social” (GERALDES et al., 2016, p. 21), levando à reflexão sobre o tratamento dado a estes sujeitos pelos veículos de comunicação hegemônicos, cuja posse concentrada oferece “a alguns — a poucos — o privilégio de falar para/com muitos” (Ibidem, p. 21).

Outra conexão, em diálogo com as anteriores, é o reconhecimento de que as experiências acumuladas no movimento da Educação do Campo culminam na percepção de seus sujeitos de uma identidade de classe, uma vez que as lutas de classes em seus territórios tornam-se cada vez mais compreendidas por estes sujeitos através dos processos de formação. Villas Bôas (2011, p. 309) ressalta que, na construção da licenciatura em Educação do Campo, percebeu-se uma identidade de classe, pois assume-se a “perspectiva do reconhecimento objetivo da situação de exploração a que todos os povos ali representados estão submetidos, e compreende que a ação política para transformar a realidade em questão deve ser norteada pelo sentido de totalidade”. Em vez de comemorar ingenuamente a diversidade, para o autor “o que está em jogo é a compreensão política da diferença, cuja consequência é a construção da pluralidade de táticas norteadas por estratégia comum e central, pautada pela perspectiva de classe” (Ibidem, p. 309). Santos coaduna com essa leitura, ao afirmar que os movimentos sociais assumem um papel protagonista como sujeitos coletivos na luta pela Educação do Campo. Desta forma,

o conceito de protagonismo assume um caráter de classe, portador de mudanças, possui um caráter universalizante e tem o conflito como conceito inerente ao processo. É isso que estabelece a possibilidade de ruptura entre *o velho* no fazer política, e *o novo* trazido por novos sujeitos. Protagonismo como conceito inerente, igualmente, à construção de um pensamento autônomo, livre e ao mesmo tempo comprometido com a prática social (SANTOS, 2009, p. 32).

No bojo das lutas sociais e da disputa de projetos no campo, emerge, portanto, a necessidade de uma proposta de educação afinada com este contexto, no qual se destaca o acúmulo construído dentro do Movimento Sem Terra. O MST buscou, desde seus primórdios, construir uma proposta de educação partindo de “dois eixos complementares, às vezes tensionados entre si: a **luta pelo direito à educação** e a **construção de uma nova pedagogia**” (CALDART, 1997, p. 39). Dessa combinação surgiram, gradualmente, princípios e reflexões que, aos poucos, formaram uma fundamentação para a construção da Educação do Campo.

Um ponto de partida destas reflexões coletivas sistematizadas por Caldart (1997) é a compreensão de que a educação que os povos do campo necessitam não ocorre apenas na escola, sendo a dinâmica da luta por direitos, da vida comunitária e da organização de um movimento social fontes de aprendizado permanentes. Entretanto, a luta pela escolarização da base social do MST é reconhecida como central, seja pela possibilidade de acesso a saberes

importantes que não estão no cotidiano da luta pela terra, seja por ser um direito a ser conquistado pelos sujeitos que fazem parte do movimento.

Para que os pontos acima levantados ocorressem na prática, era fundamental construir uma política pública que enfrentasse estes desafios, sendo a Licenciatura em Educação do Campo uma das primeiras conquistas nesse âmbito. Roseli Caldart, em texto de avaliação elaborado cinco anos após a implementação do curso em 2006 — e um ano após a fala do ex-ministro Haddad apresentada no início do capítulo — ressalta que “a situação educacional no campo é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta [e] [...] as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta dessa realidade específica” (2011b, p. 98). Aqui, se percebe uma leitura afinada entre a fala de Haddad que reconhece, de forma autocrítica, limites nas políticas públicas de educação voltada ao campo ao término do segundo governo Lula e a percepção de Roseli Caldart do caminho longo a se avançar na situação educacional do campo.

A falta de políticas públicas que atendam de forma integral as necessidades da população do campo previstas na Constituição Federal de 1988, entre elas o acesso à educação, tem gerado um movimento de luta por estes direitos, em permanente debate na construção de políticas públicas. Um destes debates geradores de tensões e contradições quanto à implementação da Educação do Campo como política pública refere-se ao tipo de escola que se deve consolidar no campo e qual sua relação com o modelo de escola predominante na cidade — modelo, para muitos gestores, a ser implementado no campo por apresentar um caráter universal. Caldart afirma que os debates entre os vários sujeitos deste processo mostraram que:

não se trata de expandir no campo o modelo de escola que ali predomina, e mesmo o modelo construído na lógica/forma urbana. A Educação Básica somente será garantida no campo, e com a qualidade a que seus sujeitos têm direito, desde uma outra lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico. E as transformações não devem se sustentar em uma racionalidade apenas administrativa ou econômica, mas sim no próprio acúmulo pedagógico, cultural, político que existe nessa nova dinâmica social instituída pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo, e dialogando com todo o debate pedagógico que hoje está no conjunto da sociedade e que também está em muitas escolas “da cidade” (CALDART, 2011b, p. 98).

Outro debate gerador de conflitos e contradições trata do sentido ligado ao trabalho formativo da Educação do Campo, o que implica diretamente no perfil do educador(a) que se deseja formar. Molina e Sá (2011) argumentam que esse perfil deve estar associado a um sentido mais amplo da prática formativa, superando os limites estritos da formação para o

mercado de trabalho — prática comum nas licenciaturas convencionais, nas quais muitos profissionais que atualmente trabalham nas escolas do campo realizaram sua formação — e assumindo, ao mesmo tempo, a perspectiva de elevação da escolarização dos sujeitos do campo e a contribuição para promover mudanças estruturais nos territórios de inserção das escolas.

Para atender a esse desafio, é necessária uma visão ampliada da formação de educadores, que compreenda “os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem sua identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 39). Em síntese, espera-se que o processo educativo de formação dos licenciandos em Educação do Campo prepare profissionais para a docência nas escolas de Educação Básica do Campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como para a gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários.

De acordo com sua minuta original de criação, o curso pretende preparar educadores para “uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão de processos educativos que acontecem na escola e seu entorno” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 357). Como parte dessa atuação pedagógica mais ampla, encontra-se o objetivo de formar professores para a docência multidisciplinar, em um currículo organizado por áreas do conhecimento, que compõem habilitações do curso: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; Ciências Humanas e Sociais; Artes, Literatura e Linguagens (de agora em diante, Linguagens). Isso implica, portanto, um curso com distintas habilitações a serem escolhidas pelos estudantes, habilitações estas que se articulam com um núcleo de estudos básicos como Filosofia, Teoria Pedagógica, Política Educacional, etc., e com atividades integradoras, como seminários, acompanhamento de estágios, práticas pedagógicas, entre outras.

O perfil dos estudantes do curso corresponde a professoras e professores em exercício nas escolas do campo — localizadas em áreas definidas como rurais pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou que estejam em área urbana, mas que atendam majoritariamente a população camponesa — que ainda não tenham concluído o ensino superior, sendo aberto de modo geral a jovens e adultos de territórios do campo que ainda não tenham formação superior e pretendam desenvolver uma competência profissional na docência e/ou em gestão de processos educativos e comunitários. Para atender a este público específico, o curso se estruturou pela Pedagogia da Alternância, dividindo seus tempos

formativos em etapas regulares de aproximadamente dois meses na universidade e dois meses na comunidade, denominados Tempo Universidade e Tempo Comunidade<sup>20</sup>.

Roseli Caldart afirma que, para além dessa proposta geral, a LEdoC “foi vista como possibilidade objetiva de provocar o debate sobre a necessidade de transformações na escola” (CALDART, 2011, p. 100), o que constitui um caminho de permanente tensão entre uma licenciatura em formato legal e institucional e a Educação do Campo elaborada no bojo de movimentos sociais como o MST. De todo modo, esta tensão produtiva fez com que a licenciatura assumisse gradualmente desafios político-pedagógicos mais amplos que a formação profissional de educadores do campo; entre eles, a tarefa social de preparar educadores para “uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades” (CALDART, 2011, p. 101) — o que envolve uma concepção de educação e escola e uma matriz formativa própria para esta nova escola do campo. Ainda de acordo com Caldart (2011), entender o campo e sua complexidade de relações sociais, econômicas, políticas, culturais como objeto rigoroso de estudo e assumir a vinculação entre educação e processos de formação do ser humano compõem outros desafios centrais desta licenciatura.

Entre as habilitações do curso acima citadas, a área de Linguagens é um foco de especial interesse deste estudo, pois constitui o enquadre curricular das disciplinas de audiovisual e artes. Contudo, cabe ressaltar que o trabalho com a linguagem audiovisual ocorre também nas demais áreas, e não apenas como exibição de filmes, como comprova a dissertação de mestrado de Lopes (2011) sobre a produção de vídeos na habilitação de Ciências da Natureza e Matemática da LEdoC/UnB.

Corrêa et al. (2011) ressaltam que um dos desafios iniciais na implementação da primeira turma da LEdoC/UnB consistiu na organização do campo estético com quatro componentes curriculares denominados Arte e Sociedade (dois de teatro, um de música — posteriormente em reformulação curricular convertido em audiovisual — e outro de artes

<sup>20</sup> De acordo com o Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UnB, “a organização em sistema de alternância tem possibilitando ainda acesso a Universidade por educadores e jovens que estão distantes do Campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar, ou ainda são professores ou profissionais em exercício que continuam atuando nas suas escolas do campo enquanto fazem um Curso superior, possibilitando a permanência nesta graduação, dos professores em exercício nas unidades escolares do território rural. Busca-se ainda contribuir para que os jovens e adultos que ingressam na educação superior possam seguir vivendo e trabalhando no campo” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 18).

plásticas); quatro componentes de Estudos Literários e dois componentes para a apresentação de conceitos definidores: Mediações entre Forma Estética e Forma Social e Estética e Política. Este campo estético se estabeleceu em diálogo com outras dimensões formativas de igual importância na área, como Letramento, Linguística, Língua Portuguesa e Tecnologia da Informação e Comunicação, bem como, posteriormente, foi reformulado abrindo maior espaço para a linguagem audiovisual, como veremos adiante.

Embora esta organização da área de Linguagens seja própria da Universidade de Brasília, as várias licenciaturas de outras universidades que trabalham com esta área de alguma forma lidam com esta dinâmica de componentes curriculares gerais e específicos, compondo focos de formação em suas habilitações. Ainda no caso da UnB, ocorreu, na implementação da área de Linguagens, uma “integração entre o debate sobre a cultura no interior dos movimentos sociais e a pesquisa crítica desenvolvida no espaço universitário” (CORRÊA et al., 2011, p. 180).

As experiências-piloto nas licenciaturas em Educação do Campo mostraram caminhos para o trabalho nas habilitações e, dentro desse marco de implementação, houve uma discussão sobre possibilidades de trabalho com o audiovisual, sistematizada brevemente no livro *Cinema e Educação do Campo* (MARTINS et al., 2010). Em linhas gerais, apontou-se a necessidade de articular as dimensões da exibição/debate em sala de aula com a produção de audiovisual, superando um uso instrumental limitado ao conteúdo das obras. Para esta superação, segundo os autores, é “fundamental que a escola trabalhe com o letramento na esfera do audiovisual se tem como objetivo a formação de indivíduos críticos e capazes de tomar decisões e distinguir com autonomia os diversos significados de uma obra ou de um discurso” (MARTINS et al., 2010, p. 14), entendendo o sentido social das estruturas formais de obras audiovisuais.

A relação permanente da escola com a vida, aparentemente algo trivial e levada a cabo por todas as escolas do campo ou da cidade, mereceu, na implementação da Educação do Campo, o devido cuidado na elaboração de uma concepção pedagógica e uma proposta curricular. Uma elaboração própria, necessária para se contrapor às “relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola [...]. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes” (FREITAS, 2011, p. 156). A escola propõe relações sociais cotidianas que, portanto, condicionam sua prática formadora muito além de seus conteúdos trabalhados como tempo de ensino.

Problematizar a relação da escola com a vida trouxe para a Educação do Campo a pesquisa da relação da escola com o trabalho, abordada por pedagogos como Pistrak e Shulgin, nos primeiros anos da Revolução Russa (1917-1931), e investigada no Brasil por estudiosos como Luiz Carlos de Freitas. Freitas afirma que “a vida é nossa referência, entendida como trabalho humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e, só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado” (FREITAS, 2011, p. 158).

Trata-se, portanto, de assumir a vida enquanto atividade humana criativa e o trabalho socialmente útil como um princípio educativo. A ligação do trabalho na escola com o trabalho social e a produção real afirma seu valor essencial enquanto aspecto social, evitando que se reduza, “de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica” (PISTRAK, 2011, p. 30).

Essas considerações sobre o trabalho e sua relação com a vida reforçam, em grande medida, a necessidade de uma escola do campo distinta da escola da cidade. Mesmo na Rússia, em que ambas as escolas tinham a centralidade no trabalho, como nos primeiros anos da revolução, é central reconhecer que o conteúdo da vida — seus sujeitos, suas práticas cotidianas, sua singularidade, suas atividades produtivas, suas lutas e contradições — que se ligará ao conteúdo escolar é outro, o que pede que a escola o problematize. Isso não significa necessariamente técnicas de ensino ou um conteúdo escolar diferenciado da escola urbana, mas sim assumir, como formulado por Shulgin, uma pedagogia no meio em que se está inserido e que é “intransferível, intimamente ligada aos processos contraditórios em curso, em cada local de formação” (FREITAS, 2011, p. 159).

Em que medida o legado dos russos e sua já centenária revolução pode contribuir para a tarefa de implementação da Educação do Campo? Roseli Caldart (2011a), em introdução à obra de Pistrak, comenta que sua atualidade está no diálogo que se pode criar em torno da sua pedagogia social, registrada em seu processo de construção, em livros como *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Ali, estão três aspectos centrais, conforme a autora: “as reflexões sobre a relação entre escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos” (2011a, p. 8), sendo este último frequentemente associado à reflexão sobre os temas geradores proposta por Paulo Freire.

Pistrak (2011) aponta que a Escola do Trabalho, na etapa de consolidação da Revolução Russa, deveria assumir como princípios a relação com a realidade atual, que seria

não apenas estudada, mas deveria estar presente em toda a vida escolar, e a auto-organização dos alunos, com o objetivo de que fossem capazes de lutar por seus direitos e construí-los na vida cotidiana. Essas concepções acima se articulam na proposta dos complexos de estudo, que pretendem articular as dimensões da natureza, do trabalho e da sociedade em determinado tema ou ideia central.

Freitas ressalta que uma ideia central, quando articula um complexo de estudo, reunirá as três dimensões (natureza, trabalho e sociedade), sendo que estas devem, em conjunto, “refletir ‘a complexidade’ daquela parte da realidade escolhida para estudo — sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas — *seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas*” (2009, p. 35). É importante destacar, junto a essa concepção do complexo de estudo, que ele deverá sempre estar articulado com as categorias fundantes da pedagogia social russa anteriormente apresentadas: “atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos)” (FREITAS, 2009, p. 36).

No planejamento dos complexos, assumem-se como principais categorias: bases das ciências e das artes, que possibilitam o acesso ao conhecimento sistematizado; autodireção e organização da vida individual e coletiva, com especial olhar às mudanças necessárias na vida escolar cuja organização tem efeitos diretos na vida do estudante; meio educativo em geral, ou seja, a vida em sua complexidade, abordando a luta social, a história, a cultura, entre outras dimensões; o trabalho específico, que, no caso da escola do campo, comumente está associado à relação com a terra, a produção e à dimensão mais ampla do trabalho socialmente útil em determinado local; por fim, os métodos específicos de ensino, demandados pelo complexo em questão (FREITAS, 2011).

E como levar a cabo a proposta do complexo de estudo? Luiz Carlos de Freitas sugere como primeira indicação a realização de um mapeamento do meio em que a escola está inserida, estabelecendo os vínculos com a realidade atual e identificando quais fontes educativas do meio poderão ser trabalhadas com propósitos pedagógicos:

1. Inventário das lutas sociais e das principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial.
2. Inventário das formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial.
3. Inventário de fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural. Inclui-se aqui a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local.

4. Inventário de formas de trabalho socialmente úteis que incluem entre outros, o autosserviço, as oficinas escolares, o trabalho produtivo e as agências que se desenvolvem (FREITAS, 2011, p. 168).

Estes inventários, elaborados em articulação com as categorias destacadas no parágrafo anterior, convertem a escola em “uma pequena instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre seu entorno, sua realidade atual, *apropriando-se*, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social” (FREITAS, 2011, p. 169). O processo de implementação dos complexos de estudo poderá também relacionar-se com uma matriz formativa ampla, que atenda várias dimensões formativas, como “criatividade, trabalho coletivo, corpo, afetividade e não apenas aspectos do desenvolvimento cognitivo” (Ibidem, p. 174). Freitas destaca a possibilidade de uso, para este trabalho, das técnicas inventadas pelo pedagogo francês Celestin Freinet — um dos pioneiros da chamada escola moderna e que conviveu com os primeiros pedagogos russos — nesse trabalho, tais como “o livro da vida, correspondência escolar, a roda, jornal escolar, etc.” (Ibidem, p. 174), que poderão ser reelaboradas no trabalho com as linguagens artísticas nas escolas do campo.

A articulação realizada pela Educação do Campo do trabalho como princípio educativo, o conhecimento científico e a cultura das comunidades nas quais a escola do campo está inserida vincula-se com uma concepção fundamental a este trabalho: a ideia de educação omnilateral. Ao compreender todos os lados ou dimensões, como aponta a origem latina do termo, essa concepção de educação ou de formação humana “busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Partindo do entendimento das múltiplas relações entre indivíduo e outros seres humanos e de todos estes com a natureza, bem como que estas relações afirmam-se como produção histórica e construção humana, a educação omnilateral reconhece como fundamentais diferentes dimensões que “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (Ibidem, p. 265). Evidentemente, esta concepção posiciona-se em conflito com uma ideia de formação básica – e, especialmente, profissional nos cursos de ensino técnico e superior – associada à “fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades de mercado” (Ibidem, p. 269) que reduzem o horizonte de potencialidades humanas a serem desenvolvidas pelo processo educativo e o acesso democrático ao conhecimento.

Por fim, algumas considerações sobre o perfil dos estudantes do curso da Universidade de Brasília, sujeitos principais desse estudo. É um perfil discente que possui estrita relação com seus territórios de origem, divididos em quatro núcleos: Kalunga, contemplando estudantes dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, no Estado de Goiás, e de Paranã, no Estado de Tocantins, vinculados em sua maioria às comunidades do Quilombo Kalunga, maior território quilombola do País; Formosa (GO) e Unai (MG), municípios com forte presença de assentamentos da reforma agrária; Distrito Federal e entorno, que contempla regiões mais próximas à Faculdade UnB Planaltina, em que os estudantes estão em acampamentos dos movimentos sociais, assentamentos da reforma agrária e pequenas propriedades rurais; e Flores de Goiás, município em que predominam assentamentos da reforma agrária, como o São Vicente, que, com 19 mil hectares, é o maior assentamento do Estado de Goiás.

Trata-se, portanto, de um perfil étnico bastante diverso, com diferentes faixas etárias e vivências em educação na escola e/ou na comunidade, o que forma um sujeito coletivo bastante distinto das turmas predominantes nas universidades públicas brasileiras.

Um aspecto que também chama atenção, na LEdoC/UnB, foi a forte entrada de estudantes quilombolas, superando, em número, os assentados da reforma agrária. São quilombolas que “resistem isolados em suas terras, sem atenção do poder público e com a promessa de titulação das terras feita pelo governo sempre ameaçada pela ação predatória da bancada ruralista do Congresso Nacional, representante do setor do agronegócio” (VILLAS BÔAS, 2011, p. 309). Em seu conjunto, é um grupo de perfil miscigenado, as pessoas “chamadas de morenas, de misturadas, coloridas, em um tom conciliatório, carregam também as marcas de um intenso fluxo migratório em busca da sobrevivência, caracterizada pela ausência sistemática de trabalho e de amparo do Estado” (Ibidem, p. 309).

A região Centro-Oeste do País, a qual a composição das turmas da LEdoC/UnB está vinculada, tem uma situação educacional no campo bastante desigual. Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2013 apontam que o tempo de escolaridade média da população do campo é de apenas 4,4 anos, pouco mais que a metade da escolaridade da população urbana (8,2 anos).

Já o dado regional da escolaridade sobre o aspecto racial, juntando campo e cidade, a comparação entre a população preta/parda, com 6,8 anos, e branca, com 8,6 anos, também revela um desequilíbrio. Outro aspecto a se considerar sobre a população do campo é o dado relativo à distorção idade/série, que “no meio rural é de 53,9%, o que significa que mais da

metade da população jovem em idade escolar, está fora da série recomendada para sua idade” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 22).

É importante ressaltar esses dados da situação educacional no campo, em diálogo com um contexto socioeconômico mais amplo, na região Centro-Oeste. Contrapondo a percepção de senso comum de que o DF é um local de melhor qualidade de vida para sua população, os dados levantados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), em 2018, apontam para uma desigualdade maior do que os estados vizinhos da região e o resto do País<sup>21</sup>.

Já Goiás entrou, em 2019, com falência decretada pelo governo estadual recém-empossado, apesar de ser um dos estados com maior presença do agronegócio: sua produção de grãos chegou a mais de 22 milhões de toneladas em 2018, sendo que, deste total bruto, a soja corresponde a 51% e o milho a 43%, enquanto feijão e arroz, somados, correspondem a apenas 2% da produção agrícola<sup>22</sup>.

Tomando a soja como métrica por conta de sua maior produção, dados recentes do IBGE mostram que sua área de produção no Centro-Oeste dobrou em dez anos (de 7,2 milhões de hectares em 2006 a 14,5 milhões de hectares em 2017), e o total de municípios que possuem latifúndios monocultores de soja com mais de 100 mil hectares também dobrou (de 27 para 58), enquanto os dois estados com maior produção estão falidos (Mato Grosso e Goiás)<sup>23</sup>. São retratos de um modelo excludente voltado à concentração de terras e à exportação, sem interesse em gerar empregos — tarefa da agricultura familiar — e menos ainda em qualificar os trabalhadores: “o percentual de trabalhadores formais com nível superior em Goiás é um dos mais baixos do país (20%), menos da metade dos trabalhadores possui nível médio (45%) e 9,5% dos trabalhadores possuem apenas o nível fundamental completo” (GOIÁS, 2018, p. 22).

<sup>21</sup> De acordo com o estudo *Projeções e Cenários do DF*, elaborado pela Codeplan em 2018, no DF “o Índice de Gini — medida de desigualdade que varia de 0 a 1 (0 é o ideal de igualdade e 1 é o pior grau de desigualdade) — foi 0,602 em 2017, enquanto no país o índice foi 0,549 e no Centro-Oeste, 0,536”. Distrito Federal registra desigualdade maior que restante do país. **Agência Brasil**, Brasília, 16 nov. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-11/distrito-federal-registra-desigualdade-maior-que-restante-do-pais>>. Acesso em 27 de janeiro de 2019.

<sup>22</sup> Conforme dados preliminares de 2018 publicados no Anuário Goiás em Dados 2017 do Instituto Mauro Borges (GO). Disponível em: <[http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85:goi%C3%AAs-em-dados-2017&catid=19&Itemid=151](http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85:goi%C3%AAs-em-dados-2017&catid=19&Itemid=151)>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

<sup>23</sup> Disponível: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/01/25/orgulhosos-em-serem-o-celeiro-do-brasil-estados-do-agro-negocio-estao-falidos/>>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

A caracterização do tempo, do lugar e dos sujeitos envolvidos nesta tese nos situa frente ao trabalho audiovisual na Educação do Campo, antevendo potencialidades, desafios e limites para este esforço pedagógico, comunicacional, artístico e político. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa, debatendo os métodos da pesquisa-ação e as categorias utilizadas na tese, bem como desenvolveremos quatro tópicos ligados à fundamentação teórica da pesquisa, tratando da relação entre audiovisual e educação em seu marco geral e na especificidade da Educação do Campo, a linguagem audiovisual e o documentário, e a noção de representação e autorrepresentação no audiovisual em uma perspectiva popular.

## **CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

### **2.1 – Metodologia de pesquisa**

Construída nas idas e vindas de busca por afinar o projeto de pesquisa, a ideia de trabalhar os percursos audiovisuais da Educação do Campo traz a necessidade de uma elaboração metodológica também na forma de percurso, aqui apresentado na metodologia da pesquisa-ação e na sua relação com o método do materialismo histórico-dialético.

Retomando o problema de pesquisa apresentado na introdução, nosso enfoque está voltado às possibilidades de trabalho com a linguagem audiovisual na Educação do Campo — sobretudo nas licenciaturas, mas também nas escolas do campo —, investigando seu sentido e suas intencionalidades por meio das relações que se configuram em processos de reflexão e ação (práxis) dos sujeitos da EdoC pela linguagem audiovisual. Tais dimensões, aqui investigadas em percursos audiovisuais pela pesquisa-ação, envolvem os processos de elevação dos níveis de consciência política dos estudantes da licenciatura enquanto futuros docentes, o estranhamento frente às formas elaboradas pela indústria cultural e a reflexão sobre sua própria identidade como sujeitos envolvidos no processo de produção e exibição do audiovisual. Frente a estas experiências, analisadas de forma qualitativa nesta pesquisa, delimitamos duas categorias nucleares de análise da tese, práxis e consciência política, complementadas pelas categorias de apoio: representação, autorrepresentação e identidade.

Sendo assim, nosso objetivo geral consiste em investigar as experiências ligadas à formação, produção e exibição de audiovisual na Educação do Campo, com ênfase na Licenciatura em Educação do Campo, buscando entender sua contribuição na formação docente e nas escolas do campo, contemplando as dinâmicas de representação de seus sujeitos, territórios e práticas socioculturais. Tais aspectos, como apontamos no problema de pesquisa, se articulam por meio de percursos audiovisuais com a reelaboração crítica das identidades dos estudantes por meio dos mecanismos de representação construídos no audiovisual; a dinâmica de estranhamento das formas mercantilizadas da Indústria Cultural; e sua contribuição para o processo de elevação dos níveis de consciência política dos docentes e futuros docentes nas escolas do campo.

Por sua vez, os objetivos específicos da pesquisa são: refletir sobre práticas artísticas e comunicacionais em processos pedagógicos voltados ao audiovisual na Educação do Campo, com ênfase na licenciatura, visando tanto à sistematização de práticas e processos já realizados, como a proposição de futuras perspectivas de atuação; debater aspectos da

subjetividade dos sujeitos do campo, vinculados à EdoC, por meio da reflexão sobre (auto)representação e identidade; contribuir na especificação de categorias de análise voltadas ao entendimento da cultura como matriz formativa da Educação do Campo, associando cultura, arte, comunicação e política; colaborar na sistematização do trabalho com audiovisual na EdoC, buscando o entendimento das obras associadas ao contexto de realização e seus desafios.

Para levar a cabo a pesquisa, conforme o problema e os objetivos elencados acima, assumimos alguns pressupostos norteadores. Inicialmente, percebemos que os percursos aqui analisados estão diretamente ligados à ideia de construção dos sujeitos nas suas próprias experiências, em um movimento de práxis formativa. Esta construção de percursos/experiências também caminha em paralelo com a construção e consolidação da política pública da Educação do Campo, o que associa esta pesquisa ao desenvolvimento conjunto — compartilhado entre docentes, pesquisadores, estudantes e egressos — do trabalho com as linguagens artísticas na LEdoC e com a luta pelo direito à cultura e à comunicação no âmbito da Educação do Campo.

Outros pressupostos estão ligados aonexo histórico e ao perfil dos sujeitos do campo envolvidos nos percursos analisados. As experiências construídas no desenvolvimento do trabalho com as linguagens artísticas na Educação do Campo têm relação direta com as experiências historicamente construídas dentro de uma perspectiva de vinculação com a classe trabalhadora, tais como os Centros Populares de Cultura, os Coletivos de Vídeo Popular, o Coletivo de Cultura do MST e suas formas organizativas como as brigadas de audiovisual e de teatro, entre outras. Quanto ao perfil dos sujeitos, é necessária uma permanente identificação e (re)identificação da composição dos sujeitos da Educação do Campo, implicados nos percursos audiovisuais. Um exemplo na LEdoC/UnB é a passagem de um número maioritário de assentadas/os da Reforma Agrária à maior presença de quilombolas no curso. Nesse sentido de permanente adaptação a diferentes perfis, que geram respostas pedagógicas distintas, buscamos um movimento na análise dos percursos visando apontar aspectos que transitem do particular/local para outras experiências em nível nacional — embora o conjunto tenha enfoque prioritário em nosso contexto de inserção.

Sendo assim, o *corpus* de pesquisa desta tese está estruturado no acompanhamento de três percursos de experiências com audiovisual:

**Percurso 1:** Projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a

juventude rural do Centro Oeste (2012-2013)” e *I Mostra Terra em Cena e na Tela*, ocorrida em 2013 na Faculdade UnB Planaltina. Realizada pelo Coletivo Terra em Cena como encerramento do projeto acima mencionado, a mostra contou com a exibição de cinco filmes e três peças teatrais produzidas na LEdoC/UnB, bem como oficinas e minicursos ligados às duas linguagens artísticas. Analisamos os filmes *O Antes do Agora* (Assentamento Virgilândia – Formosa – GO); *Brigada de Agitação e Propaganda “SEMEADORES” 2003-2013*<sup>24</sup> (Assentamento Pequeno William – Planaltina – DF); *Conquistar a terra, produzir o pão* (MATR – DF); *Juventude rural: tradição e mudança* (PA Banco da Terra – Buritis – MG) e *Império e suas raízes* (Cavalcante – Comunidades Kalunga – GO) e investigamos o percurso por meio da análise de documentos, contemplando o projeto inicial, os relatórios trimestrais, o relatório final e relatos de reuniões organizativas. Como técnica complementar, realizamos entrevistas com participantes do percurso.

**Percurso 2:** Audiovisual e o tripé ensino-pesquisa-extensão na Licenciatura em Educação do Campo na UnB, enfocando os desdobramentos de experiências pedagógicas em sala de aula, quatro Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) voltados à linguagem audiovisual, com marco temporal entre 2013 e 2018, e a produção audiovisual do Programa de Extensão Terra em Cena. A seção voltada ao ensino estruturou-se com base em nosso relato de experiências, enquanto a parte voltada à pesquisa tomou como objeto de análise os TCCs e na extensão detalhou-se o esforço de realização audiovisual do Coletivo Terra em Cena com o programa de TV Revoluções, criado pelo grupo e veiculado na TV Comunitária Cidade Livre de Brasília e pela internet, com enfoque em dois episódios realizados entre 2016 e 2017. De forma análoga ao primeiro percurso, realizamos entrevistas no intuito de complementar informações relacionadas aos processos analisados.

**Percurso 3:** *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, ocorrida em 2017 na Faculdade UnB Planaltina. Realizada pelo Coletivo Terra em Cena durante o Seminário de 10 anos da Educação do Campo com o objetivo de criar um festival nacional de audiovisual da Educação do Campo e apresentar produções teatrais. A mostra revelou possibilidades estético-políticas como um curta-metragem com uso da forma poética em uma escola do campo com estudantes da Educação de Jovens e Adultos — *Debaixo do Sol* (CEd Irmã Regina-DF) — e o documentário de observação *Escola Quilombo: educação cultivada* (UNIFESSPA/UFT), realizado em uma escola do campo em comunidade quilombola. Para tomarmos contato com

<sup>24</sup> Optamos por nomear o filme como *Brigada Semeadores* em diante, como síntese do título recuperando a forma como o filme é mencionado na LEdoC/UnB.

aspectos do processo de pesquisa e realização destes filmes, foram realizadas duas entrevistas com os docentes responsáveis pelas obras: a professora Me. Júlia Fagundes (CEd Irmã Regina) e o professor Me. Evandro Medeiros (Unifesspa). Somadas a estas entrevistas, realizamos a análise dos dois filmes e agregamos à pesquisa fontes bibliográficas. Por fim, complementamos a análise deste terceiro percurso com fontes bibliográficas sobre os processos pedagógicos em audiovisual da EEB Vinte e Cinco de Maio – Fraiburgo (SC), que produz filmes de ficção com base em elementos da história oral da comunidade, e a realização de vídeo-cartas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM (MG), como estratégia de mobilização e pesquisa no Tempo Comunidade do curso.

Cada percurso analisado faz parte de um caminho que levou a construção da seguinte tese, como resposta ao problema de pesquisa: as experiências de formação, realização e exibição de audiovisual na Educação do Campo, denominadas nesta pesquisa como percursos audiovisuais, contribuem de forma direta na educação omnilateral dos sujeitos do campo, tanto na formação básica como na formação docente inicial e continuada. Aspectos como a formação estética em processos pedagógicos próprios da EdoC, o reconhecimento da centralidade da cultura e dos saberes locais, a afirmação da memória coletiva como ferramenta de luta das classes trabalhadoras, a superação da cisão entre arte e trabalho/arte e vida, o tensionamento da consciência política de seus sujeitos e da práxis em sua formação, a reelaboração crítica de sua identidade ao refletir sobre representações e autorrepresentações no audiovisual, o estranhamento das formas da indústria cultural e a compreensão de uma cultura política vinda do acúmulo dos movimentos sociais do campo e da luta pela Educação do Campo são fundamentais neste trabalho com a linguagem audiovisual. Por outro lado, a análise destes percursos audiovisuais pode contribuir para expressar os limites situados entre a consciência política real e a consciência possível dos sujeitos envolvidos nas experiências, bem como aspectos de uma cultura política local em descompasso com os valores praticados na Educação do Campo — limites estes por vezes pouco identificáveis de forma imediata no cotidiano e que o audiovisual contribui para revelar.

### **2.1.1 - Pesquisa-ação e procedimentos de pesquisa**

Assumimos em nossa pesquisa uma proposta metodológica de pesquisa-ação, associada ao método do materialismo histórico-dialético e suas categorias de análise. A proposta da pesquisa-ação, definida como “um tipo de pesquisa social com base empírica que

é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Este tipo de pesquisa social vem se construindo dentro dos debates sobre a pesquisa participante, que emergiu a partir dos anos 1960 na América Latina. É próprio da pesquisa participante problematizar a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento, questionando noções como objetividade, neutralidade e empirismo como pressupostos universais e não-ideológicos da ciência. Há, portanto, nessa prática de pesquisa duas premissas fundamentais: a afirmação da necessidade do pesquisador reconhecer as relações de poder e os interesses de classe na ciência, e a demanda de uma prática distinta de pesquisa ligada a uma relação do pesquisador com realidade que pressupõe seu envolvimento e tomada de posição.

Paulo Freire, em uma reflexão sobre métodos de pesquisa alternativa, apontou que “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida” (1982, p. 35). Desta forma, o que está em jogo é uma produção de conhecimento em relação dialética entre objetividade e subjetividade, em que há o reconhecimento do saber acumulado próprio do grupo estudado por parte de quem pesquisa, bem como uma reelaboração deste saber prévio por parte do grupo participante da pesquisa.

Freire é reconhecido internacionalmente como um dos principais criadores de métodos de pesquisa alternativos e com práticas participativas. Sua influência se estende a um conjunto de experiências que, “sustentadas pela concepção conscientizadora de educação, desenvolveram-se em fins da década de sessenta, no âmbito das transformações agrárias operadas em alguns países da região” (GAJARDO, 1985, p. 17) ou em experiências que envolveram todo um país como a Cruzada Nacional de Alfabetização na Nicarágua sandinista em 1980. Contudo, as práticas da pesquisa participante e da pesquisa-ação em suas metodologias afins ou complementares ampliaram-se fortemente a partir do legado inicial. A título de exemplo, apenas na pesquisa-ação temos as linhas anglo-saxônica (*action-research* ou *participatory action-research*), francesa (*recherche-action*), latino-americana com variações em torno da *investigación-participativa*/ pesquisa participante ou *investigación-acción*/pesquisa-ação, termo predominante nos dias de hoje (PERUZZO, 2016).

Thiollent ressalta que a distinção entre procedimentos de pesquisa aparentemente similares tem enfoque na natureza da ação como elemento central de estudo, ou seja, uma pesquisa é qualificada como pesquisa-ação “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (1986, p. 15). E esta ação deve

ser reconhecida em sua relevância, sendo, portanto “uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (Ibidem, p. 15).

Emerge aqui uma necessária reflexão sobre a natureza da implicação do pesquisador dentro da pesquisa-ação e, evidentemente, nesta pesquisa-ação. Nossa participação nesta pesquisa é contínua, como colocamos na introdução, contudo é fundamental frisar que os percursos audiovisuais analisados não foram organizados e realizados para esta investigação. A ideia de fundo neste estudo é refletir sobre esses percursos com um esforço de análise e sistematização que também envolva certo distanciamento crítico, com objetivo de avaliar os seus processos de elaboração, realização e impactos posteriores. Por fim, outro aspecto importante é que existia o conhecimento prévio por parte dos membros do grupo de que a presente pesquisa estava em andamento, e, ao formalizar o contato para entrevistas que detalharam os percursos, nossas propostas de pesquisa foram apresentadas de maneira objetiva a cada um dos entrevistados.

Há, portanto, uma dimensão relacional nesta pesquisa a ser refletida. René Barbier pondera sobre natureza desta implicação do pesquisador e na necessidade da implicação dos outros:

a pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática (BARBIER, 2007, p. 14).

Como proposta de sistematização de aspectos da nossa implicação que emergiram durante a pesquisa-ação, apresento os três níveis de abordagem propostos por Barbier em suas reflexões sobre a implicação do pesquisador na pesquisa-ação: o nível psicoafetivo, o nível histórico-existencial e o nível estrutural profissional.

Enquanto nível psicoafetivo, Barbier ressalta que a qualquer atividade profissional que gere relações humanas de maior profundidade supõe esse tipo de implicação. Sendo assim, o pesquisador “logo se defronta com a sua implicação *psicoafetiva* pois, na pesquisa-ação, o objeto de investigação sempre questiona os fundamentos da personalidade profunda” (1985, p. 108). Fundamentos da personalidade profunda que emergem pela via de processos autocríticos, escondem-se em motivações inconscientes ou mesmo reforçam a necessidade de problematizar a autoridade do pesquisador frente à situação pesquisada.

Em nosso caso, foi fundamental a participação nos percursos acompanhada de um permanente repensar da posição como educador, com a busca autocrítica pela intencionalidade pedagógica das experiências na formação dos educadores e na própria efetividade do trabalho com o audiovisual — sem dúvidas, um processo pessoal permeado de incertezas e questionamentos. Há, nesse aspecto, um elo pessoal de identidade com a luta e a causa dos movimentos sociais do campo, compartilhado entre vários sujeitos envolvidos nos percursos analisados. Assim, tomamos contato com o nível de implicação histórico-existencial, em uma dimensão da práxis que nos levou a reconhecer as próprias contradições.

Uma práxis, portanto, questionadora do próprio pesquisador e do mundo instituído, que reflete a história e se nutre de um projeto de transformação da realidade. Silva, ao comentar sua implicação numa pesquisa-ação realizada no Assentamento Vereda II em Padre Bernardo (GO), ressalta que há um componente indiscutível de entrega do pesquisador à experiência, que se deve a “acreditarmos que nossa relação com quem pretendemos caminhar tem mais que um simples desfecho ou conclusão centrado no academicismo, mas volta-se para nossa essência, do que realmente acreditamos e o que queremos para nossas vidas” (2012a, p. 48).

Os dois níveis anteriores são fortemente relacionados com a implicação estrutural-profissional. O entendimento do pesquisador sobre seu lugar na relação com os demais sujeitos da pesquisa, bem como sua posição na divisão do trabalho é central, pois “desempenha um papel muito importante no modo pelo qual as pessoas se envolvem numa atividade de conhecimento” (BARBIER, 2007, p. 101). Aqui está envolvida a busca por segurança do profissional-pesquisador, sua indiferença ou valorização do trabalho das outras pessoas presentes no grupo observado e a consciência ou não por parte do pesquisador frente ao “não-dito institucional que é a sua posição no campo das relações de produção e do sistema de valores que lhe dá coerência interna” (BARBIER, 1985, p. 117) em um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe. Em nossa posição como docente, identificamos uma demanda de cuidado frente às intervenções junto à ação criativa de educandos ou às reflexões emergidas em espaços de discussão coletiva, problematizando o componente de autoridade docente frente ao saber em perspectiva autocrítica, bem como mediadora de diferentes saberes e experiências.

Há um conjunto de potencialidades latentes na pesquisa-ação no campo da educação, sobretudo na possibilidade do educador repensar sua prática enquanto elabora uma reflexão teórica de incidência no rumo da sua própria ação. E, se os benefícios da pesquisa incidem na

práxis do pesquisador, os ganhos com as experiências podem ser facilmente apropriados e socializados pelo conjunto de participantes. A construção coletiva de processos nas linguagens artísticas na Educação do Campo, assim como nos movimentos sociais do campo, leva a um entrelaçamento produtivo com a socialização dos meios de produção e a reflexão sobre suas experiências diretamente nas linguagens, o que gera amplas possibilidades de acúmulo aos participantes do grupo como vemos na passagem abaixo em reflexão sobre a experiência com linguagens artísticas na Escola Nacional Florestan Fernandes:

Um dos saldos que pudemos detectar com a experiência de trabalho com as linguagens estéticas em interface com os conteúdos ministrados pela parte da manhã é a ampliação da capacidade expressiva dos militantes, sobretudo do ponto de vista da retórica. Àqueles que carregam enorme medo e dificuldade de se expressar, de tomar posição, em razão da carga histórica de repressão que sofrem, pois lhes foi extraído do suor do trabalho a exploração da mais valia, sujeitando o desenvolvimento de capacidades expressivas inerentes ao ser humano, como o uso da palavra em autodefesa, o direito à imaginação, o empenho pela luta por direitos básicos, foi possibilitado pela experiência do curso a apropriação de técnicas e conhecimentos que permitiram o desenvolvimento das habilidades cognitivas e orais necessárias à atuação política (GONÇALVES et al., 2016, p. 46).

É fundamental ressaltar que das reflexões sobre os três níveis de implicação e de suas interpenetrações emergem também alguns dos riscos da pesquisa-ação. No nível estrutural-profissional, por exemplo, deve-se assumir o risco

de ser interrogado sobre o papel e a função que se exerce como pesquisador e “especialista” na sociedade, isto é, aceitar uma interpelação sobre o sistema de valores e de atitudes (do pesquisador) do qual depende o equilíbrio da personalidade. É chocar-se a cada instante com o muro da contradição entre o *projeto* histórico e existencial (...) e a realidade estrutural da ação profissional com suas injunções e limites econômicos, políticos e científicos. (BARBIER, 1985, p. 117)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, em uma elaboração formulada anos depois, René Barbier (2007, p. 33) é mais direto ao afirmar que há riscos institucionais aos que se preocupam com sua carreira acadêmica: “atualmente a pesquisa-ação está longe de ser o melhor caminho para ser bem-sucedido no mundo acadêmico. Eu sempre recomendo aos estudantes pouco arrojados trilharem caminhos mais clássicos e seguirem uma via monodisciplinar”, sob abrigo da aceitação de segmentos dominantes da comunidade científica.

Em nosso caso especificamente, reconhecemos o risco da pesquisa-ação ser interpretada como uma espécie de amplo relato de experiências, sobretudo na escrita final da tese. Contudo, é importante ressaltar que desde o início de nossa investigação buscamos conscientemente contrapor esse risco, procurando o rigor científico, a extração de reflexões e consequências dos percursos audiovisuais associadas aos objetivos geral e específicos da tese, e o uso de técnicas de pesquisa planejadas, coerentes e adequadas ao estudo dos percursos audiovisuais. E optamos pela pesquisa-ação, como afirma Thiollent, pois ela carrega em si “um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação” (THIOLLENT, 1986, p. 25), fundamental ao desenvolvimento do processo de investigação de uma ação em movimento.

Sendo assim, destaco e descrevo brevemente os procedimentos que utilizei no trabalho, associadas ao método da pesquisa-ação: pesquisa bibliográfica, diário de campo, análise documental, análise fílmica e as técnicas de entrevista informal e semiestruturada. Tais procedimentos foram fundamentais para a construção metodológica, a realização de resultados e a sistematização da tese.

- **Pesquisa bibliográfica:** Procedimento utilizado para estruturar o referencial teórico e ampliar as perspectivas de análise sobre os percursos audiovisuais e seu contexto. As leituras tiveram ênfase na relação entre a questão agrária e a linguagem audiovisual, no resgate histórico de experiências significativas ligadas ao tema, no aporte pedagógico ao audiovisual e na compreensão das categorias de análise utilizadas na pesquisa.

- **Diário de campo:** Anotações e breves relatos realizados durante os percursos audiovisuais foram retomados e reescritos na forma de relatos de experiências neste estudo. A utilização do diário de campo contribuiu para a sistematização contínua das experiências vivenciadas e também como ferramenta geradora, por meio do registro e memória, de reflexões iniciais relacionadas à pesquisa-ação, posteriormente retomadas e aprofundadas na escrita da tese.

- **Análise documental:** Reunimos para a análise documental um conjunto de documentos, sobretudo na forma de relatórios, que permitiram alinhar as diferentes experiências construídas buscando também sua conexão com o período histórico e a contribuição no desenvolvimento da Educação do Campo como política pública.

- **Análise fílmica de obras audiovisuais:** Esta técnica permitiu constituir um panorama analítico sobre uma amostra da produção audiovisual realizada na Educação do

Campo. Os pressupostos que assumimos nesta análise seguiram a elaboração de uma técnica própria a partir do estudo de diferentes formulações sobre a análise fílmica, entendendo-a como um procedimento paralelo e complementar aos dados obtidos pelas outras técnicas na pesquisa-ação.

Como referência, segui os pressupostos de Jean-Claude Bernardet, pesquisador e cineasta franco-brasileiro, que propõe uma dinâmica de semantização progressiva das obras audiovisuais, na qual o processo de análise, construído entre ver e rever cada filme inúmeras vezes, busca “descobrir *mecanismos* de composição, de organização, de significação, de ambiguidade, estabelecer a coerência ou as contradições entre estes mecanismos” (1985, p. 183). É importante destacar que buscamos reconhecer as conexões entre forma e conteúdo presentes nas sete obras analisadas, bem como as mediações entre a organização da forma estética e forma social de que cada obra trata, associando a discussão aos processos sociais, políticos e culturais presentes nas suas narrativas. O aspecto dialético dessa opção de análise é central, tomando como referência a ideia de análise fílmica imanente em que “as características de imagem e som se põem como respostas a demandas que vêm da esfera do político e do social, e como também elementos de outra natureza entram no jogo que constituem a obra” (XAVIER, 2007, p. 15). Há aqui, portanto, o reconhecimento das mediações específicas do processo de representação audiovisual, como “o modo pelo qual se conta a estória, os meios à disposição do autor, as limitações impostas pelo veículo usado, as convenções de linguagem aceitas ou recusadas, a inscrição ou não em determinado gênero” (Ibidem, p.16).

Embora reconheçamos a multiplicidade de sentidos possíveis na interpretação de um filme — e a prática docente com audiovisual demonstra isso no dia a dia em sala de aula — é necessário reafirmar a importância da análise fílmica, evitando, porém, pressupostos um tanto fechados como aqueles derivados de abordagens estruturalistas desenvolvidas a partir da linguística, associações mecânicas como aquelas feitas entre um resumo do conteúdo da obra e a posição ideológica do autor ou pressupostos relativistas frente aos dilemas que as obras levantam. Trata-se, como afirma a pesquisadora Esther Hamburger, de uma tarefa cujo “desafio é o de mapear conexões entre formas específicas e interlocuções imaginárias que elas realizam” (2010, p. 8).

- **Entrevista informal e entrevista semiestruturada:** Nesta pesquisa, foram utilizadas as duas técnicas. Com entrevistas informais, obteve-se, durante a pesquisa, uma visão mais ampla do problema pesquisado, utilizando-as de acordo com o que Gil (2012)

denomina como “informantes-chaves” — neste caso, principalmente professores da LEdoC/UnB e de escolas do campo. Já a entrevista semiestruturada, com um roteiro de questões-guia, utilizamos com os participantes de cada um dos percursos elencados, o que viabilizou o aprofundamento de várias questões relacionadas às experiências.

### **2.1.2 – Materialismo histórico-dialético e as categorias utilizadas**

Nesta pesquisa, estão articuladas a pesquisa-ação e os procedimentos de pesquisa às categorias do materialismo histórico-dialético, pois, com o método que emerge a partir dos estudos elaborados por Marx e Engels e as posteriores elaborações marxistas, acreditamos ser possível tanto o entendimento do audiovisual como espaço de criação de diálogos e pontos de vista conflitivos sobre o mundo a serem problematizados por uma educação libertadora, quanto uma possibilidade de análise estética da produção audiovisual da Educação do Campo, sem perder de vista a discussão de seus modos de produção. Em outras palavras, o tema demanda o método, pois o que está em jogo aqui não é a análise da produção audiovisual inscrita em si mesma ou as possibilidades instrumentais de uso do audiovisual em sala de aula, mas as consequências dos processos formativos e de produção simbólica com a linguagem.

As categorias centrais do método marxiano — práxis, contradição, totalidade, mediação e historicidade — devem ser entendidas como intimamente ligadas, convergindo para o conhecimento do real<sup>25</sup>. No campo da educação, é possível, por meio das categorias do método de Marx, estabelecer, por exemplo, uma análise das políticas educacionais como a Educação do Campo, pois estas políticas

emergem da práxis humana, a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas. Desse modo, só poderão ser essencialmente apreendidas no contexto da totalidade social. Por isso a categoria mediação se faz importante para apreender uma certa política educativa como um complexo que determina e é determinado por outros complexos sociais. Além disso, as políticas educacionais são contraditórias, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano. Finalmente, uma política educacional só poderá ser essencialmente

<sup>25</sup> Souza Filho faz a seguinte ressalva quanto às categorias: “elas não são as determinações efetivas da realidade, são construções lógicas para reproduzir no pensamento essas determinações. Entretanto, a categoria, apesar de não ser o real, não pode perder contato com ele, sob pena de não expressar com precisão o objeto analisado” (2003, p. 124).

apreendida se for analisada em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico (MASSON, 2014, pp. 222-223).

Outra característica particular do materialismo histórico-dialético, conforme Souza Filho (2003), é a abertura frente a contribuições não marxistas no tratamento do objeto de pesquisa. Ao captarem diferentes “modos de ser” e dimensões constitutivas do objeto, as contribuições de outros estudos — produzidos com diferentes técnicas e metodologias de pesquisa — podem contribuir a um estudo elaborado na perspectiva do método marxiano, desde que retrabalhadas dentro do método. Não há ecletismo ou relativismo neste procedimento, e sim uma possibilidade de diálogo com outras contribuições vindas do campo da comunicação e das ciências sociais. Nesse âmbito, estão as categorias de apoio deste estudo — representação, autorrepresentação e identidade — que utilizamos e apresentamos ao longo do texto.

Consideramos duas categorias recorrentes no materialismo histórico-dialético como nucleares desta tese — práxis e consciência política — que caminham juntas. Vásquez aponta que “toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (2011, p. 221), em uma reflexão direcionada ao entendimento da práxis como uma forma de atividade prática específica. Deve-se ter, portanto, o cuidado em utilizar o “termo ‘práxis’ para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (Ibidem, p. 30). A ideia de unir “conscientemente o pensamento e ação”, teoria e prática, é trabalhada com a categoria no intuito de “transcender os limites da consciência comum”, elevando “a um nível superior — isto é, criador — a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia” (Ibidem, p. 32). Nessa junção, ação e reflexão, portanto, está a práxis como “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Isto não significa, de forma alguma, fazer tábula rasa da consciência do indivíduo<sup>26</sup>, que é, afinal de contas, um ser social e histórico envolvido numa rede de relações sociais historicamente construídas. Sua forma de ver a atividade prática está condicionada nessas relações, o que implica entender que “sua consciência nutre-se também de aquisições de toda

<sup>26</sup> Um ponto de partida para o estudo da categoria consciência nesta pesquisa é reconhecê-la, “antes de tudo uma representação *mais ou menos* adequada de um certo setor da realidade” (GOLDMANN, 1973, p. 101). Cada representação cria o que podemos chamar de um fato de consciência, envolvendo um elemento cognitivo que é a presença de um sujeito que conhece e um objeto frente ao qual o conhecimento se fundamenta. As representações e seus fatos de consciência, desta forma, se estabelecem como processos contínuos nas consciências individuais e também nas consciências de grupos sociais, o que leva ao estudo destes fatos de consciência à questão do seu grau de adequação ou inadequação ao objeto/realidade em permanente movimento. Em nosso recorte, o interesse está no entendimento da categoria como um processo de tomada de consciência política ou de elevação dos níveis de consciência política.

espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos, etc. [...] Por conseguinte, sua atitude diante da práxis já implica em si uma consciência do fato prático” (VÁSQUEZ, 2011, p. 34), integrando princípios ideológicos e com a adoção muitas vezes não consciente de pontos de vista teóricos — ainda que precariamente elaborados — sobre o fato prático.

Gramsci, em linha análoga de formulação, destaca que todos são filósofos de forma espontânea ao representarem seu mundo de maneira própria na linguagem, no uso do senso comum e do bom senso e pelo pertencimento a um conjunto de crenças comuns conhecido como folclore e religião populares. Portanto, “todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, [...] [porém] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente” (1978, pp. 11-12) por grupos e relações sociais aos quais nos vinculamos.

Há aqui, portanto, uma distância — a ser percorrida de diferentes formas — entre a “consciência comum” com suas “aspirações práticas” e o que se denomina “consciência reflexiva”, central para que homens e mulheres possam transformar de forma criadora a realidade. Por outro lado, percebe-se um esforço político-ideológico ligado à manutenção do *status quo* voltado a impedir formas mais reflexivas e politizadoras de consciência nos indivíduos, como se pode ver na passagem abaixo:

este trabalho tende, ao que parece, a integrar este homem comum na vida política, mas na condição de que ele se interesse exclusivamente pelos seus aspectos “práticos”, ou seja, a política como profissão. É evidente que reduzida a este conteúdo “prático”, produtivo, a política apenas pode assumir um sentido negativo para os que permanecem à margem dessa integração e não conseguem ver, fora desse politicismo “prático”, outra dimensão da política que não seja a do romantismo, idealismo ou utopismo. Mas a tentativa de satisfazer as aspirações “práticas” do homem comum e corrente adota também outra forma alimentada a partir do poder e destinada a destruir o mais leve despertar de uma consciência política, mantendo o homem comum e simples no mais absoluto apoliticismo. A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente (VÁSQUEZ, 2011, p. 36).

Considerando os elementos colocados na citação acima, fica a pergunta: como definir e trazer para uma dinâmica do cotidiano a tal “elevação da consciência”? E o que é a consciência política? É possível operacionalizá-la em dimensões distintas para um estudo empírico? Um caminho inicial para encontrar respostas a estas questões, em nossa compreensão, se estabelece com a busca de uma especificidade no uso da categoria consciência, como necessidade de maior precisão em seu uso. A forma com que

frequentemente emerge este termo nos espaços de uma educação de viés transformador, na educação popular ou na formação política o demonstra. No caso específico da Educação do Campo ou dos movimentos sociais do campo, há um consenso em torno da necessidade de elevação dos níveis de consciência dos estudantes ou dos militantes. Contudo, de que tipo de consciência se fala e relacionada a que sujeito? E como avaliar os parâmetros estabelecidos?

Lucien Goldmann apontou em suas pesquisas para uma busca permanente dos sociólogos em torno do termo consciência coletiva, que, por sua vez, abre margem a diferentes interpretações. Esta consciência coletiva, para o autor, deve ser entendida como uma relação dialética entre sujeito individual e grupal, não sendo “uma entidade estática supra-individual que do exterior se opõe aos indivíduos. A consciência coletiva só existe nas consciências individuais, mas não é a soma destas” (1959, p. 27, tradução por Angela Mendes de Almeida). E Goldmann conclui o raciocínio afirmando que o termo consciência de grupo é mais preciso, em substituição à consciência coletiva, “acompanhado sempre que possível da especificação do grupo: consciência familiar, profissional, nacional, de classe, etc” (Ibidem, p. 27).

No âmbito individual, dentro da tradição marxista, um passo adiante nas formas de consciência começa a dar-se quando um sujeito se percebe e se identifica com outros indivíduos em condição de opressão semelhante. Partilhar em grupo suas impressões sobre uma realidade opressora torna viável a ação contra o que se considera injusto, questionando o caráter natural com que determinadas relações são apresentadas na sociedade. Trata-se, portanto, de outra forma de consciência,

a chamada consciência em si, ou consciência da reivindicação. A forma mais clássica de manifestação dessa forma de consciência é a luta sindical, [...] mas podemos incluir, nessa forma, as lutas populares, os movimentos culturais, o movimento de mulheres e outras manifestações de lutas coletivas de setores, grupos e categorias sociais das mais diversas. O que há de comum nesses casos particulares é a percepção dos vínculos e da identidade do grupo e seus interesses próprios, que conflitam com os grupos que lhe são opostos (IASI, 2007, pp. 29-30).

Gradualmente, o indivíduo que passa a tomar a “consciência em si” pode obter conquistas concretas para sua vida e seu grupo, por exemplo: relações mais igualitárias de gênero em seu local de trabalho, políticas públicas em determinado âmbito a partir de suas reivindicações, obtenção de terra ou de moradia, etc. Contudo, esse sujeito formado nas ações que caracterizam a consciência em si — em outras palavras, na percepção de relações sociais injustas e na posterior inserção em lutas reivindicatórias — passa a perceber que a obtenção de conquistas circunscritas a sua pauta específica de reivindicação são relativamente pequenas

frente a um desafio maior, passível de ampliar em larga escala a vida das classes populares: a transformação da sociedade como todo.

Potencialmente emerge, então, no processo de transformação da consciência destes sujeitos, a consciência para si, também denominada consciência de classe ou consciência revolucionária. É necessário, portanto, “conceber-se não apenas como um grupo particular com interesses próprios dentro da ordem capitalista, mas também se colocar diante da tarefa histórica de superação dessa ordem” (IASI, 2007, p. 32). O que se entende como consciência de classe, construída nesse movimento de transformação das formas de consciência, é entendido dialeticamente como consequência de uma dupla negação: “num primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital” (Ibidem, p. 32).

Evidentemente, na prática o processo de tomada de consciência é muito mais complexo e marcado por idas e vindas, avanços e retrocessos, acelerações e pausas, limites e contradições, sempre em conexão com o tempo histórico e seus desafios. Entre as contradições, por exemplo, está o fato de que as alterações da consciência são vivenciadas em nível individual, porém o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social, de coletivos ou de classe. E, na maioria das vezes, a tomada de consciência dos sujeitos não vem acompanhada das condições concretas para realizar as transformações reivindicadas.

Entre as mediações necessárias para o entendimento da elevação das formas de consciência, entendemos que a tomada de consciência política constitui um passo fundamental, ao possibilitar a compreensão e a prática de valores mais complexos frente à consciência comum, porém não de todo distantes de um patamar definido por Freire (1980) como consciência ingênua ou espontânea. Trata-se de uma forma de consciência que está condicionada em seu “afloramento” à estruturação de classe, em três fatores próximos: “1. a divisão do trabalho e as relações de autoridade dentro da empresa produtiva; 2. as relações de poder e autoridade dentro do sistema político; e, 3. a influência de padrões culturais e de consumo” (SANDOVAL, 1994, p. 60). Além disso, a ideia de consciência política associa-se diretamente a uma dimensão de práxis como reflexão-ação, como vemos em Sandoval, que entende a consciência política como “um composto de dimensões psicossociais inter-relacionadas com significados e informações que permitem aos indivíduos tomar decisões

quanto ao melhor caminho de ação dentro de contextos políticos e situações específicas” (2001, p. 185, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Sandoval propõe, portanto, que a consciência política “não é uma mera escala aleatória de elementos, mas antes organizada em modalidades de percepção da realidade social as quais são passíveis de análise sistemática” (1994, p. 61). Para operacionalizar a categoria, o autor desenvolve um modelo de estudo com sete dimensões da consciência política sob um marco psicossocial de análise (SANDOVAL, 2001). Cabe ressaltar que se trata de uma categorização da consciência política utilizada com êxito em dois autores vinculados à Educação do Campo, que trabalharam em suas pesquisas com comunidades do MST: as teses de doutorado de Jair Reck (2005) e Vicente Silva (2012b).

Em síntese, as dimensões do modelo de estudo da consciência política formulado por Sandoval (2001) são:

- **identidade coletiva:** dimensão construída em torno dos sentimentos de pertencimento e identificação com um ou mais grupos sociais, movimentos, organizações, partidos, etc. Para Sandoval, a ideia “se refere ao modo como os indivíduos estabelecem uma identificação psicológica de interesses e sentimentos de solidariedade e pertencimento a um ator coletivo” (2001, p. 187, tradução nossa)<sup>28</sup>. Cabe ressaltar que o autor adota um sentido restrito do conceito de identidade, evitando o que ele chama de um uso pouco especificado do conceito, como se tornou recorrente nas ciências sociais.

- **crenças, convicções e valores sociais:** fundamentada no senso comum dos indivíduos, essa dimensão aproxima-se das noções de ideologia, visão de mundo e representações sociais. Especificamente sobre estas últimas, Sandoval resalta que, “embora essas representações sobre a sociedade sejam individualmente sustentadas, elas são o produto de interações e experiências sociais que os indivíduos têm com os vários grupos, instituições e contextos em ‘viver uma sociedade’” (2001, p. 187, tradução nossa)<sup>29</sup>.

- **sentimentos de interesses coletivos e identificação de adversários:** a terceira ideia aponta para o conflito de interesses simbólicos e materiais opostos entre diferentes grupos/classes sociais, o que leva à percepção dos antagonismos presentes em determinada

<sup>27</sup> “By political consciousness we understand a composite of interrelated social psychological dimensions of meanings and information that allow individuals to make decisions as to the best course of action within political contexts and specific situations” (SANDOVAL, 2001, p. 185).

<sup>28</sup> “[...] which refers to the way individuals establish a psychological identification of interests and sentiments of solidarity and belongingness to a collective actor” (SANDOVAL, 2001, p. 187).

<sup>29</sup> “Though these representations about society are individually held, they are the product of social interactions and experiences which individuals have with the various groups, institutions and contexts in ‘living a society’” (SANDOVAL, 2001, p. 187).

sociedade. Dessa forma, na ação política, “sem a noção de um adversário visível, é impossível mobilizar os indivíduos para reunirem-se e coordenarem ações contra um alvo específico, seja esse alvo um indivíduo, um grupo ou uma instituição” (SANDOVAL, 2001, p. 188, tradução nossa)<sup>30</sup>.

- **eficácia política:** nesta dimensão emerge o sentimento de um indivíduo quanto a sua capacidade de intervenção — ou de imobilidade — em uma dada situação política. Silva ressalta que essa dimensão abre o espectro para várias relações de causa e efeito, como no caso da imobilidade/ineficácia política: atribuir uma causa divina ou transcendental a determinado fato, o que gera imobilidade social; a “auto-culpabilização demonstrando despolitização de consciências das verdadeiras causas” (2012b, p. 97); baixa formação política e baixo nível de consciência; a desconfiança, o individualismo e a priorização do aspecto financeiro. Já em relação ao sentimento de eficácia política, emergem no indivíduo elementos como a visão crítica da realidade que reforça a importância da ação coletiva, a “afirmação de cultura política gerando o espírito da conquista na mobilização” (Ibidem, p. 97), a importância da convivência e da disciplina em uma organização para obter conquistas, a participação na formação de grupos, entre outros.

- **sentimentos de justiça e injustiça:** a quinta dimensão aborda a maneira com que um indivíduo compreende determinado arranjo social, elaborando uma reflexão sobre este arranjo que contemple certo nível de reciprocidade social entre diferentes sujeitos, que o indivíduo consideraria justo. Neste caso, a justiça social seria uma espécie de equilíbrio recíproco entre obrigações e recompensas. Cabe a ressalva de que essa percepção individual, motor de inúmeras mobilizações sociais, é histórica e contextualmente determinada (SANDOVAL, 2001).

- **vontade de agir coletivamente:** trata-se de uma dimensão mais instrumental da disponibilidade de um determinado indivíduo envolver-se em ações coletivas como uma maneira de reparar injustiças sofridas por ele ou seus pares. Aqui entra a ponderação da pessoa envolvida quanto aos “prós” e “contras” de mobilizar-se, bem como se aproxima uma práxis de realização do sujeito nas mobilizações em que estará envolvido (SANDOVAL, 2001; SILVA, 2012b).

<sup>30</sup> “Without the notion of a visible adversary, it is impossible to mobilize individuals into collection and coordinated actions against a specific target whether this target is an individual, a group or an institution” (SANDOVAL, 2001, p. 188).

- **metas e propostas de ação coletiva:** como sétima e última dimensão do modelo de estudo da consciência política emerge uma ideia que agrega os acúmulos das demais dimensões, ao interagir as características de uma determinada da organização política com uma predisposição psicossocial para a ação coletiva. Com a percepção das metas e propostas de ação política coletiva, os participantes de determinada organização ampliam ou não seu reconhecimento na maneira com que se conduz a mobilização social, identificam se os seus interesses materiais e simbólicos estão sendo atendidos, elaboram e reelaboram seu lugar nos antagonismos sociais e seus próprios sentimentos de eficácia política (SANDOVAL, 2001).

Associada à categoria consciência política, abordada em diferentes dimensões a partir de Sandoval (2001), entendemos que é relevante para nossa pesquisa agregarmos uma elaboração utilizada no campo da comunicação em outras pesquisas: o conceito de consciência possível de Lucien Goldmann.

Antes de apresentá-lo, cabe ressaltar que, em nossa pesquisa bibliográfica, percebemos que o termo consciência diminuiu sua presença do campo de estudos da comunicação, embora esteja presente em campos afins como as ciências sociais, a educação popular, a educomunicação ou mesmo a comunicação comunitária. Em estudos clássicos do campo da comunicação brasileira ou latino-americana de décadas atrás, a ideia de consciência aparecia frequentemente.

Exemplos do uso do termo associado a uma reflexão crítica sobre a realidade latino-americana estão presentes em Jesús Martín-Barbero no seu estudo sobre meios e mediações, com o uso dos termos “consciência popular”, “consciência rebelde”, “consciência histórica” e “consciência de sua diferença como nação” (2009); em Dorfman e Mattelart sobre comunicação de massa e colonialismo, ao afirmarem que ocorre uma “autocolonização da imaginação adulta” pela via da comunicação de massa em que “o engendrador sofre esta cisão de sua consciência sem ter completa consciência deste dilaceramento dentro da pele” (2010, pp. 20-22); em Michèle e Armand Mattelart na reflexão sobre as telenovelas brasileiras, ao relacionarem essas expressões audiovisuais com a memória da opressão ao continente latino-americano, afirmando que “esta base de referência, esta consciência social sejam filtradas pelo conjunto de mediações e limitações impostas à produção criativa em um contexto industrial e político específico?” (1998, p. 121); em Juan Diaz Bordenave, ao problematizar as funções da comunicação alternativa e participativa coloca a “autoconscientização comunitária” que emerge do uso dos meios “como se fossem um espelho onde a comunidade se enxerga sob uma nova luz. [Porém] A apresentação da realidade ante a comunidade não

teria efeitos conscientizadores se não fosse seguida de um processo de reflexão coletiva.” (1983, p. 89); em Maria Rita Kehl sobre televisão e telenovela: “levando ao ar imagens de um fato que mobiliza a emoção e a consciência da população brasileira, a televisão tem nas mãos a possibilidade de apresentar essas imagens sob um ponto de vista que lhe interessa” (1986a, p. 266) ou “não se trata de jogo de palavras: é que quanto mais o que se passa no vídeo se torna familiar ao público, maior a interferência inconsciente da TV no comportamento deste” (1986b, p. 278).

E mais diretamente relacionados com nossa pesquisa, destacamos dois exemplos: um deles é o artigo “Indústria cultural e consciência operária: hegemonia e ideologia (indicações para um estudo)” de Albino Rubim, publicado no livro do IV Ciclo de Estudos da Intercom (SILVA, 1982), que tinha como objetivo estudar a contribuição dos estudos de Gramsci para o campo da comunicação. Rubim (1982) destaca o uso dos meios de produção de bens simbólicos pelas classes dominantes para, de um lado, “conscientizar” sua própria classe e “impor sua consciência” em classes aliadas (potenciais) e, de outro, impedir o processo de transformação da consciência real da classe operária em consciência possível — numa formulação inspirada nos estudos de Lucien Goldmann.

O outro exemplo é a pesquisa de Sarah Chucid Da Viá, iniciada ainda nos anos 1950, sobre os efeitos da televisão em trabalhadores sindicalizados, na qual a autora afirma, como objetivo, que “nosso estudo visa demonstrar que, nos dias de hoje, há uma diluição da consciência de classe em indivíduos submetidos ao impacto da Comunicação de Massa” (1977, p. 11). Da Viá (1977), neste estudo pioneiro, utiliza a definição de consciência de classe de Georg Lukács no seu fragmento mais conhecido, porém descontextualizado das linhas gerais de sua formulação: “do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma *inconsciência*, determinada conforme a classe, de sua própria situação econômica, histórica e social” (LUKÁCS, 2003, p. 143).

Lukács, na época em um momento inicial de sua formação e envolvido nas disputas do movimento revolucionário europeu, estabelece no livro *História e Consciência de Classe* (1923) a distinção entre uma consciência empírico-psicológica, como “ideias empíricas efetivas e [...] psicologicamente descritíveis e explicáveis que os homens fazem de sua situação na vida” (2003, p. 142) e a “consciência de classe”, definida como “a reação racional adequada, que deve ser *adjudicada* a uma situação típica determinada no processo de produção” (Ibidem, p. 242). Estabelecem-se então, pela demarcação desta distinção e reconhecendo gradações, dois níveis de consciência. O primeiro aparece aproximado à ideia

de falsa consciência e fecundo, para o autor, apenas aos estudos históricos, enquanto o segundo nível — ao qual Lukács volta suas forças — é entendido como uma possibilidade objetiva de ação da classe trabalhadora pela via do partido revolucionário — portador da consciência verdadeira da classe e que induz a consciência de fora para dentro da classe.

Ao retirar a ênfase na consciência empírico-psicológica ou na consciência contraditória do dia a dia dos trabalhadores e em consequência no seu papel na realidade objetiva e nas suas possibilidades de transformação, Lukács termina por aproximar a “consciência de classe” ou “consciência calculada” de “uma utilização mecânica de esquemas e modelos ideais aplicáveis a diferentes situações que, por isso mesmo, requerem diferentes soluções. De fato, até que ponto essa consciência calculada não se torna uma *consciência lógica*”, ao perder seus vínculos de tempo e lugar? (PARANHOS, 1984, p.28)<sup>31</sup>. Ou, nas palavras do próprio Lukács, em revisão posterior no prefácio de 1967 a seu livro, “a conversão da consciência “atribuída” em práxis revolucionária aparecia então — considerada objetivamente — como simples milagre” (2003, p. 18).

Contudo, é fundamental destacar que as contribuições de Lukács tiveram ampla repercussão na época e em anos posteriores. Lucien Goldmann parte da recuperação de seu debate, contudo colocando um enfoque na análise das possibilidades de superação do que chama de consciência real: “todo grupo social tem sobre as diferentes questões que surgem para ele e sobre as realidades que encontra uma certa consciência *de fato, real*, cuja estrutura e conteúdo se explicam por um número considerável de fatores de toda natureza” (GOLDMANN, 1973, p. 103).

O reconhecimento do “conteúdo rico e múltiplo” (GOLDMANN, 1973, p. 103) desta consciência real por Goldmann vem acompanhado da necessidade de deixar clara a distinção primordial entre a consciência real e “a consciência *possível*, o máximo de adequação ao qual *poderia* chegar o grupo sem entretanto mudar sua natureza” (Ibidem, p. 103) ou, no caso específico de uma classe social, “o máximo de realidade que poderia conhecer uma classe social sem chocar-se contra os interesses econômicos e sociais ligados à sua existência como classe” (GOLDMANN, 1979, p. 146)<sup>32</sup>. Defrontar-se com o máximo de consciência possível de uma classe pressupõe estabelecer um limite que sua consciência não pode ultrapassar, pois

<sup>31</sup> Este argumento encontra-se bem desenvolvido em Paranhos (1984), que utiliza como referências as análises de Bottomore e Schaff e os textos originais de Lukács.

<sup>32</sup> Goldmann (1973; 1979) afirma em várias passagens de seus textos a proximidade entre as definições de consciência real e consciência possível das ideias de “classe em si” e “classe para si”, anteriormente apresentadas.

ultrapassá-lo dependeria de sua própria transformação. É um limite, portanto, do “horizonte de seu ‘campo de visibilidade’ social” (LÖWY; NAÏR, 2008, p. 43).

Na busca de maior precisão em suas pesquisas e no diálogo do debate sobre os níveis de consciência com a história da filosofia e da literatura — e, especialmente, para a análise de obras estéticas —, Goldmann buscará apoio na ideia de visão de mundo como instrumento conceitual de trabalho. Em *Le Dieu Caché*, Goldmann aponta que a visão de mundo é um “conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente de uma classe social) e os contrapõe a outros grupos” (1959, p. 26, tradução por Angela Mendes de Almeida). E o máximo de consciência possível de uma classe social constituirá, conforme Goldmann, “sempre uma visão psicologicamente coerente do mundo, que pode se expressar no plano religioso, filosófico, literário ou artístico” (2008, p. 108).

Como exemplo de uso da noção de visão de mundo em Goldmann nos dias de hoje, Celso Frederico (2016) ao estudar as manifestações culturais e políticas periféricas no Brasil, ressalta a ideia de sujeito periférico desenvolvida por Tiarajú D’Andrea (2013) e a importância dos Racionais MC’s. O grupo ao desenvolver uma educação política da juventude negra e pobre, conseguiu

como ninguém exprimir o surgimento de uma nova subjetividade do emergente *sujeito periférico*. A condição compartilhada gerou um forte sentimento de orgulho, acompanhado de uma crítica à sociedade que os condenava à segregação. Trata-se da formação de uma *visão de mundo*, como diria Lucien Goldmann, que compartilha códigos, valores e que acena para a ação coletiva (FREDERICO, 2016, p. 166).

Goldmann encontrou em Lenin um exemplo didático ao abordar o tema da coletivização agrícola, que coloca a questão do máximo de consciência possível na ação política da revolução soviética de 1917. Lenin acompanhava a situação dos camponeses na Rússia e sabia que antes da revolução eles eram em sua maioria fiéis ao czar e mesmo descrentes na queda da monarquia, embora, após outubro de 1917 e com as informações recebidas por eles sobre as transformações com a revolução, sua consciência real tivesse mudado rapidamente.

Contudo, ciente do que Goldmann posteriormente chamará de “análise do conceito de possibilidade de transmissão da informação” (1972a, p. 9), Lenin modificou integralmente a proposta socialista de coletivização agrícola — fundamentada na exploração cooperativada ou estatal e contra a propriedade individual da terra —, surpreendendo o movimento socialista internacional com uma nova palavra de ordem: “terra aos camponeses”. Como justificativa,

explicou ser possível transmitir aos camponeses determinado número de palavras de ordem socialistas, porém em nenhum caso fazer-lhes compreender as vantagens da grande exploração e os convencer de que deviam renunciar à propriedade privada da terra. Por fiéis que fossem ao czar, podia-se-lhes transmitir uma série de informações tendentes a mudar-lhes a consciência, mas havia uma informação impossível de ser por eles assimilada: a de que era mais vantajoso trabalhar de forma cooperativa do que possuir a terra individualmente (GOLDMANN, 1972a, p. 9).

Havia a necessidade concreta para o desenvolvimento da revolução na Rússia de uma aliança entre os operários e o campesinato pobre do país, e o entendimento por parte de Lenin de que a ideia de coletivização agrícola ultrapassava a consciência possível dos camponeses naquele momento. Portanto, Goldmann conclui com base no exemplo russo que, “na ação social e política, é evidente que as alianças entre classes sociais só podem ser feitas na base dum programa mínimo *que corresponda ao máximo de consciência possível da classe menos avançada*” (1972b, p. 99).

Com essa reflexão sobre os primórdios da revolução soviética, Goldmann aponta para a demanda de “intervir nas mensagens comunicacionais, de tomar os meios de comunicação como momento estratégico de uma política cultural” (FREDERICO, 2002, p. 7). Para isto, é necessário voltar-se à recepção das mensagens, “esfera que será marcada pelo descompasso entre a consciência real e a possível” (Ibidem, p. 7). Emerge aí, para Goldmann, a percepção dos obstáculos à transmissão de informações, desde uma informação não compreendida por falta de outra informação prévia e o limite imposto pela estrutura psíquica dos indivíduos como resistências do consciente que deformam o sentido das informações, até obstáculos de nível sociológico como um grupo que resiste a informações que contrariam sua consciência real — por exemplo, cientistas que se deparam com pesquisadores de outra escola que colocam suas descobertas em xeque — e, por fim, situações como a do exemplo soviético, em que a aceitação de uma “informação implica no desaparecimento do grupo ou na perda de suas características sociais básicas. Portanto, a informação não pode ir além dos limites da consciência possível do grupo, não pode contrariar os fundamentos de sua existência social” (Ibidem, p. 8).

É fundamental, portanto, para a utilização da ideia de consciência possível como esforço de captar o desenvolvimento de uma consciência localizá-lo em “análises concretas, focalizando tanto o passado e o presente como as tendências do futuro, [que] poderão explicar o grau concreto de desenvolvimento da consciência operária num determinado instante e num determinado lugar” (GOLDMANN, 1979, pp. 145-146). Essa ressalva do próprio Goldmann entra em conexão com o limite no uso da relação entre consciência real e consciência possível

apontado por Williams: “essa relação, embora sutil, de certa forma ainda é estática.” (2011, p. 36). Além disso, como ressalta Paranhos, “essas relações são imprecisas e ambíguas em todos os artigos em que ele trata teoricamente do conceito de consciência possível” (1984, p. 41).

Paranhos segue a reflexão, contudo, sem descartar o conceito de consciência possível, antes pelo contrário. Sua importância estaria em trazê-lo “à consciência possível no sentido de consciência concretizável ou realizável num futuro próximo” (1984, p. 51) e não na forma distante e idealizada de uma consciência socialista ou algo semelhante. Nesse futuro próximo da consciência possível e o hoje da consciência real estaria o papel ativo das organizações políticas no trabalho de ampliar a consciência já existente em determinado grupo ou classe social. A ação educacional, cultural, formativa e política, assim, irá explorar o potencial de elevação de uma consciência política que “alcance uma representação mais adequada da realidade, ou seja, *o máximo de consciência possível*. Consciência possível que já está em maior ou menor medida, contida na própria consciência atual da classe” (Ibidem, p. 54).

## **2.2 – Audiovisual e Educação: marco geral**

Quando pensamos o audiovisual e sua relação com a educação, surgem vários caminhos nas pesquisas acadêmicas e nas práticas de ensino-aprendizagem: novas tecnologias, linguagem artística, ferramenta pedagógica, modalidade de letramento, instrumento de visibilidade e reconhecimento da escola e, principalmente, de seus sujeitos.

Um dos pontos iniciais a serem considerados sobre o audiovisual no ambiente escolar é sua apropriação “unicamente como uma possibilidade de ilustrar o que se diz, de tornar menos aborrecida a lição, de amenizar algumas jornadas de trabalho, presas da inércia mais insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128). Nessa lógica, “o filme assume um papel secundário”, entendido como “uma espécie de ilustração e imagem inferior ao texto e à explicação oral” (ALMEIDA, 2004, p. 7). Trata-se, então, de um “recurso didático de segunda ordem”, cuja escolha está motivada “pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio* deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo” (DUARTE, 2009, p. 71). Assim se estabelece uma via de entrada dos produtos da indústria cultural em sala de aula por meio dos materiais pedagógicos de suporte aos docentes. Como aponta em sua monografia de conclusão de curso a egressa da LEdoC/UnB Ingrid Pranke (2011), o uso de audiovisual na escola do campo — e, podemos afirmar, também da cidade — tem sido, na prática, um

suporte paralelo ao trabalho do professor, seja substituindo aulas vagas, seja complementando explicações, seja até mesmo cumprindo a demanda de entretenimento.

Jesús Martín-Barbero (2011) ressalta que há um problema de fundo na ascendência de um novo ecossistema comunicativo, no qual o audiovisual surge como uma das principais linguagens. A escola e o sistema escolar, ao perceberem que “emerge outra cultura, outro modo de ver e ler, de aprender e de conhecer” adotam uma atitude defensiva, que “limita-se a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade, da alienação, da manipulação” (Ibidem, p. 128). Com o audiovisual, que caminha em paralelo com a cultura oral — especialmente em gêneros como o documentário —, vemos uma disputa com a sedimentação de uma cultura letrada de mão única no âmbito da escola. Mão única no sentido de que, nessa disputa, não se trata de deslegitimar o papel do livro e sua relevância, e sim de construir o reconhecimento das múltiplas escritas que hoje se estabeleceram de forma irreversível no conjunto da sociedade.

Como exemplo desse debate, vemos a diferença entre componentes curriculares consolidados como a literatura e o estudo de suas obras clássicas, fundamentais para a formação humana, e o estudo do audiovisual nos componentes de Artes, que aparece de forma comumente pouco aprofundada. Certamente, o estudo e a análise estética de obras clássicas do cinema poderiam trazer valiosas contribuições à formação dos estudantes, de forma análoga à literatura e, inclusive, podendo ser trabalhadas na formação em um diálogo produtivo entre obras literárias e audiovisuais, associadas de forma interdisciplinar com outros saberes. Além disso, outro desafio consiste em tornar cotidianas as análises de outras expressões audiovisuais como o telejornalismo e a publicidade:

O problema está em saber se a escola vai ser capaz de ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização, a da informática e das multimídias. Isso implica pensar se a escola está formando o cidadão que não só sabe ler livros, mas também noticiários de televisão e hipertextos informáticos. [...] Precisamos de uma educação que não deixe os cidadãos inermes diante dos poderosos estratagemas de que, hoje, dispõem os meios de comunicação para camuflar seus interesses e fazê-los passar por opinião pública (MARTÍN-BARBERO, 2011, pp. 130-131).

Cabe a ressalva aqui sobre os “cidadãos inermes” mencionados na citação acima, pois não aceitamos a ideia de um espectador passivo aos interesses veiculados pela linguagem audiovisual. Duarte (2009) aponta que, a partir dos anos 1980, os estudos de recepção ou de interpretação de audiências reconheceram que “por trás do chamado ‘receptor’ (agora colocado entre aspas) existe um *sujeito social* dotado de valores, crenças, saberes e

informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens” (2009, p. 54). A lógica então passa para entendermos, em concordância com Barbero, a demanda necessária de estimular e qualificar as formas de interação comunicativa, alfabetizando para a comunicação ou, mais especificamente no audiovisual, fomentando os hábitos de ver e ouvir de maneira crítica.

Jesús Martín-Barbero (2014), ao analisar as possibilidades atuais de convergência entre comunicação e educação, aponta que ambos os campos passaram a ter uma presença articuladora, estratégica nos desafios contemporâneos. Possibilidades se abrem com a digitalização e o surgimento de “uma *linguagem comum* de dados, textos, sons, imagens, vídeos” (2014, p. 9) em conflito com a hegemonia de uma razão dualista que “opunha o inteligível ao sensível e ao emocional, a razão à imaginação, a ciência à arte, e também a cultura à técnica, o livro aos meios audiovisuais” (Ibidem, p. 9). Uma nova linguagem emerge associada à criação de redes de movimentos sociais e meios comunitários que se constituem como “*embriões de uma nova cidadania e um novo espaço público*, configurados por uma enorme pluralidade de atores e leituras críticas que convergem para um compromisso emancipador e uma cultura política” (Ibidem, p. 9), na qual resistência e criação de alternativas democráticas caminham lado a lado, como mostram iniciativas como o Fórum Social Mundial ou as redes descentralizadas de produção comunicacional.

Por outro lado, em permanente antagonismo, a lógica neoliberal do mercado e as recomendações de adequação dos países à globalização, pela Organização Mundial do Comércio, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, posicionam a educação em função majoritariamente ligada ao mercado de trabalho e do custo-benefício para a produção e acumulação de capital humano a partir da escola. Empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e flexibilidade passam a ser valores norteadores da formação dos estudantes nas escolas que seguem os preceitos de mercado, em um caminho que segue paralelo ao desmonte da escola pública com a desvalorização de seus educadores e o distanciamento das inovações tecnológicas e científicas (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Uma das consequências da hegemonia de mercado que se estende à educação é o risco de frustração nos processos de formação dos espectadores críticos, pois temos tanto a “persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital” (CANCLINI, 2008, p. 14). A convergência digital, que abre inúmeras possibilidades de acesso aos bens simbólicos, associa-se, por outro lado, com a concentração econômica derivada das fusões empresariais, mercantilizando a produção

cultural ao mesmo tempo que reduz uma autonomia dos campos culturais. Nesse processo de “promiscuidade entre os campos” culturais e de mercado, ressalta Canclini, há um processo especificamente tecnológico derivado da “convergência digital e da formação de hábitos culturais diferentes em leitores que, por sua vez, são espectadores e internautas” (2008, p. 21), ou seja, que leem, assistem, ouvem materiais de distintas fontes, em um ritmo rápido e fragmentado, numa “integração de atividades e linguagens [que] redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades — a escola — e a autonomia do campo educacional” (Ibidem, p. 22).

Os campos da educação e da comunicação, dialeticamente situados entre contradições, comumente são demarcados como independentes e aparentemente neutros, como aponta Ismar de Oliveira Soares, atendendo cada um a funções específicas: “a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão de informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade” (2011, p. 14). Contudo, é na relação entre esses campos que encontramos uma vertente fecunda de estudos, especialmente na América Latina, com legados como o de Paulo Freire, por exemplo, que apresentamos no primeiro capítulo e a educação popular<sup>33</sup>.

São vários os esforços desenvolvidos na esteira dessas ideias. Uma das mais reconhecidas em sua potência transformadora é a educomunicação, consolidada justamente na relação entre educação e comunicação como o aspecto central de um novo campo de pesquisa acadêmica e atuação político-pedagógica. O pesquisador Ismar Soares afirma que “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos” (2011, p. 23). Em grande medida, a necessidade de relacionar os dois campos aparece nas muitas denominações propostas para esse campo de estudos, como aponta Citelli, “de maneira desordenada, difusa, incompleta, tímida, [em] disciplinas com o título de: Mídia e educação, Educação para a mídia, [...] Comunicação educativa, Comunicação, educação e tecnologias” (2011, p. 65), Leitura crítica da mídia, entre outras. Possivelmente, o que diferencia a educomunicação é sua

<sup>33</sup> Conceição Paludo aponta que a educação popular deve ser entendida em sua gênese, trajetória e atualidade, ou seja, em um movimento histórico. O ponto de partida é o surgimento de concepções diferenciadas de educação: as teorias conhecidas como liberais, que assumem enquanto central na educação a “transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a socialização submissa, para o mercado de trabalho e para a aceitação, naturalização e a reprodução da sociedade dividida em classes” (PALUDO, 2012, p.280) e, em contraponto, as teorias críticas, cuja proposta trata de construir uma “educação crítica, desnaturalizadora da ordem social, que eduque homens e mulheres para que atuem na direção da construção de outro projeto de sociedade” (Ibidem, p.280).

definição como a inter-relação construída de forma transdisciplinar em um novo campo de intervenção social.

Estas intervenções ocorrem, geralmente, em quatro áreas, conforme Soares (2011): a área da educação para a comunicação, em torno das reflexões entre os produtores, o processo produtivo e a recepção de mensagens, bem como na criação de programas de formação de receptores e produtores autônomos e críticos perante os meios; a área da mediação tecnológica para a educação, por meio do uso de tecnologias da informação nos processos educativos; a área da gestão da comunicação no espaço educativo, englobando cultura/comunicação/educação com vistas à criação de ecossistemas comunicativos que contemplem a organização do ambiente, a disponibilização de recursos, o conjunto das ações que caracterizam uma ação comunicacional, etc.; por fim, a área de reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação enquanto um fenômeno cultural emergente.

Dentre as intervenções destacadas acima, é importante frisar o impacto das tecnologias contemporâneas na dimensão que a inter-relação entre comunicação e educação vem assumindo atualmente. Longe de constituir uma panaceia para as dificuldades presentes no âmbito escolar ou, de forma oposta, destas tecnologias tornarem-se uma das causas para o belicismo moral e cultural contemporâneo, destacamos aqui o risco concreto de que a entrada destas novas tecnologias na educação promova uma modernização apenas aparente, fazendo com que o sistema escolar não enfrente sua “obstinada crença de que os problemas da escola podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 123).

Em seu esforço por problematizar a relação entre comunicação, educação e novas tecnologias, Guillermo Orozco-Gómez aponta que a relação entre estes comporta uma dupla dimensão:

Por uma parte, as novas tecnologias devem se articular como suporte de uma comunicação educativa mais diversificada, através do aproveitamento de variadas linguagens, formatações e canais de produção e circulação de novos conhecimentos. Por outra parte, as novas tecnologias devem constituir-se também em objetos de análise e estudo, através de processos de pesquisas de seus efeitos, usos e representações culturais. Sobretudo, através do planejamento de estratégias de educação dos usuários que tenham como objetivo formar interlocutores capacitados para uma recepção e produção comunicativa ao mesmo tempo múltipla, seletiva e crítica (2011, p. 159).

O autor prossegue em sua reflexão, ressaltando o fato de que não podemos mais prescindir de tais tecnologias, o que não significa que devemos aceitá-las conforme elas nos são oferecidas pelo mercado nem para os fins que seus produtores desejam que as utilizemos.

Orozco-Gómez assegura que — na ausência de uma vontade política por parte dos Estados nacionais de elaborar políticas de cultura e comunicação que elaborassem estratégias para a apropriação adequada dessas tecnologias em consonância com os interesses e peculiaridades de cada país — deveria se “manifestar a ação das instituições sociais, culturais e educativas, que [...] têm alta responsabilidade e, ao mesmo tempo, oportunidade de influir no curso futuro do desenvolvimento das novas tecnologias” (2011, p. 161), pela sua relevância na produção de conhecimentos e impacto nas mediações entre estas tecnologias e a vida de seus usuários.

Sem estas mediações, capazes de construir estratégias pedagógicas e políticas para o trabalho com as tecnologias contemporâneas, os usuários destas estarão cada vez mais expostos a uma lógica de mercado camuflada sob a inevitabilidade de um determinado avanço científico, de um desenvolvimento tecnológico, quase sempre sem referências a qualquer cultura local, aos territórios em que vivemos, e apresentado como caminho natural e imprescindível às nossas vidas. Orozco-Gómez, em diálogo com a ênfase de Raymond Williams (2016) citada no primeiro capítulo quanto à necessidade de se considerar a intenção de fundo em cada avanço tecnológico, afirma que a chegada de uma tecnologia mais recente “não é um resultado inevitável, nem natural, do avanço científico. Toda tecnologia podia e pode ser diferente, podia e pode ser outra, diversa” (2011, p. 164).

A expansão das corporações da informação e da comunicação com suas tecnologias de suporte no cotidiano, tanto na cidade como no campo, dá ensejo ao que podemos chamar de “indústria cultural global” (DUARTE, 2008) facilitada pela tecnologia digital, em um sentido que torna concreta a ideia de uma “aldeia global” como formulada por McLuhan. Contudo, é importante destacar que “a globalização dos meios de comunicação não se dá em termos recíprocos entre os participantes do mercado mundial de comunicações, já que representa, na verdade, um reforço na ‘estadunização’ da cultura de massas em todo o planeta” (DUARTE, 2008, p. 98).

Quando essa discussão sobre a indústria cultural, na sua formulação clássica, de Adorno e Horkheimer (2002), é trazida aos dias de hoje com a “indústria cultural global”, é fundamental levarmos em consideração a formulação do próprio Adorno em um de seus primeiros estudos sobre a televisão: “os aspectos sociais, técnicos e artísticos da televisão não podem ser tratados isoladamente. São amplamente interdependentes” (1975, p. 346).

Da articulação entre diferentes aspectos ou esferas do real, entretanto, é fundamental identificar as determinações predominantes em cada análise. Na relação entre educação e indústria cultural, por exemplo, Gruschka ressalta:

Quem analisa a situação atual dos estabelecimentos de ensino (tanto escolares quanto universitários) sob a rubrica teórica da *indústria cultural* precisa desviar-se do que deve ser desenvolvido aqui como questão central, ou seja, não deve dedicar-se imediatamente ao ensino e à aprendizagem, mas à sistemática subsunção da Educação à Economia. (2008, p. 174).

Considerando a organização atual da educação, é fácil verificar um sem-número de práticas das instituições educacionais de todos os níveis com suas metas e *slogans* que mimetizam a “modernidade” e a controversa ideia de sucesso dos empreendimentos econômicos, ao mesmo tempo em o conteúdo e as práticas pedagógicas estão, como transposição da IC, imersas nas formas da mercadoria. Um processo em curso, certamente, sob uma forte pressão a estas instituições que cada vez menos consideram como prioritária a formação humana do estudante, “e cada vez mais a decisão recai sobre uma razão econômica. A presença do imperativo econômico nos organismos educacionais significa, além de tudo e principalmente, o contingenciamento efetivo dos recursos financeiros” (GRUSCHKA, 2008, p. 176).

Ao entramos nesse debate sobre a atualidade da indústria cultural e seu papel como indutora de uma subsunção da educação à economia, encontramos um lugar crítico para a entrada da linguagem audiovisual e também para as TIC na escola e na relação desta com os territórios dos quais faz parte. Franco (2008), em análise dos escritos de Adorno sobre a televisão, ressalta que há um risco concreto na linguagem audiovisual hegemônica veiculada pela TV — facilmente verificável também na difusão do audiovisual pelos *smartphones* e mídias sociais em que o meio não veicula algo novo, original na linguagem. Ao contrário assume a demanda de “oferecer fluxos de imagens e sons completamente harmonizados com a necessidade, advinda da totalidade do sistema, de reforçar as formas de consciência socialmente predominantes” (2008, p. 113). Assim, nos termos de Adorno, “a fronteira entre a realidade e a imagem torna-se atenuada para a consciência. A imagem é tomada como uma parcela da realidade, como um acessório da casa, que se adquiriu junto com o aparelho” (1975, p. 349). Cabe a lembrança que hoje este aparelho, miniaturizado, saiu da casa para o bolso e a imagem adquirida com o aparelho é conferida em tempo real na hora do trabalho e na hora do lazer. Soma-se também a demanda de construir sua autoimagem num esforço de *marketing* pessoal permanente, como empreendimento econômico de si mesmo.

Cabe ressaltar, por outro lado, que a teoria crítica e os estudos sobre a educação e a realidade social não devem gerar imobilismos aos sujeitos que lutam por transformação social como os envolvidos na Educação do Campo, antes pelo contrário:

esta leitura se configura como uma possibilidade real, concreta e imaginária, de construção de um outro modelo de civilização em que a ética não seja apenas uma maneira romântica ou cínica de escamotear a desigualdade entre os homens, e em que a técnica, a ciência e a tecnologia estejam voltadas ao social. Ou seja, com uma construção de sentido democrático, inseparável, portanto, do sentido de civilização contra a barbárie, da negação do aperfeiçoamento de técnicas pela ciência voltadas à destruição da humanidade e do privilégio a setores hegemônicos da sociedade (PEREIRA, 2010, p. 127).

Em um movimento inverso a uma condenação das tecnologias atuais e da linguagem audiovisual, Campos e Lobo apontam a necessidade de, em um momento de avanço contínuo das formas mercadorias na cultura, criar “momentos de leitura conjunta reflexiva dos produtos midiáticos, principalmente audiovisuais. [...] [E] — indo além — de produção de meios de comunicação alternativos” (2010, p. 202).

Para isso, algumas perguntas permanecem: se há tantas dificuldades e ressalvas, como devemos trabalhar na prática com a linguagem audiovisual na educação? Deverá esse trabalho voltar-se apenas à análise do cinema autoral ou cinema de criação? Materiais audiovisuais de televisão e de redes sociais são objetos interessantes para usar em sala de aula? Como incluir a esfera da produção audiovisual, se queremos ir além da análise? Quais experiências nos apontam caminhos para este trabalho e como organizar o acúmulo de tantas práticas pedagógicas com audiovisual, fragmentadas e pulverizadas frente a pouca sistematização existente?

Antes de tudo, cabe lembrar que esses dilemas dialogam com as dificuldades encontradas nos cursos de cinema ou audiovisual em nível superior, nos quais as condições de produção e exibição das obras audiovisuais deveriam supostamente ser bem melhores. Surgidos a partir de referências estrangeiras, como as escolas *Institut des Hautes Études Cinematographiques* (Idhec-França), *Centro Sperimentale de Cinematografia* (Itália) e a *Universidad Nacional del Litoral del Instituto de Cinematografía de Santa Fé* (Argentina), bem como experiências pontuais como o Seminário de Cinema do Museu de Arte Moderna de São Paulo e os cineclubes, o ensino de cinema tentava superar a precariedade material com “a criatividade pedagógica e a criação de laboratórios vivos” (CIRELLO, 2010, p. 41).

Hoje, certamente, a maior facilidade de acesso aos equipamentos “nos dá, pela primeira vez, a desejada visão de conjunto da realização de um produto audiovisual dentro do âmbito didático” em um curso de cinema (PENNINGTON, 2006, p. 209). Essa vivência, somada a uma simplificação dos processos técnicos e de divulgação, estimula a produção e motiva os estudantes de cinema/audiovisual. Aos poucos se superam limites presentes nestes

cursos como aqueles envolvendo disciplinas práticas, que pelas condições objetivas de falta de recursos, assumiam caráter teórico, bem como a dificuldade de exibição e debate de filmes — passo fundamental para tomar contato com o legado histórico da linguagem e sua crítica — também se resolve mais facilmente com os recursos disponíveis hoje em sala de aula e a veiculação dos filmes em plataformas digitais. Prossegue o debate entre a necessidade de experimentações em audiovisual, tendo em vista que a inserção posterior no mercado inibe as possibilidades desse tipo de vivência, e a própria busca de uma formação profissionalizante, sendo então “no tenso equilíbrio entre esse espaço de expressão e autoria, e a necessidade central de que os alunos entrem no mercado, que se estruturam os cursos universitários” (CIRELLO, 2010, p. 48).

Já para os cursos de nível superior em educação, que geralmente não têm carga horária específica destinada ao audiovisual ou, se possuem, a disponibilizam de forma bastante reduzida ou optativa, um caminho tem sido a criação de projetos de extensão e de pesquisa acadêmica, que podem ser articular entre si e envolver também a produção cultural. Um exemplo, entre tantos, é o projeto Cinema para Aprender e Desaprender (Cinead), do Laboratório de Imaginário Social e Educação (LISE) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. Com o enfoque inicial na experiência de pesquisar filmes sobre a questão da infância e da adolescência (priorizando o cinema brasileiro), sistematizando posteriormente o debate com crianças e adolescentes sobre estes filmes em locais como o Colégio de Aplicação da UFRJ, o projeto passou à experiência de realizar filmes com os jovens como atores e autores. Há a busca também de uma pedagogia própria, articulada em três tempos: o aprender, o desaprender e re-aprender (FRESQUET, 2007).

Ao centralizar suas atividades no Colégio de Aplicação da UFRJ, aos poucos o grupo envolvido no Cinead passou a entender sua intervenção no colégio como uma escola de cinema dentro de uma escola pública, em que se buscava ir além de oficinas temporárias. O fazer cinema permitia aos estudantes ir além da vivência como espectadores passivos, como aponta Fresquet: “com a presença do artista na escola e a capacitação permanente do professor, rompe-se com a passividade e a limitação dos conteúdos e procura-se transformar os alunos em espectadores criativos e críticos, abrindo para eles um universo diversificado” (2010, p. 238).

Seguindo esse caminho, reconhecemos que, para o cinema em sala de aula, nos níveis fundamental e médio, por sua vez, abrem-se muitas possibilidades, que abordaremos, a seguir, nas dimensões da exibição de filmes e na realização de audiovisual.

A exibição de um filme em sala de aula, como ponto de partida, envolve uma relação de empatia de estudantes e professores, no momento da projeção ambos são espectadores, com o filme em tela. Devemos considerar que há uma tendência de reprodução de “uma certa situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção (ou na sala caseira de vídeo) para a sala de aula” (NAPOLITANO, 2006, p. 14), ou seja, expectativas e experiências acumuladas no cotidiano que demandam a mediação do professor. Mediar, aqui, significa aspectos como: a preparação anterior ao filme, com informações do contexto de sua realização, de opções estéticas, da relação destas opções com o contexto da época que o filme retrata e a que foi produzido; a problematização dele com a nossa cultura cotidiana, tentando trazer para o debate qual é a forma recorrente em que este filme é visto, onde ele circula e sob que condições; a articulação da percepção estética do espectador com aspectos sociais e políticos ligados à escola e sua comunidade de inserção; e também o encaminhamento das atividades que se desdobram após a exibição. Em síntese,

é preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (NAPOLITANO, 2006, p. 15).

Napolitano (2006) ressalta a necessidade de considerarmos a adequação e a abordagem sobre o filme em uma reflexão articulada com objetivos gerais e específicos, entendendo fatores como as possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme, o que pode envolver ajustes nos tempos de aula e demanda sempre a preparação dos equipamentos de exibição; a articulação com o currículo/conteúdo em discussão, com as habilidades que se pretende desenvolver e com os conceitos presentes no filme e que emergem nos debates; a adequação à faixa etária, considerando a classificação indicativa e o repertório cultural da turma, bem como considerar a etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a exibição de filmes na escola e associada à questão da formação do olhar dos estudantes em um sentido mais amplo, as práticas cineclubistas — um tanto fora de moda nos dias de hoje, com a distribuição de filmes em plataformas digitais — são um caminho interessante para a formação de um repertório cinematográfico e o fomento de uma cultura de debate estético nos espectadores. Duarte (2009) aponta que os cineclubes cumpriram um importante papel, nos anos 1960 e 1970, de formação de público e socialização de filmes alternativos. Sua presença se dava no circuito universitário em sua ligação com os segmentos

populares, como era o caso dos cineclubes ligados aos CPCs, e também nas escolas, como o Colégio Central da Bahia, que teve entre seus participantes o cineasta Glauber Rocha. Para a autora, “a ação ‘pedagógica’ desses clubes e das cinematecas, associada a uma rede de socialização mais ampla, constituiu um cenário privilegiado de aprendizagem informal de cinema, de troca de saberes e informações, de leitura e discussão de artigos” (DUARTE, 2009, p. 66), além de ser uma forma de luta política e influenciadora de formas estéticas mais arejadas de produzir audiovisual.

No âmbito da produção audiovisual no ambiente escolar, inicialmente, partimos da formulação de Rafaela Lima (2010) sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na escola — em que incluímos o audiovisual — que abre espaço para três dimensões: as propostas participativas, ao criar processos coletivos com diálogo sobre temáticas e suas formas de abordagem, e a conseqüente forma de expressão que emerge dessa discussão coletiva; a transdisciplinaridade, quando envolve experiências não-compartmentadas nas grades curriculares e a ruptura, mesmo que parcial, dos limites das disciplinas; e a experimentação, com a abertura para a imaginação e a descoberta dos estudantes, que na medida em que “*provam o gosto e descobrem o sabor* do ato de criar, o processo torna-se frequentemente experimental no sentido de extrapolar os limites das linguagens e modos de fazer das estabelecidos pelas mídias convencionais, reinventando-os” (LIMA, 2010, p. 195).

Uma possibilidade de experimento criativo, inclusive contribuindo na dimensão de gerar os próprios materiais de suporte pedagógico na escola, é a noção de vídeo-processo, de Joan Ferrés (1996), em que os estudantes, ao produzir materiais audiovisuais como gravações, pequenas edições, etc., para a posterior análise em sala de aula, tendem a sentir-se como criadores e sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Trabalhos de criação artística, entrevistas e pesquisas nas comunidades de inserção dos estudantes, exercícios de expressão verbal e corporal, estudos variados em áreas do conhecimento como as ciências da natureza, entre outras possibilidades, podem transformar o vídeo em “um brinquedo, um instrumento lúdico que possibilita um treinamento criativo. O jogo pode se transformar em aprendizagem: aprender a criar, aprender a trabalhar em grupo, aprender as regras internas de uma forma de expressão” (FERRÉS, 1996, p. 23) são dimensões que, quando associadas à análise e mediação dos educadores, tornam-se instrumentos valiosos para o uso didático na escola.

A educação não formal em audiovisual também traz variadas experiências relevantes que podem contribuir com caminhos para o audiovisual na escola formal. Sistematizados na tese de Moira Toledo Cirello (2010) sob a noção de educação audiovisual popular, as

experiências criadas por diferentes coletivos relacionam-se com as esferas da sensibilização audiovisual, a formação técnica/linguagem e a inserção laboral, promovendo habilidades específicas de diferentes tipos: sociais, ligados ao trabalho em equipe de forma colaborativa, a formação de grupos, o exercício da tolerância, autonomia e protagonismo dos participantes; intelectuais, envolvendo as dimensões da observação, pesquisa, ampliação de repertório de conhecimento individual e de grupo, crítica estética e política; emocionais, como o fortalecimento da autoestima e o autoconhecimento, a ampliação da capacidade de expressão individual e o estabelecimento de vínculos; específicos, ligados aos aspectos técnicos, de linguagem e históricos associados à linguagem audiovisual, com articulações evidentes sobre a formação humana dos participantes vinculados nos grupos.

Como último tópico neste subcapítulo, cabe a ponderação sobre a questão do gosto no audiovisual, que nos dias de hoje percebemos, de forma tão recorrente, como expressão individual, similar à opinião. Duarte, em contraponto, ressalta o caráter de construção deste gosto, quando afirma que

gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada (2009, p. 72).

### **2.3 – Audiovisual e Educação: a especificidade da Educação do Campo**

No audiovisual da Educação do Campo, percebemos, a partir das experiências e concepções para o trabalho com esta linguagem que emergem de um curso com uma década de implementação, as vertentes articuladas da relação entre legado estético, histórico e as experiências em desenvolvimento, bem como a dimensão de práxis, em diálogo com as noções específicas de práxis artística e política.

É importante ressaltar que o audiovisual da EdoC encontra um diálogo com o nexo histórico das experiências de articulação entre movimentos sociais, educação popular, linguagens artísticas e a comunicação popular, em que a arte, a comunicação e a educação tem estado conectadas à formação política e a organização social. Retomar esta história construída nas lutas sociais dá um lastro às experiências recentes, que enraizadas em um legado estético

e histórico dos movimentos populares, adquirem uma força política produtiva capaz de colocá-las em conexão com os desafios do tempo presente.

Optamos, nesta pesquisa, por demarcar como ponto de partida o surgimento concomitante da questão agrária no teatro e no cinema entre os anos 1950 e 1960. A tese de doutorado “Teatro político e questão agrária, 1955-1965: contradições, avanços e impasses de um momento decisivo” (VILLAS BÔAS, 2009) analisa um ciclo de peças teatrais — como documentos estéticos que procuram formalizar momentos decisivos da experiência histórica em andamento — que se inicia com *A moratória* (1955), de Jorge de Andrade, e finda com *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come* (1965), de Vianinha e Ferreira Gullar. Nestes anos, a questão agrária ocupou a cena teatral brasileira, em um momento decisivo de formação do teatro político do país. Vivíamos no Brasil o auge da luta da classe trabalhadora nacional no século XX e a reforma agrária estava em pauta nas reformas de base, o que implicaria em mudanças estruturais da sociedade brasileira.

Conflitos que passam a ser tratados em peças como *A Moratória*, com a crítica à oligarquia rural decadente em que a luta de classes aparece ainda como um sintoma velado, sob a forma da metáfora das formigas que insistem em aparecer na cozinha da oligarquia falida, e *O pagador de promessas* (1959) em que Dias Gomes aborda a manipulação da proposta de reforma agrária pelos veículos de comunicação. Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha, aborda a questão agrária e a luta pela terra no Brasil de forma incisiva em *Quatro quadras de terra* e *Os Azeredo mais os Benevides* (ambas de 1963), já como repertório do CPC em que o dramaturgo atuava até o Golpe empresarial-militar de 1964. Após a ruptura constituída pela intervenção militar, Vianinha escreve com Ferreira Gullar a peça *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*, de 1965, quando Vianinha e outros artistas do CPC e militantes do Partido Comunista Brasileiro — força política hegemônica entre a esquerda da época — formam o grupo Opinião.

Articuladas pelas reformas de base, as lutas populares tomam força em todo o país, tendo no campo as Ligas Camponesas como movimento social de maior acúmulo em defesa de uma reforma agrária radical. Seu lema “Reforma agrária, na lei ou na marra!”, colocou a questão agrária como uma das principais bandeiras dos setores progressistas e a inseriu no marco do projeto de desenvolvimento nacional discutido na época. O latifúndio, junto ao imperialismo, era combatido como os mantenedores internos e externos do subdesenvolvimento brasileiro. A questão agrária assume com a emergência do movimento camponês um caráter decisivo e urgente, o que levou os intelectuais a atualizarem suas

leituras sobre o papel político do campesinato e a natureza das relações de produção no campo (VILLAS BÔAS, 2009).

Martins (1980, p. 81) ressalta, no exemplo específico do CPC, que “as pessoas faziam parte do CPC porque eram artistas ou porque queriam fazer uma carreira artística, e entraram na aventura do CPC porque achavam ser possível ser artista e, ao mesmo tempo, fazer arte para o povo”. Caminhando em paralelo com o trabalho teatral, a edição de livros e cadernos de formação, a realização de debates e seminários, espetáculos musicais — que culminaram no disco *O povo canta*, em que foi gravada a conhecida *Canção do Subdesenvolvido* — o cinema do CPC realizou a célebre obra *Cinco Vezes Favela* com episódios de Carlos Diegues, Leon Hirszman, Joaquim Pedro de Andrade, Marcos Farias e Miguel Borges, que teve forte influência no movimento que consolida uma nova tradição estético-política, o Cinema Novo (PEIXOTO, 1989).

Movimento de fundação do cinema moderno no Brasil em ruptura com o cinema industrial, o Cinema Novo assumiu traços técnico-estilísticos próprios em sincronia com as referências do cinema europeu e latino-americano de autor. Seu surgimento “acertou o passo do país com os movimentos de ponta de seu tempo [...] promovendo um diálogo mais fundo com a tradição literária e com os movimentos que marcaram a música popular e o teatro naquele momento” (XAVIER, 2001, p. 18). Outro acerto dos cineastas e suas obras com seu tempo se dá pela via da militância política com o cinema, ao “trazer para o debate certos temas de uma ciência social brasileira, ligados à questão da identidade e às interpretações conflitantes do Brasil como formação social” (Ibidem, p. 19).

E assim como a questão agrária chegou ao teatro, ela mobilizou três cineastas de vanguarda do Cinema Novo a abordarem a temática em seus filmes, considerados como uma trilogia, a “trilogia da seca”: *Vidas secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), de Glauber Rocha, e *Os fuzis* (1964), de Ruy Guerra. Ao mesmo tempo que se embebiam na literatura do realismo brasileiro e no clima político do pré-64, a questão agrária recebia um tratamento como conflito estrutural brasileiro e também como espaço propício para a análise do engajamento popular na revolução, que se acreditava estar em curso naquele momento.

Havia um conflito na época sobre a questão do engajamento popular e os intelectuais: a noção de que a tomada de consciência é, prioritariamente, anterior à ação. Bernardet (2009) analisa a relação desta tese com o conflito que emerge nas obras da trilogia da seca e também o filme *Maioria Absoluta* (1964), de Leon Hirszman:

As massas estão, na linguagem da época, “alienadas”; devemos então fazer um trabalho de conscientização (trabalho próprio das lideranças e dos artistas “engajados”), para que, conscientes, elas se tornem politicamente ativas. (...) Daí tanto os filmes de Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra como o de Leon Hirszman não enfrentarem a questão da ação, mas, ao contrário, postergarem-na. Não por acaso, em *Deus e o diabo*, Glauber não filmou “a grande guerra do sertão”, e sim o que seria sua preparação (BERNARDET, 2009, p. 242)

Outro caminho para o debate entre consciência de classe/conscientização/ação e sua transposição no cinema poderia ter emergido caso o filme *Cabra marcado para morrer* de Eduardo Coutinho, iniciado em 1964, não tivesse sido forçadamente interrompido pelo Golpe. Tendo como mote a história do assassinato do líder das Ligas Camponesas João Pedro Teixeira, retratado no poema de cordel *João Boa Morte, cabra marcado pra morrer*, escrito por Ferreira Gullar com inspiração nos cantadores de feira nordestinos (VILLAS BÔAS, 2009), as gravações de 1964 mostram “uma dramaturgia inovadora naquele momento. Não só porque recorria a atores não profissionais, mas principalmente porque esses atores estavam diretamente implicados nos fatos reais que o filme transpunha para a ficção” (BERNARDET, 2009, p. 239).

Os camponeses do *Cabra* de 1964 não eram hesitantes ou apáticos, mas sim organizados nas Ligas Camponesas. Sua ação já estava em curso e, nesse agir, se conscientizavam enfrentando o latifúndio e as relações de opressão no campo. Há aí, portanto, uma diferença qualitativa frente aos demais filmes da época mencionados, marcando inclusive a conexão entre a equipe de Coutinho — vinculada ao CPC e MCP — e as Ligas, numa aposta de retratar o tempo presente daqueles dias. Tempos pré-Golpe de 1964 em que a questão agrária emerge com força, porém a organização popular nas cidades não chamava a atenção dos cineastas, mesmo que eles fossem de origem urbana. Bernardet, longe de sacralizar os filmes dessa época — amplamente reconhecidos e até hoje cultuados — associa suas opções temáticas com o debate político e um pacto ideológico então em voga:

O pacto, de caráter desenvolvimentista, consistia em atacar a miséria de um campesinato marginalizado e a sua causa, o latifúndio, mas também em não tocar em temas atuais que poderiam sensibilizar uma burguesia que, por mais nacional e nacionalista que se pretendesse, não entendia que se abordassem questões delicadas relativas ao proletariado e à organização popular. E esse é um dos motivos pelos quais o cinema hegemônico do Cinema Novo nos anos 1963-64 foi tão rural e tão pouco urbano. Os numerosos movimentos operários desses anos, ocorridos em vários centros industriais, passaram despercebidos. (2009, p. 241)

A retomada de Coutinho de seu filme no começo dos anos 1980 trabalha exatamente sobre essa ruptura do Golpe, como “um projeto histórico preocupado em lançar uma ponte entre o agora e o antes, para que o antes não fique sem futuro e o agora não fique sem passado” (BERNARDET, 2009, p. 227). Ao tomar como elemento central a ruptura e, conseqüentemente, as derrotas representadas pela perda do primeiro *Cabra* e o fim das Ligas Camponesas com a dispersão de seus militantes, o filme assume com seus personagens principais em “duas linhas de força: os camponeses que participaram de *Cabra/64* e a família Teixeira, com Elisabeth liderando essa linha, sendo a outra constituída pelo próprio Coutinho e pelo filme que vai se fazendo” (BERNARDET, 2009, p. 231). Duas linhas oprimidas com o Golpe, cuja história vai sendo resgatada de forma conjunta com o disparador da reconstrução da narrativa audiovisual.

A montagem se articula sobre fragmentos em um minucioso trabalho intelectual, incorporando uma diversidade de materiais filmados, sonoros e de arquivo, elaborados com técnicas diversas, gerando “movimentos descontínuos, em que os fragmentos de memórias individuais recolhidos vão se iluminando mutuamente. Pequenos cacos, que refletem verdades situadas, contingentes e relativas. Se de algum espelho se trata, é um espelho partido” (DARIN, 2004, p. 217). Identidades são reconstruídas pela “ponte” de Coutinho entre os dois tempos históricos, como a de Elisabeth Teixeira que, depois de vinte anos, deixa de ser a clandestina “Marta” diante da câmera e retoma seu papel de protagonista nas Ligas e no filme iniciado em 1964.

O papel articulador da obra como “ponte”, em que o autor se expõe como personagem e coloca a realização do seu filme como elo que motiva as reconexões entre os personagens e seus dilemas, traz a ideia consigo de que, como no ciclo anterior, “é a partir de sua produção artística que o intelectual articula-se com o povo” (BERNARDET, 2009, p. 232). Sem perder de vista a ruptura objetiva, se rearticula com filme “a continuidade com o movimento popular anterior a 1964, e desmentem a eternidade da ditadura, que não será o capítulo final. Ou ainda, o cinema engajado e a luta popular reemergem juntos” (SCHWARZ, 1987, p. 72).

Assim como o teatro se colocava como força produtiva estética no sentido colocado por Adorno, para quem esta força “é a mesma que a do trabalho útil e possui em si a mesma teleologia; e o que se deve chamar a relação de produção estética, tudo aquilo em que a força produtiva se encontra inserida e em que se exerce, são sedimentos ou moldagens da força social” (1970, p. 16), no cinema da época e em seus desdobramentos posteriores como *Cabra marcado para morrer* há uma força de ativação a partir do nexos entre a memória e o porvir.

Ao potencializar o debate sobre os desafios das classes populares e a questão agrária por meio da produção e exibição de audiovisual e ao identificar em filmes a possibilidade de (re)ativar as experiências históricas de lutas, entram em jogo o impacto da relação entre a linguagem e a democratização da terra em um projeto de nação:

A construção do real pela forma cinematográfica pode desfazer as imagens dicotômicas do país moderno em detrimento do país rural. A linguagem do cinema é ela própria porta-voz da modernidade e, ao ser confrontada com traços remanescentes de passados que poderiam ter vingado outros presentes, ela reativa contradições, reorganiza nossa percepção e sentimento do mundo, politiza a condição periférica como fez a estética do Cinema Novo, e aponta para o que podemos chamar de “memória de futuro”. O cinema não apenas reconstrói pontes com a história passada, expropriada da consciência dos descendentes do massacre genocida que foi a colonização brasileira. O cinema pode colocar em pauta outra perspectiva de futuro, na medida em que age como força estética produtiva, em chave emancipatória. (MARTINS et al., 2010, p. 17)

Compreendendo estes elos entre arte e política daquele período e a ascensão dos movimentos populares no campo e na cidade, podemos pensar nas reais motivações para a ditadura militar aniquilar a mobilização social no campo e, posteriormente promover um conjunto de iniciativas educacionais e culturais nas áreas rurais, sobretudo no Nordeste, de viés conservador (SCHWARZ, 2005; CHAUI, 1986). Dessa ruptura herdamos o fim das Ligas Camponesas e de movimentos culturais populares como o MCP e o CPC. Entretanto, o legado não se perdeu como comprova sua recuperação em diversos momentos posteriores por organizações artísticas e políticas. Aqui destacamos, afinados com nossa pesquisa, a retomada destes elos com a experiência do Coletivo Nacional de Cultura do MST.

Uma experiência de retomada do elo desfeito em 1964 entre o movimento camponês e o teatro político é o trabalho de formação realizado a partir dos anos 2000 por Augusto Boal e o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) com o Movimento Sem Terra. Villas Bôas afirma que esse contato tinha vários elementos do ciclo anterior, em chave radical:

pautado pelo método e princípio da transferência dos meios de produção da linguagem teatral visando a autonomia dos multiplicadores e grupos formados pelo MST. Ou seja, diferente da avaliação de muitos grupos de teatro brasileiros, que veem no MST apenas a dimensão de público politizado e ambientado em espaço externo à zona urbana, Boal não pretendia apenas fazer teatro para o MST, mas nos termos da educação popular, se dispôs a fazer teatro com o MST, se propondo a dar forma teatral aos problemas do Movimento, e transferindo as técnicas para que elas fossem usadas de acordo com as demandas e interesses do MST (2013, p. 287).

É importante não entendermos esta experiência de Augusto Boal com o MST como uma atividade isolada, na lógica recorrente do trabalho cultural em oficinas. O passo além, assim como no ciclo pré-Golpe de 1964, é dado pelo movimento camponês que estrutura seu trabalho no âmbito cultural e nas linguagens artísticas. Brennan aponta que “a forma de organização e resistência do MST é construída concomitantemente com as formas estéticas e artísticas, criando-se com estas formas uma ordem simbólica da identidade e da cultura Sem Terra” (2017, p. 90). Assim, há uma práxis cultural, artística e política do MST enraizada em seu modo de vida como sujeito coletivo e em diálogo com as experiências culturais históricas de outros movimentos e lutas sociais.

Então, a própria concepção de arte e suas expressões nas linguagens no Movimento Sem Terra surgem dessa práxis, como um “significado de recuperação da própria voz e do direito de participar igualmente desta forma peculiar de representação e transformação da realidade que é a produção artística, apreensão sensível e prazerosa do mundo” (CALDART, 2017, p. 83). É uma arte que está no cotidiano em músicas, poesias, místicas — celebrações com intuito de expressar simbolicamente aspectos da realidade social e fortalecer o pertencimento ao movimento — e nas linguagens artísticas com o teatro, o audiovisual e as artes plásticas, organizados de forma coletiva nas chamadas brigadas. Trata-se de uma cultura política própria, na qual o MST coloca “em questão a própria concepção de arte e, o que é fundamental, a cisão que historicamente foi criada entre arte e trabalho, entre arte e vida cotidiana” (CALDART, 2017, p. 83).

A forma organizativa dentro do Movimento Sem Terra que dá lastro a esse acúmulo cultural e político é o Coletivo de Cultura do MST, criado em 1996 a partir do Setor de Educação do movimento, e assume a demanda de organizar os militantes com habilidades artísticas em diferentes linguagens. A elaboração contínua de seus membros levou o coletivo a formular suas linhas políticas em um seminário na Escola Nacional Florestan Fernandes (Guararema-SP) denominado Arte e Cultura na Formação. Como saldo principal dos debates, em conexão com os estudos teóricos da tradição crítica estética e política brasileira, sistematizaram-se três perspectivas intercaladas:

- a) Entendimento da lógica da mercadoria como dado prioritário para reflexão sobre o significado contemporâneo da luta de classes;
- b) Estrutura do favor como mediação do funcionamento do capitalismo no Brasil;
- c) Entendimento da forma como dado estético organizador da matéria (conteúdo) social. (MST, 2005, p. 5)

Na dinâmica de atuação do coletivo, o trabalho com as linguagens artísticas é entendido como experimentação e produção estética em que se busca, em processos de formação coletivos e pela crítica às formas hegemônicas de representação da realidade, criar alternativas que superem a reprodução dos valores dominantes na forma estética. Ou seja, está em jogo a criação de “uma nova cultura que se manifesta e se transforma em consciência social através da prática cotidiana destas manifestações, se preocupando em desenvolver aspectos para aperfeiçoar a construção de nossa identidade social” (MST, 2005, p. 11). Como desdobramento da atuação do Coletivo de Cultura, estão as frentes de atuação orgânica em linguagens artísticas no MST: música; teatro; cinema e vídeo; artes plásticas: pintura, ilustrações, escultura e artesanato; literatura e poesia, causos e cordel; preservação da identidade cultural.

Estas experiências do Coletivo Nacional de Cultura do MST, cabe destacar, tiveram impacto em cursos de nível superior fomentados pelo Pronex nos âmbitos da arte, cultura e comunicação como o curso de Licenciatura em Artes para assentados da Reforma Agrária (UFPI), cursos de EJA médio em Comunicação e Cultura no Instituto Josué de Castro (Veranópolis-RS), curso de Jornalismo da Terra (UFC) e, sobretudo, as licenciaturas em Educação do Campo. Um dos principais elos comuns entre estes diferentes cursos é a compreensão comum de que a “esfera da cultura deve estar sempre articulada com a esfera da política e da economia e que o método de apropriação das linguagens deve evitar a segmentação do conhecimento consequente da divisão alienada do trabalho” (CORRÊA et al., 2011, pp. 185-186). Nessa lógica se inserem, por exemplo, as formas de fusão entre as várias linguagens como o teatro e o audiovisual, simultaneamente em que se retomam elaborações específicas de cada linguagem historicamente construídas.

Atualmente, há a percepção por parte do Coletivo de Cultura do protagonismo da indústria cultural como elaboradora de uma narrativa dominante, potencializada com as tecnologias e instrumentos contemporâneos, em que predominam padrões hegemônicos de representação da realidade e a desqualificação permanente dos movimentos sociais, que, ao mesmo tempo, se defrontam com o desafio do diálogo com um público mais amplo e o enfrentamento do monopólio dos meios de comunicação. É importante ressaltar que os desafios entre as diferentes frentes, brigadas e coletivos no MST e em outros movimentos sociais se interpenetram, o que estimula as trocas e as influências entre os grupos. Um exemplo é a percepção do trabalho teatral do MST como “tática de contra-comunicação, como método de formação, como linguagem vigorosa no processo de alfabetização pela

dinâmica dos múltiplos letramentos, como arma de combate em ações diretas massivas ou de brigadas compactas” (VILLAS BÔAS, 2014, p. 10), que em boa medida inspiraram a criação de um coletivo de realizadores audiovisuais orgânicos aos movimentos sociais do campo, a Brigada de Audiovisual da Via Campesina<sup>34</sup>.

Surgida de um curso interno de formação de militantes do Coletivo de Cultura e do Setor de Comunicação do MST em 2007, o passo inicial para a formação da brigada como um coletivo de realização audiovisual foi um processo de análise fílmica de obras construídas sobre, para e com os movimentos, buscando entender o papel da forma e sua relação com o conteúdo na expressão do conteúdo audiovisual. Com a viabilidade do acesso aos meios de produção, apoiada pelos Pontos de Cultura, política pública de cultura iniciada no primeiro governo Lula (2003-2006), o passo seguinte consistiu em uma apropriação coletiva da técnica como apontam Gomes et al.: “o desafio era construir não só uma linguagem, mas uma prática audiovisual que, partindo de um ponto de vista dialético do mundo, fosse condizente com as propostas de transformação social das nossas organizações” (2015, p. 182).

Assim como na linguagem teatral dentro do movimento, em que um dos pressupostos é a socialização dos meios de produção, o trabalho com a linguagem audiovisual no MST assumiu o pressuposto da produção integral (ViVE TV, 2011), na qual os membros da brigada assumem a autoria coletiva em ruptura com a divisão de trabalho do cinema comercial. A proposta passa pelo entendimento de todos das funções necessárias para a realização audiovisual como planejamento, roteiro, filmagem e edição até a distribuição, exibição e o debate com o público, bem como multiplicar o conhecimento dos processos formativos em suas comunidades.

Os estudos realizados pelas brigadas de audiovisual do MST levaram os membros do coletivo à percepção de que, na relação entre forma e conteúdo, duas formas de representação da luta camponesa eram frequentes nos filmes construídos para e com os movimentos: o registro linear e restrito ao contexto das lutas sociais e a supervalorização do discurso especializado, o que reduzia a força dos Sem Terra enquanto sujeito coletivo. Por outro lado, entendendo o audiovisual feito internamente como gatilho para a formação política dos trabalhadores e o diálogo com outros segmentos populares, percebeu-se a necessidade de

uma produção audiovisual que aprofunde e problematize a realidade sem desvincular-se dela; que supere a simples constatação em imagens e sons da pobreza, miséria e violência — sem oferecer qualquer possibilidade de

<sup>34</sup> Posteriormente reorganizada apenas com militantes do MST como Brigada de Audiovisual Eduardo Coutinho.

modificá-las. Ao contrário, explicita uma imagem da realidade passível de transformação, que vá além do cotidiano visível e possa provocar uma tomada de consciência no espectador (GOMES et al., 2015, p. 186).

Essa demanda assumida de criar contrapontos ao domínio da forma dramática no teatro e no audiovisual, enfrentando a quase onipresença de uma narrativa calcada numa ilusão de realidade não distanciada tanto na ficção como no documentário, colocou o problema da mediação entre a forma social e a forma estética no MST. A ênfase, portanto está no “elemento de síntese que faz com que a estrutura do processo social possa estar contida de forma transfigurada na forma artística. O que está em jogo é a progressiva possibilidade de rompimento com os padrões hegemônicos de representação da realidade” (VILLAS BÔAS, 2014, p. 12).

Certamente, o trabalho com a linguagem do audiovisual na Educação do Campo passa por este legado histórico aqui apresentado e sua conexão com as reelaborações do Coletivo de Cultura do MST, que dialogam, evidentemente, com os acúmulos criados nas lutas e expressões artísticas dos demais povos do campo enquanto sujeitos em luta por seus direitos. A apropriação do audiovisual como exibição de filmes, como denúncia da exploração de seus territórios e das precárias condições de vida de sua população, como produção documental de registros de suas lutas e de suas conquistas, a entrada da televisão e da publicidade, entre outros aspectos, nos mostram que o audiovisual está presente no cotidiano das populações do meio rural. Vejamos a dimensão de práxis que emerge no audiovisual da Educação do Campo, nas dinâmicas de produção e exibição.

O coletivo de organizadores do livro *Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo* (MARTINS et al., 2010)<sup>35</sup> aponta, na introdução do livro, que o cinema tem a condição, e sobretudo o cinema brasileiro, de produzir “imagens de nossos conflitos, de nossa cultura, das contradições de nosso processo formativo e civilizatório, que tornam os filmes um direito de todos e todas” (2010, p. 15). Portanto, em passagem diretamente ligada à motivação desta pesquisa, os autores reforçam que

a consciência de nós mesmos, de nossa relação com o que aprendemos a chamar de país, e de nossa inserção num fluxo histórico maior do que nossas vidas, tem nas linguagens artísticas um sistema de mediações, entre o processo social e a forma estética, por meio do qual podemos antever o que seria a experiência brasileira em curso, transpassada pela condição

<sup>35</sup> A proposta do livro é apresentar resenhas críticas de filmes ligados à questão agrária, propondo chaves de interpretação que possam nortear debates em sala de aula. Os textos introdutórios do livro colocam uma série de pressupostos norteadores da relação audiovisual e Educação do Campo, que retomamos aqui.

periférica, marcada sociorracialmente pelo sistema escravocrata que vigorou por mais de 350 anos em terras brasileiras (MARTINS et al., 2010, p. 15).

Entretanto, para compreender estas mediações no trabalho com o audiovisual está presente a necessidade — assim como já colocado no subcapítulo do marco geral da relação audiovisual e educação — de uma formação do olhar, uma alfabetização estética audiovisual, ou de um letramento próprio para a linguagem audiovisual. O que aparece sob diferentes termos, a depender da formulação, está já está assimilado, em chave bastante semelhante à elaboração de Martín-Barbero acima mencionada, como vemos em Martins et al.: “para além do letramento escrito, é fundamental que a escola [do campo] trabalhe com o letramento na esfera do audiovisual se tem como objetivo a formação de indivíduos críticos” (2010, p. 14). Continuam os autores:

em geral, os professores ignoram por completo o fato de que, para além da alfabetização escrita, muitas vezes precária, que destina boa parte de nossa população ao analfabetismo funcional, seria necessária uma espécie de alfabetização estética num sentido mais amplo, que permitisse a compreensão do sentido social das estruturas formais de obras e programas (Ibidem, p. 16).

Retorna aqui a questão do gosto debatida por Duarte (2009), em diálogo com a realidade da escola do campo e suas comunidades. Está colocada a demanda da escola do campo construir uma apropriação do legado da humanidade na arte cinematográfica, pois “se a arte precisa estar na escola e sabendo que nossas crianças e jovens, hoje socializados, predominantemente, pela via das imagens, do espetáculo e da mercantilização [...], torna-se responsabilidade da escola educar e reeducar o olhar” (RAMOS; BRAGA; TEIXEIRA, 2010, p. 35) de seus sujeitos em sala de aula e nas comunidades em que a escola do campo estiver inserida. Esse processo, portanto, deve

criar, nos tempos e espaços escolares, dispositivos, atividades, projetos e práticas mediante as quais nossos educandos possam aprender e desaprender com o cinema. Desaprender, porque muitos deles já chegam à escola com o olhar, uma perspectiva, uma compreensão, um gosto produzidos pelo consumo rápido, do repetitivo, do descartável que lhes é imposto cotidianamente, das mais variadas formas, pelas imagens veiculadas pela mídia, pela publicidade, pelo cinema e pelo vídeo de puro consumo (Ibidem, p. 35)

Se há consenso, pelo menos do ponto de vista teórico, esta necessidade de problematizar a questão do gosto, cabe pensar sobre os fatores que motivam essa reflexão crítica e, porque não, autocrítica. Duarte afirma que “o gosto pela arte cinematográfica é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longo de muitos anos de

fruição, contato e envolvimento com filmes” (2009, p. 83), numa espécie de “filia” em que a autora valoriza o contato com iniciados na arte e com ambientes em que essa prática é valorizada. Contudo, na realidade da escola do campo e mesmo na licenciatura em Educação do Campo, tal dinâmica tem limitações objetivas, ao mesmo tempo em que a necessidade de problematizar o gosto permanece. Trazer a linguagem audiovisual para próxima dos processos formativos, entendendo as mediações entre a forma estética ali colocada e a realidade social, tem sido um caminho experimentado com êxito na Educação do Campo. Inclusive abordar o debate sobre a fruição e o gosto por meio de produtos comunicacionais como a publicidade e os telejornais mostra sua eficiência em acumulações gradativas, bem como a ruptura da lógica de espectadores e consumidores na medida em que os estudantes da escola e da universidade passam a realizar audiovisual.

Aproximando a discussão da produção audiovisual propriamente dita, diferentes caminhos nesse âmbito das dinâmicas de letramento em audiovisual contribuem para a produção própria. Um deles é o entendimento plural da palavra letramento como multimodalidade, ao mesclar múltiplas formas de interação com o mundo, no que Roxane Rojo (2009) denomina de letramentos múltiplos, ou seja, entre palavras, imagens, escrita, sons, animações, etc. Um exemplo que veremos abaixo aborda a sistematização das experiências em andamento na Universidade Federal do Tocantins (UFT), como relação interessante da produção textual e sonora com o audiovisual, por meio da produção de diários de produção e trilhas sonoras em filmes de um minuto, como uma forma de aproximação entre distintos letramentos.

A experiência da UFT e a experiência sistematizada na dissertação de mestrado de Eloisa Lopes sobre o vídeo nas aulas de Ciências da Natureza, na LEdoC/UnB, colocam o audiovisual utilizado como ferramenta pedagógica no contexto escolar. Lopes aponta que a produção de vídeos em sala de aula na escola do campo tem amplo potencial no trabalho político-pedagógico ao entender a realidade “como matéria central de organização das práticas educativas” (2014, p. 95), em uma dinâmica coletiva e participativa, que assume a pesquisa como princípio educativo, de forma interdisciplinar e associada à formação de “sujeitos que se afirmem historicamente” (Ibidem, p. 97).

A pesquisa de Lopes de uso do vídeo como ferramenta didática na Educação do Campo, realizada nas disciplinas ligadas à Biologia, no Tempo Escola e no Tempo Comunidade da LEdoC/UnB, problematizou aspectos da inserção do audiovisual na EdoC como a relação entre a ferramenta e a expressão — “à medida em que o educando vai

adquirindo domínio da nova ferramenta de trabalho, ele tem a possibilidade de expressar saberes que, de alguma forma ou por algum motivo, não estavam explícitos, e isso é excelente, pois abre possibilidades” (2014, p. 65) — e o risco da reprodução de técnicas pedagógicas, a “ferramenta pela ferramenta”, sem uma reflexão sobre seu uso — “não basta apenas saber como funciona e como se deve utilizar a ferramenta, mas que refletir sobre seu uso é fundamental, pois professores pouco reflexivos caem na rotina” (2014, p. 66).

Lopes também, ao abordar as ciências da natureza com o audiovisual, ressalta a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento do educador, que é potencializada com a ferramenta: “o uso do vídeo consegue associar diferentes tipos de linguagens que vão desde o vídeo produzido, passando por textos, imagens e som, proporcionando aos que o dominam diversas possibilidades para trabalhar [...] de forma interdisciplinar e integrada” (2014, pp. 77-78).

A experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Habilitação em Artes e Música, por sua vez, associa o audiovisual como ferramenta pedagógica à produção artística, em uma perspectiva de multiletramento. Conduzida em uma disciplina integradora dos conteúdos do semestre, combinando Tempo Escola e Tempo Comunidade e realizada em dois anos consecutivos, a experiência teve como objetivo a realização de vídeos de um minuto, em grupo ou individuais, “sobre os diferentes enfoques dados a questões relativas às comunidades nas quais os discentes viviam na época do curso. Foi uma forma de pesquisa, registro e primeira produção artística proposta pelo curso” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 170).

Trabalhando com os temas “A Comunidade” e “Vida em imagem e som”, que se desdobraram em curtas-metragens sobre conflitos no campo, questão hídrica, poesia, brincadeiras infantis, relação comunidade/escola e a memória, as turmas eram compostas por “professores de escolas do campo, filhos de camponeses, assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas e moradores de pequenas cidades e vilarejos de diferentes partes do Tocantins, em especial da região do Bico do Papagaio” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 173). Portanto, um perfil diverso característico do sujeito coletivo entendido como povos do campo, com especificidades com a presença de moradores da região atingida pela Guerrilha do Araguaia, cujos impactos são sentidos por lá até hoje (SILVA, 2002).

Organizada nas etapas de pré-produção, produção e pós-produção, a realização audiovisual contou com a sistematização contínua dessas etapas, em um diário de processo

criativo, a ser escrito durante o Tempo Comunidade, que deveria apresentar as seguintes seções:

(1) a proposição da ideia principal do vídeo; (2) sobre o quê falar?; (3) argumento que justificasse a delimitação; (4) sinopse; (5) finalidade da produção; (6) público-alvo da produção; (7) perfil do público-alvo; (8) formato do audiovisual (videoclipe? documentário? animação? etc.); (9) roteiro da produção; (10) planilha de pré-produção (equipamentos; pessoas envolvidas na produção; objetos de cena; detalhamento das equipes de trabalho; deslocamento; seleção de atores; datas de ensaios; agendamento de gravações; autorizações; dentre outros.); (11) diário de produção (o que ocorreu durante as gravações? Quais problemas surgiram? quais estratégias foram articuladas para a resolução dos problemas encontrados?); (12) diário de pós-produção (detalhamento do tratamento e montagem dos sons e imagens captados durante as gravações: quais equipamentos, mídias, programas de edição de audiovisual utilizados, etc., critérios que embasaram as escolhas para a composição da produção) (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, pp.179-180).

Entendido como um instrumento pedagógico para a sistematização do aprendizado e o desenvolvimento da modalidade escrita, os diários — mesmo com as dificuldades dos estudantes em realizá-los de forma integral, conforme combinado com os docentes — “apresentaram um mapeamento detalhado inerente à consecução da obra artística, assim como registros de fatos ou desafios que ocasionaram eventuais mudanças no desenvolvimento da produção” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 181), contribuindo efetivamente nas tomadas de decisão dentro do processo de realização audiovisual, em seus aspectos éticos e estéticos.

Outro aspecto desenvolvido na experiência, relacionando o audiovisual à habilitação em música do curso, foi o incentivo às trilhas sonoras próprias e a explorar a paisagem sonora local, como o caso de um curta-metragem que retratou as quebradeiras de coco babaçu, abundante na região, e compôs a trilha a partir do som do cacete — ferramenta de madeira usada para a extração da amêndoa — abrindo o coco. Houve também a pesquisa de trilhas sonoras realizadas por outros artistas, que contou com a apropriação de “obras de professores, colegas e artistas da comunidade, bastante positivo para o que se esperava do curso. Uma obra em especial foi uma canção que os índios da etnia Apinayé usam para o ritual da corrida de tora, que conduziu a narrativa do trabalho” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, pp. 186-187).

Em síntese, a experiência permitiu conciliar aspectos estéticos e éticos com aspectos sociocríticos e pedagógicos. Mesmo as dificuldades enfrentadas no processo, recorrentes na apropriação da linguagem audiovisual, estimularam a criação de mecanismos de “partilha do

saber de maneira solidária e coletiva, o que assegurou a realização do produto estético” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 192). Emergiu também o questionamento à indústria cultural, ao romper a barreira entre consumidores e produtores de audiovisual, pois a apropriação da “técnica e os procedimentos, alicerçados em uma ética com base na partilha, fazem eclodir e dão visibilidade a outras identidades, que não fazem parte da dinâmica unilateral da comunicação de massa” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 193).

Há uma conexão, aqui, entre as experiências de audiovisual como ferramenta pedagógica e processo artístico e a ideia de “combate aos padrões hegemônicos de representação da realidade” (CORRÊA et al., 2011, p.187), apresentada em texto sobre os pressupostos norteadores da área de linguagens da LEdoC/UnB. Os autores afirmam que é necessária uma “formação estética e política dos educadores para que eles sejam capazes de desmistificar os sentidos hegemônicos das obras e dos programas, por meio da compreensão da relação dialética entre forma estética e forma social” (CORRÊA et al., 2011, p. 188), o que deve constituir uma prática permanente para o trabalho com o audiovisual, assim como para as outras linguagens estudadas no curso como o teatro e a literatura. Dessa forma:

um dos primeiros passos para a ação contra-hegemônica é a formação política e estética que dê condições às pessoas de estranharem o que parece natural, de desnaturalizarem o olhar para o que é de hábito e de, ao perceberem que a visão de mundo consensual é na verdade a visão de mundo da classe dominante, tomarem providências individuais e coletivas para construir atitudes e formas de representação da realidade em perspectiva antissistêmica. (CORRÊA et al., 2011, p. 188)

É importante destacar que essa concepção emerge a partir dos debates realizados dentro do Coletivo de Cultura e o Setor de Comunicação do MST e é retomada dentro da licenciatura em Educação do Campo. Costa afirma que

A forma hegemônica de representação da realidade, tal como veiculada pela totalidade dos meios de comunicação e informação, ou indústria cultural, é pautada por alguns valores básicos. A propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho são seus fundamentos. E os valores são os seguintes: livre iniciativa (a que chamam liberdade), concorrência (de todos contra todos) e ação individual (cada um por si) na busca desenfreada de sucesso e celebridade. O sucesso se traduz na capacidade de consumo, igualmente desenfreado, e se confirma pela ostentação dos bens consumidos. Tal ostentação deve estimular a inveja e a vontade de emulação por parte dos demais que, acreditando na lenda, dão individualmente início a novo ciclo de iniciativa, competição, ação individual predatória, sucesso etc. Mas a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho alheio nunca aparecem como o fundamento do espetáculo e assim, o “segredo do sucesso”, que depende delas, permanece guardado a sete chaves. Na falta desta informação básica, a grande massa dos consumidores da

informação produzida pela indústria cultural compra a mentira de que bastam a autoconfiança, o esforço individual e os próprios méritos para se qualificar à corrida pelo sucesso (2007, p. 5).

Trata-se, como ressalta Stedile (2015b), de um entrelaçamento entre forma e conteúdo manifestado pelos padrões hegemônicos de representação da realidade que pressupõe aspectos como a supressão das contradições da vida social, com a individualização da interpretação dos conflitos evitando uma abordagem complexa de problemas de ordem coletiva, bem como a omissão das relações causais: uma manifestação dos movimentos sociais “atrapalha o trânsito” no noticiário, porém não são divulgadas as razões de fundo da manifestação, ou uma ocupação de terra, que “desrespeita a propriedade privada”, não é associada a dados sobre o latifúndio e a conseqüente exclusão dos camponeses que lutam pela terra e nem a problemas mais amplos como a concentração fundiária, o desmatamento promovido pelo agronegócio para o monocultivo, a presença das multinacionais, a grilagem de terras, o uso de agrotóxicos, assim por diante.

Retomando o âmbito da produção de audiovisual na Educação do Campo, assim como no subcapítulo anterior, vemos também a noção de experimentação como elemento-chave, como aponta Norton em reflexão sobre a arte e o cinema na escola do campo: “a força pedagógica da arte na escola está em seu contato direto com o experimentar. Na arte, o aprender possui uma lógica diferente, à qual está submetido dentro da escola. Em arte, aprende-se fazendo, criando. Cria-se e aprende-se ao mesmo tempo” (2016, p. 253).

Pela dimensão da experimentação na produção de audiovisual, o olhar dos estudantes e professores realizadores da linguagem está em permanente treinamento, dialogando com o legado estético da humanidade — que passa a adquirir outro sentido em seu estudo — e com sua própria história. Pela experimentação e pelo trabalho com o olhar, a realidade passa a ser problematizada em uma dimensão de negociação envolvendo a autonomia, o desejo<sup>36</sup> e o esforço dos realizadores de audiovisual dentro de um processo pedagógico em que esta dada realidade “vai nos impor seus limites, os quais, porém, podem se tornar possibilidades. Trata-se da dialética de fazer cinema: negociamos com a realidade a partir do que queremos,

<sup>36</sup> “Termo empregado em filosofia, psicanálise e psicologia para designar, ao mesmo tempo, a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 146).

analisamos até onde ela aceita e a alteramos no próprio ato de filmá-la” (NORTON, 2016, p. 258).

Uma realidade (re)construída pela linguagem audiovisual torna-se, então, um passo significativo na ruptura entre a dimensão restrita ao consumo, ao lugar do espectador. A produção audiovisual se assume como parte, sendo experimentação, de um trabalho socialmente necessário na escola e na comunidade. Este tipo de trabalho é definido nas escolas experimentais da União Soviética como “o tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico” (SHULGIN, 2013, p. 89).

Com a ideia de trabalho socialmente necessário, ou trabalho social, enfatizam-se as dimensões pedagógicas, dentro das possibilidades reais de forças e particularidades etárias dos participantes na escola, em uma dinâmica de trabalho cultural-educativo na qual uma produção audiovisual se vê inserida dentro do todo da escola e reconhece a contribuição produtiva de cada estudante em sua realização. E a escola que traz essa dimensão do trabalho social desenvolve esforços associados à ideia de uma educação politécnica, em que as esferas do desenvolvimento intelectual, desenvolvimento físico e o conhecimento da teoria e da prática dos diferentes ramos da produção criada pelo trabalho humano, o que inclui a produção artística/comunicacional.

A questão da exibição, trabalhada no subcapítulo anterior, assume contornos próprios na Educação do Campo a partir da experiência acumulada no Movimento Sem Terra com o Cinema na Terra, que em seu primeiro ano de atuação entre 2005 e 2006 realizou sessões de cinema a 75 mil pessoas nas áreas rurais de 126 municípios de norte a sul do país. Trata-se de um número superior ao público pagante nas salas de cinema de filmes nacionais de boa circulação como *Cidade Baixa* ou *Cinema, Aspirinas e Urubus*, cumprindo uma lacuna aberta pela existência de menos de duas mil salas de cinema em 10% dos municípios do país (STEDILE, 2015a).

Munidos de um equipamento de exibição e amplificação sonora numa caixa com rodas para facilitar seu deslocamento, os militantes do Movimento envolvidos no projeto tornam-se educadores populares, entendendo que “a tecnologia do Cinema na Terra não reside em seus equipamentos, mas na forma de organização das exposições. A intenção é não transformar o público em mero espectador” (STEDILE, 2015a, p. 88). As dimensões da escolha dos filmes — ligados a temas de interesse e a realidade das áreas de reforma agrária — e da preparação da exibição com a checagem do equipamento, ajustes destes ao local em que a atividade será

realizada e a divulgação na comunidade, somam-se com “o trabalho pedagógico seguinte — identificando as questões-chave para aquela comunidade, preparando-se para incentivar o debate e ajudar a conduzi-lo para um objetivo de interesse daquele público participante” (STEDILE, 2015a, p. 91).

Duas outras características merecem ser ressaltadas na experiência do Cinema na Terra: uma é o vínculo com as demandas do movimento, seja a exibição de vídeos feitos pela Brigada de Audiovisual no trabalho de base para o VI Congresso Nacional do MST (GOMES, 2016), ou nas atividades dos centros de formação e as escolas do movimento, em que o cinema torna-se uma ferramenta pedagógica potente; outra característica é o potencial de articulação entre o MST e outras organizações como os esforços realizados no DF com as parcerias entre MST e Movimento Passe Livre e Movimento dos Trabalhadores Desempregados ou no Rio Grande do Sul, em que mais de mil indígenas assistiram a uma sessão em homenagem a Sepé Tiarajú na cidade de São Gabriel (STEDILE, 2015a).

Sobre esta característica de articulação, Ribard (2017) ressalta que a experiência recente nomeada como “Cinema da Terra” nas Jornadas Universitárias de Reforma Agrária no Ceará — elo entre movimentos sociais do campo e a universidade — teve um papel na universidade para além de uma lógica de “momento cultural”, mas também um impacto social e político:

A diversidade dos filmes projetados, debatidos e apresentados aqui, na sua maioria documentários, testemunha, neste sentido, da riqueza e da importância da divulgação de “vozes”, de “olhares” e de experiências que revelam a história da Luta, nutrida pela memória, “fixada na tela”, de sujeitos que transmitam ao público narrativas fundamentais no processo de conscientização coletiva em torno de uma necessária apreensão do nosso passado para permitir a mobilização para a construção de um país, um campo brasileiro mais justo e emancipatório. “Ver um filme”, neste contexto, adquire e produz sentidos que se inscrevem na ordem de uma transmissão de experiências geradoras de novas memórias, de novas consciências (2017, p. 54).

Neste subcapítulo, buscamos articular as concepções e experiências em desenvolvimento na linguagem audiovisual da Educação do Campo. Um aspecto a se destacar é a presença, epistemologicamente similar das práticas artísticas e das práticas comunicacionais. As práticas artísticas são definidas por Carvalho como “as formas como os sujeitos concebem, compreendem e fruem as atividades relacionadas ao teatro, à dança, à música, à pintura, à escultura, ao cinema, entre outras linguagens artísticas” (2015, p. 35), em uma dinâmica que, no caso da EdoC, se reconheça “no processo de produção, nas intencionalidades e nas relações dos sujeitos do campo com a arte” (CARVALHO;

ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2016, p. 20). Por sua vez, as práticas comunicacionais relacionam-se com as dinâmicas organizativas de grupos populares de audiovisual em que se recupera “para a comunicação a sua dimensão de verbo, de processo, de ação encarnada” (FILÉ, 2010, p. 245), nas quais “os sujeitos dessas *práticas comunicacionais* são convidados a romper o isolamento entre produção e recepção, ativando uma circularidade em etapas que tradicionalmente são estanques” (Ibidem, p. 247).

Trata-se de noções que apontam para a mediação entre arte, comunicação, cultura e vida pela dimensão da prática artística e comunicacional associada ao trabalho, como aspecto central da vida humana e para o qual a formação com a linguagem audiovisual deve dialogar. Apontam também para um processo de construção dos níveis de consciência dos sujeitos e de sua intervenção na realidade, afinada com a concepção de práxis abordada anteriormente.

#### **2.4 – Linguagem audiovisual e documentário**

Neste subcapítulo, optamos por uma breve apresentação dos elementos constitutivos da linguagem audiovisual, com um olhar voltado à realização audiovisual em diferentes momentos ou atos constitutivos como o planejamento e o roteiro, a filmagem, a captação de som, a montagem e a exibição do filme. São elementos que retomamos na análise desenvolvida no próximo capítulo. A seguir, serão feitas considerações, com maior detalhe, a respeito do documentário e caminhos para sua análise, pois se trata da expressão da linguagem audiovisual mais presente no contexto de pesquisa da Educação do Campo.

Bernardet afirma que “o recorte do espaço e as suas modificações de imagem para imagem tornou-se um elemento linguístico característico do cinema” (2000, p. 36). São procedimentos realizados em momentos de intencionalidade distinta: a filmagem e a montagem. A filmagem é realizada neste ato de recortar o espaço com o uso de uma câmera, posicionada em um determinado ângulo em relação à situação filmada, que registra imagens com finalidade expressiva. Quando filmamos, registramos em um determinado suporte (cartão de memória, filme em película, fita de vídeo) de uma câmera diversas situações, que somadas, geram material para o momento seguinte da montagem. Em outras palavras, realizamos uma atividade de análise frente à realidade, que depois se articula na montagem, atividade de síntese (BERNARDET, 2000). Cria-se, assim, “um discurso composto de imagens e sons [que] é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer das suas modalidades; sempre um fato de

linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora” (XAVIER, 2005, p. 14).

Estes recortes da realidade filmados são convencionalmente definidos como planos, sendo que um “plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é o segmento contínuo da imagem” (XAVIER, 2005, p. 27), correspondendo a um determinado ponto de vista quanto ao objeto filmado. Codificados em uma “escala de planos”, base para o que chamamos de enquadramento, os planos também correspondem a uma posição particular da câmera em sua distância e ângulo frente a um objeto.

Como plano geral (PG), estão os espaços amplos sem identificação nítida dos personagens em um campo maior de visão; plano de conjunto (PC) enquadra os personagens, agora reconhecíveis, em pé e ainda preserva seu entorno; plano americano (PA) mostra um corte na figura humana acima do joelho, sendo bastante utilizado para acompanhar ações, deslocamentos, etc.; o plano médio (PM) corta na região do umbigo na figura humana e é comumente usado em entrevistas, pois consegue garantir maior aproximação do personagem ao mesmo tempo que ainda mostra o meio em que está inserido; o primeiro plano (PP) ou *close-up* coloca o rosto do personagem na tela, com a proximidade da câmera, tendo como variante ainda mais próxima o primeiríssimo primeiro plano (PPP); o plano detalhe (PD) complementa a escala ao propor cortes próximos em objetos ou partes do corpo específicas. Em relação aos ângulos de câmera, a posição normal está localizada à altura dos olhos da figura humana em tela, mantendo-se no mesmo nível da ação filmada. As variações disso são registradas no que Xavier (2005) denomina câmera alta, posicionada mais elevada frente à cena e, portanto, gravando de cima para baixo, e câmera baixa, que filmará de baixo para cima — por vezes vemos as definições *plongée* (de mergulho, em francês) e *contra-plongée* para os mesmos termos, respectivamente.

É comum identificar tentativas de atribuir um significado próprio a cada plano, como, por exemplo, os primeiros planos seriam ligados às emoções dos personagens, os planos mais abertos como o geral passaria a ideia de contemplação, o plano americano seria voltado à ação por ter um corte acima do joelho de um personagem e captar melhor seu movimento, e o plano médio representaria um equilíbrio entre personagem e o meio que o circunda. Com os ângulos que a câmera foi posicionada, idem: a câmera alta diminuiria os personagens, acentuaria vazios entre eles, inclusive sendo associada a situações de opressão; já a câmera

baixa automaticamente valorizaria os personagens retratados, como os dirigentes nazistas nos filmes de propaganda da cineasta alemã Leni Riefenstahl.

Algumas dessas considerações podem sim fazer sentido, uma vez que esse significado se estabelecer na montagem. Isso porque “os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não têm em si significação predeterminada: *a significação depende essencialmente da relação que se estabelece com outros elementos*” (BERNARDET, 2000, p. 40). Bernardet vai ainda mais longe, ao afirmar que o cinema para ser realizado depende de uma sucessão de escolhas, desde seu planejamento inicial até onde será exibido o produto final, sendo “basicamente uma expressão de montagem” (2000, p. 40). Montagem numa sequência temporal, como procedimento de manipulação, idas e vindas em combinações de imagens, mas também a montagem dentro do próprio plano no ato da filmagem.

Então, podemos afirmar que são montados com a câmera o que Gerbase chama de níveis da linguagem cinematográfica: a câmera objetiva, que “simplesmente mostra o que acontece na sua frente, sem identificar-se com qualquer personagem em particular” (2012, p. 112), como o equivalente a uma escrita em terceira pessoa, e a câmera subjetiva, que por sua vez “assume um dos personagens, passando a comportar-se segundo seu ponto de vista e seus movimentos” (Ibidem, p. 112), sendo o plano resultante dessa câmera a adoção do ponto de vista da personagem. O som, gravado junto com a câmera ou em separado, também seria montado com as mixagens entre três tipos sonoros: a voz humana, a música e os ruídos e sons ambientais.

Nos primórdios da teoria da montagem, o pioneiro dos estudos em cinema na URSS, Kulechov, tomou como principal objeto de pesquisa os filmes estadunidenses, tentando entender sua eficácia ao analisar estes filmes e as reações das plateias russas a eles. Seu interesse tinha como foco contribuir na criação de bases sólidas para o embrionário cinema soviético, o que o levou a duas conclusões fundamentais, até hoje mencionadas:

(1) o momento crucial da prática cinematográfica é o da organização do material filmado; (2) a justaposição e o relacionamento entre os vários planos expressa o que eles têm de essencial e produz o significado do conjunto (Kulechov vai nos falar da montagem como elemento chave na “compreensão semântica do que se passa na tela”) (XAVIER, 1983, p. 47).

Gradualmente, Kulechov sistematiza, na Escola Nacional de Cinema, com intencionalidade didática, seus próprios experimentos<sup>37</sup> e realiza sua “desmontagem teórica da montagem americana” (SARAIVA, 2006, p. 118). Sua contribuição pioneira aponta diretamente para a fundamentação dos experimentos de realizadores que assumiram caminhos estéticos distintos como Sergei Eisenstein e Dziga Vertov, que trataremos adiante.

Dessa forma, retomando o exemplo de Riefenstahl acima citado, a valorização do personagem que profere um discurso filmado com a câmera baixa só ocorre por conta da relação figura-fundo — personagem gravado num plano médio, colocado em posição de destaque na tela com um céu límpido atrás de si — e a montagem que coloca a massa de espectadores filmados com uma câmera alta. Então, a câmera baixa simula a visão desses personagens, seu ponto de vista em uma câmera subjetiva. Já o cineasta Quentin Tarantino costuma utilizar a câmera baixa em sentido inverso nos seus filmes, colocando no enquadramento personagens com um teto próximo a sua cabeça em momentos de hesitação e sufocamento, recurso inclusive já utilizado por Orson Welles em *Cidadão Kane*. A câmera posicionada próxima ao chão na altura da cadela Baleia nos instantes próximos a sua morte em *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos, simula sua visão do solo do sertão cobrindo-se de relva e de preás nos leva a um efeito antropomórfico de identificação com o animal (DUARTE, 2009). O cineasta japonês Yasujiro Ozu, que tinha como marca estética o uso recorrente da câmera baixa, levou os críticos a afirmarem que ele reproduzia o ponto de vista de uma criança, ou que remetem à tradição japonesa de sentar-se no chão. Cousins, por outro lado, afirma que

o horizonte mais baixo de Ozu tinha um triplo efeito especial. Primeiro, ele coloca o centro de gravidade do ser humano (o umbigo, como Leonardo da Vinci havia mostrado em seu desenho de 1492) no centro do fotograma. O resultado disso é que nenhuma imagem no mundo do cinema está mais tranquila ou menos propensa a tombar ou se entortar que as de Ozu ou Shigehara. Segundo, a câmera tende a olhar ligeiramente para cima a fim de enquadrar seus personagens e, conseqüentemente, o chão aparece muito menos nos planos médios e mesmo nos planos gerais. Repetido ao longo do filme ou ao longo de uma carreira, isso dá aos personagens de Ozu uma leveza que está ausente das tradições cinematográficas mais presas ao solo. Terceiro, uma nova área de espaço acima da câmera se abre — tetos são mostrados em interiores (COUSINS, 2013, p. 128).

<sup>37</sup> São reconhecidos seus experimentos de montagem como “geografia criativa”, “corpo cinematográfico” e o frequentemente citado “efeito Kulechov” de sobreposição de imagens distintas sobre um mesmo plano de um ator, o que gera diferentes efeitos sobre o espectador.

Os exemplos acima, sobretudo o de Ozu e os do cinema soviético que veremos adiante, são relevantes para percebermos a necessidade de mediar aspectos estéticos, culturais, políticos, sociais na linguagem audiovisual. O cinema, para Turner, “é um complexo de sistemas de significação e seus significados são o produto da combinação daqueles. A combinação pode ser realizada com sistemas complementares ou conflitantes entre si, mas nenhum é responsável pelo efeito total de um filme” (1997, p. 69).

Antes de falarmos sobre a montagem, com os elementos constitutivos da filmagem e suas relações já fica clara a necessidade de um planejamento para todo esse processo. Uma sequência de produção profissional de um filme envolve cinco fases encadeadas: a criação, com o desenvolvimento da ideia inicial, de um argumento e um roteiro, um projeto de captação de recursos com base num orçamento e a definição de como eles serão obtidos; a pré-produção, com a análise técnica do roteiro, o cronograma básico de gravações e seu planejamento, organização da equipe e seus contratos, locação de equipamentos e estúdios, se for o caso, confecção de figurinos, ensaios com atores, etc.; a produção, momento da filmagem propriamente dita; a pós-produção, com a montagem e as etapas de finalização; e, por fim, a circulação da obra, seu lançamento, distribuição, divulgação até chegar ao público final (GERBASE, 2012).

Da etapa delimitada como criação se destaca o roteiro, nas palavras de um conhecido roteirista brasileiro “a forma escrita de qualquer projeto audiovisual” (COMPARATO, 2009, p. 27). Para facilitar a passagem da forma escrita à forma fílmica, uma série de convenções, fórmulas e receitas foram inventadas, jogando água no moinho das formas mais convencionais de audiovisual. Nestas fórmulas, não é difícil encontrar manuais de passo a passo, como, por exemplo, os do estadunidense Syd Field (1995). Em um de seus trabalhos, vemos que “roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática” (1995, p. 2), montando um “paradigma” com três atos: apresentação, confrontação e resolução, separados pelos *plots points*, ou pontos de virada, constituindo início, meio e fim da ação de um personagem principal.

Reconhecido como uma escrita de mediação, texto para ser transformado em imagem, e um cinema da palavra, em que a visualidade tem aspecto central (MAYOR; SOARES, 2010), a feitura de um roteiro depende de um conhecimento integral do processo de realização de filmes. Carrière (1995, p. 145) ressalta que isso serve não apenas para o roteirista, mas também para os pesquisadores: “para lidar com cinema, sob qualquer ângulo — mesmo que seja apenas escrever um livro baseado num filme — você deve saber como os filmes são

feitos; você deve conhecer, e de preferência dominar, as técnicas cinematográficas”. E além das técnicas, entender pressupostos formais que fundamental a construção das narrativas está em discussão.

Saraiva e Cannito apontam que “é muito comum ouvirmos dizer que a ‘natureza’ do cinema é dramática, mas essa ‘naturalização’ é um simples efeito do grau de domínio dessa forma, eleita pelo cinema americano como carro-chefe desde os tempos de Griffith” (2009, p. 66). Tomando como exemplo o episódio *A coroa do imperador*, da série *Cidade dos Homens*, o autor destaca a diversidade de usos das formas dramática, épica e lírica<sup>38</sup> como a narração distanciada com traços épicos de Acerola sobre as diferenças entre a favela e o “asfalto”, o conflito entre traficantes, o papel dos policiais e dos usuários, e as disputas de poder no território, que está inserida numa narrativa dramática da tentativa de ir com o colega Laranjinha no passeio da escola a Petrópolis.

Enquanto o drama cria “outro mundo possível”, centrado no tempo presente e na identificação do espectador com a trama, enquanto “com os comentários épicos, damos um passo atrás; estamos mais distanciados: o tempo da ação não é mais o presente imediato, mas o passado; [...] aquele ‘outro’ mundo dialoga com o ‘nosso’ mundo” (SARAIVA; CANNITO, 2009, p. 75). Se a concepção é priorizar a forma dramática e o mergulho do espectador na cena, a mediação de uma instância narrativa por um conjunto de procedimentos de construção da linguagem precisa ser diluída, ou seja, ser pouco perceptível. Há um esforço, facilmente reconhecível em telenovelas e no cinema comercial, de tornar os cortes “transparentes” e sem sobressaltos, bem como de desenvolver a ação de forma contínua em espaços próximos ao real, com o uso de conexões causais, “ganchos” que ligam um fato a outro de forma lógica. Xavier aponta que isso caracteriza o que se conhece como decupagem clássica, um sistema elaborado e “de repertório lentamente sedimentado na evolução histórica, de modo a resultar num aparato de procedimentos precisamente adotados para extrair o máximo de rendimento dos efeitos de montagem e ao mesmo tempo torná-la invisível” (2005, p. 32).

A impressão de realidade criada pela decupagem clássica é produzida, portanto, por meio de um efeito de continuidade da narrativa, em que se manipula a atenção do espectador e suas emoções. Em boa medida, “a construção do método clássico significa a inscrição do

<sup>38</sup> “Pertencerá à Lírica todo poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizarem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um “Eu” — nele exprimir seu próprio estado de alma. Fará parte da Épica toda obra — poema ou não — de extensão maior, em que um narrador apresentar personagens envolvidos em situações e eventos. Pertencerá à Dramática toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador” (ROSENFELD, 2002, p. 17).

cinema (como forma de discurso) dentro dos limites definidos por uma estética dominante, de modo a fazer cumprir através dele necessidades correlatas aos interesses da classe dominante” (XAVIER, 2005, p. 38). A consciência dos efeitos da narrativa clássica, seu vínculo com o drama e as intenções subjacentes, por outro lado, não significa rejeitar de forma unilateral esse tipo de construção estética — como demonstram um número enorme de artistas que utilizam estas técnicas no sentido inverso, de contraponto à lógica hegemônica — antes, como entender como crítica e como formação estética, a necessidade de problematizá-la.

É certo que o espectador interage na produção dos significados e faz a mediação individual e coletiva entre determinada obra e sua realidade, como vemos nos debates em sala de aula, por exemplo. Um desafio interessante é, na medida em que se desenvolvem elementos da formação estética, buscar a aproximação com o sentido de utilizar o audiovisual como “um *fator de desenvolvimento do espectador*. O cinema será mais fecundo na medida em que projete o espectador para uma compreensão mais profunda da realidade e, conseqüentemente, na medida que o ajude a viver mais ativamente” (ALEA, 1984, p. 38).

Como gênero, o documentário assume enquanto matéria-prima esse vínculo com a realidade. Embora de tradição recente se comparados a outras linguagens artísticas, os estudos sobre cinema gradualmente dedicaram-se ao documentário. Debates entre cineastas, entusiastas e acadêmicos levaram muita tinta a ser gasta na definição de documentário, seu lugar — marginal ou não — no cinema<sup>39</sup>, sua relação com a ficção<sup>40</sup>, seu suposto compromisso com a objetividade<sup>41</sup>, sobre as insuficiências e limites de sua teoria e sua história<sup>42</sup>, entre outras questões. Levando isto em consideração, em nossa pesquisa assumimos duas providências: primeiro, optar por uma definição de documentário suficientemente operativa para dialogar com a investigação; segundo, e mais importante, construir um recorte teórico sobre o documentário voltado à relação entre documentário e educação, pensando em

<sup>39</sup> Seguem exemplos dessas questões nestas notas de rodapé. Sobre o documentário e seu *status* marginal, fala Eduardo Coutinho: “Faço um tipo de cinema sabendo perfeitamente que é marginal, porque o documentário é e sempre vai ser marginal, no sentido de que ele não é a corrente principal, ele está sempre na margem” (COUTINHO; XAVIER; FURTADO, 2005, p. 136).

<sup>40</sup> Sobre a relação entre documentário e ficção, fala o cineasta Jean-Luc Godard: “Todos os grandes filmes de ficção tendem ao documentário, como todos os grandes documentários tendem à ficção. [...] E quem opta a fundo por um encontra *necessariamente* o outro no fim do caminho” (GAUTHIER, 2011, p. 12).

<sup>41</sup> O cineasta e ensaísta Eduardo Escorel, em diálogo com a citação acima de Godard numa conferência do festival de documentários *É Tudo Verdade*: “Essa máxima, tão sedutora quanto enganosa, corre o risco de obscurecer o compromisso com a objetividade inerente ao documentário, mesmo quando lança mão de recursos ficcionais” (ESCOREL, 2005, pp. 269-270).

<sup>42</sup> Fernão Ramos comenta sobre o afã de atualidade e a desconfiança com que os estudos em teoria e história do cinema são recebidos: “Há, no campo dos estudos de cinema, uma certa dificuldade em assumir a historicidade do cinema e de sua reflexão, talvez em função da arte cinematográfica ser, economicamente, muito dependente do ‘lançamento’” (RAMOS, 2005, p. 23).

possibilidades de conexão entre os aportes da teoria e os debates na esfera cultural, política, social e econômica que perpassam a Educação do Campo.

As definições de documentário, geralmente, são assumidamente imprecisas, pois seus teóricos reconhecem o objeto de estudos em permanente mutação. Por vezes, a dificuldade em estabelecer o conceito leva mesmo a sua negação ou ao entendimento de que se trata de um esforço desnecessário. Outras iniciativas, como a clássica definição dada pelo documentarista e teórico inglês John Grierson de que o documentário é o “tratamento criativo da realidade” (DA-RIN, 2004, p. 16), podem ser excessivamente vagas.

Sílvio Da-Rin, documentarista e pesquisador, aponta um caminho para lidar com este limite quando afirma que o esforço de conceituação deve emergir da própria análise, evitando desta forma uma “dupla simplificação do problema: seja considerar o documentário com um falso objeto a ser descartado, seja considerá-lo um objeto dado e dotado de uma imanência” (DA-RIN, 2004, p. 18).

Seguindo esta linha, reconhecemos nas formulações de Bill Nichols (1997; 2016) uma conceituação que, para além do documentário como obra cinematográfica, propunha o objeto em articulação com seu contexto histórico e com a ideia de produção cultural. Nichols parte do pressuposto de que o documentário possui certo parentesco com outros discursos não-ficcionais sobre o real ou discursos de sobriedade, que manifestam um poder instrumental ao emergir de esferas como a ciência, a política, a educação, a lei, a economia, entre outros. Estes discursos de sobriedade possuem no âmbito social “um efeito moderador porque consideram sua relação com o real direta, imediata, transparente. São veículos de domínio e consciência, poder e conhecimento, desejo e vontade” (1997, p. 32, tradução nossa).

Ao caminhar junto com outros discursos sobre o real, o documentário contribui para descrever e interpretar o mundo em um processo de “*construção* autêntica da realidade social” (NICHOLS, 1997, p. 40, tradução nossa). Este debate é algo que já estava presente nos textos do russo Dziga Vertov, pioneiro documentarista, no início do século XX. Vertov não tinha dúvidas sobre o papel do “cine-olho”, movimento estético criado por seu grupo de cineastas para documentar a realidade da União Soviética:

Eu sou o cine-olho.

Eu sou um construtor. Você, que eu criei, hoje, foi colocada por mim numa câmara (quarto) extraordinária, que não existia até então e que também foi criada por mim. Neste quarto há doze paredes que eu recolhi em diferentes partes do mundo. Justapondo as visões das paredes e dos pormenores, consegui arrumá-las numa ordem que agrada a você e edificar devidamente, a partir de intervalos, uma cine-frase que é justamente este quarto (câmara).

Eu, o cine-olho, crio um homem mais perfeito do que aquele que criou Adão, crio milhares de homens diferentes a partir de diferentes desenhos e esquemas previamente conhecidos.

Eu sou o cine-olho (apud XAVIER, 1983, p. 255).

Evidentemente, um posicionamento direto como o de Vertov não é a regra. O cinema, como outras artes, também conta com suas formas hegemônicas, que ao invés de problematizar a construção da linguagem — e da representação da realidade — buscam submetê-la a uma “hipótese ‘realista’ [que] implica na admissão de que há um modo normal, ou natural, de se combinar as imagens (justamente aquele apto a não destruir a ‘impressão de realidade’)” (XAVIER, 2005, p. 33).

Assumir a construção da realidade pelo documentário, portanto, leva a reflexão diretamente ao conflito entre realidade e sua representação pelo cinema. A criação da realidade representada por um filme, quando intencionalmente assumida, carrega em si tanto a negação da ideia de reprodução da realidade, como também o reconhecimento consciente de que uma determinada visão de mundo norteia opções estéticas e políticas que levam a uma dada representação da realidade em uma obra cinematográfica. Sendo assim, “esta representação se desenvolve na forma de um *argumento sobre o mundo*, o que pressupõe uma perspectiva, um ponto de vista, ou seja, uma modalidade de organização do material que o filme apresenta ao espectador” (DA-RIN, 2004, p. 134).

Especificamente quanto ao documentário, é comum encontrarmos em análises acadêmicas ou em textos da crítica especializada termos como “valor documental” no tratamento histórico e a objetividade como convenção narrativa. Acreditamos que ambos podem jogar luz sobre sua definição, por dois aspectos: primeiro, a distinção entre documentário e documento, e segundo, a importância da forma na narrativa de documentário.

“Filmes não são documentos, por mais que sejam representações expressivas que talvez se baseiem em documentos”, afirma Nichols (2016, p. 36). Cada documentário representa aspectos do mundo sob uma dada maneira, organizando, de forma coerente com as intenções do realizador, os aspectos factuais ou documentais que estão presentes — muitas vezes de forma fragmentada — também em outros contextos. Como espectadores, nossas expectativas e julgamentos ao assistirmos um documentário sobre um tema de nosso interesse é totalmente distinta de quando temos acesso a documentos dispersos sobre este mesmo tema. Se aproximarmos, considerando todas as ressalvas possíveis, os documentos da lógica de reprodução da realidade, torna-se perceptível o critério de julgamento da “reprodução por sua fidelidade ao original — sua capacidade de reproduzir com precisão características visíveis ao

original e de servir a propósitos que requeiram uma reprodução exata” (Ibidem, p. 36). Por outro lado, reconhecer um documentário como representação da realidade leva seu julgamento “mais pela natureza do prazer que proporciona, pelo valor das ideias que oferece e pela qualidade do ponto de vista que instala” (Ibidem, p. 36).

A forma em um documentário, ou a maneira como se conta, também assume relevância. Nichols (2016) retoma a formulação de Grierson de “tratamento criativo da realidade” — que expressa evidente tensão entre o aspecto criativo/artístico e a responsabilidade frente à realidade/história — para identificar uma fonte de atração do documentário: o equilíbrio entre “a visão criativa e o respeito pelo mundo histórico. [...] Nem invenção ficcional nem reprodução fatural, o documentário recorre à realidade histórica e a ela se refere ao representá-la de uma perspectiva diferente” (NICHOLS, 2016, p. 30). Eduardo Escorel, cineasta e ensaísta, afirma que a objetividade possui inerência ao documentário, porém, contraditoriamente, ela é “inversamente proporcional à sua necessidade. Ou seja, quanto mais objetivo, menos *necessário* ele se torna” (2005, p. 270). A aproximação de procedimentos ficcionais, da liberdade de montagem, dos experimentos estéticos na forma, pode levar, enfim, o documentário a uma maior receptividade — tornando-o, em último sentido, mais necessário.

Ao associar o debate da ligação do documentário com o mundo histórico e refletir sobre seus personagens, Bill Nichols chegou à seguinte síntese de definição do documentário:

O documentário fala de situações e acontecimentos que envolvem pessoas reais (atores sociais) que se apresentam para nós como elas mesmas em histórias que transmitem uma proposta, ou ponto de vista, plausível sobre nossas vidas, as situações e os acontecimentos representados. O ponto de vista particular do cineasta molda essa história numa maneira de ver o mundo histórico diretamente, e não numa alegoria fictícia (NICHOLS, 2016, p. 37).

Para a presente pesquisa, o caráter de permanente mutação do documentário<sup>43</sup> e sua relação com processos formativos e/ou educacionais deve ser incorporado no debate sobre a definição de documentário. A busca por uma articulação da definição com outras esferas, sobretudo do âmbito cultural, é também um problema para Nichols, que apresenta como elementos-chave para as mudanças no documentário os seguintes fatores: “1) instituições que

<sup>43</sup> Esther Hamburger, em sua análise do filme “Branco sai, Preto fica” (2014) de Adirley Queirós, comenta sobre as fronteiras contemporâneas entre ficção e documentário: “Muitos dos filmes de ficção na filmografia sobre favelas flertam com o documentário, tendo no registro documental uma espécie de âncora que garante a verossimilhança da narrativa. O filme de Adirley Queirós inverte esse registro, documentário que se quer ficção. Aqui, a ficção enfatiza o peso do absurdo, ao mesmo tempo que expressa a possibilidade da imaginação transformadora” (HAMBURGER, 2014, pp. 113-114).

patrocinam a produção e a recepção de documentários; 2) os esforços criativos dos cineastas; 3) a influência duradoura de filmes específicos; 4) as expectativas do público” (2016, p. 38). Sendo assim, instituições, comunidade de cineastas, obras e públicos devem ser considerados e, nesta investigação, relacionados com um quinto fator: o potencial formativo das obras em seus territórios, ou, em outras palavras, sua força de ativação em processos de formação e transformação social nos territórios vinculados à Educação do Campo.

Com a proposta de entender diferentes estratégias narrativas do documentário e seu desenvolvimento histórico, Bill Nichols apresenta a ideia de modos de representação como “formas básicas de organizar textos em relação a certos traços ou convenções recorrentes” (NICHOLS, 1997, p. 65, tradução nossa). Estes modos foram definidos pelo autor inicialmente como expositivo, observativo, interativo (ou participativo) e reflexivo<sup>44</sup>. A sistematização destes modos adota como objetivo o reconhecimento de enfoques característicos de representação da realidade e, evidentemente, estes modos de representação se articulam dialeticamente numa dinâmica em que “surgem novas formas das limitações e restrições de formas prévias e assim a credibilidade da impressão de realidade no documentário se transforma historicamente” (Ibidem, pp. 65-66, tradução nossa).

Da-Rin (2004, p. 136), contudo, pondera que os modos de representação “são apenas molduras teóricas generalizantes”, que têm como contribuição facilitar a análise comparada de documentários. Estes modos, formulados em uma perspectiva histórica, não devem ser entendidos “com a ideia de sucessão ou evolução” (Ibidem, p. 136), tampouco com “uma aplicação mecânica ou excludente — um documentário pode perfeitamente apresentar características de mais de um modo” (Ibidem, p. 136).

Em uma breve descrição dos modos de representação, entendemos o modo expositivo alicerçado no comentário verbal omnisciente e em uma lógica de argumentação didática; observativo prioriza um envolvimento no momento presente sem intervenção do realizador, filmando pessoas e situações com uma câmera discreta (comumente mencionada como “a mosca na parede”); participativo/interativo opta pelo inverso do modo anterior, ao colocar ênfase na interação entre cineasta e as pessoas filmadas por meio de entrevistas, intervenções, participação do realizador nas situações, comentários na montagem com materiais de arquivo, entre outras estratégias; performático é o modo que enfoca a subjetividade e a afetividade do realizador frente a um tema, buscando impactar o público emocional e socialmente; poético

<sup>44</sup> Posteriormente o autor reconheceu a existência dos modos poético e performático, inscritos sobretudo no cinema experimental de vanguarda e na vídeo-arte (NICHOLS, 2016).

destaca a organização formal, as associações visuais e os exercícios de ritmo. Os dois últimos modos aproximam-se do cinema experimental e das narrativas em primeira pessoa (NICHOLS, 1997; 2016). E, por fim, o modo de representação reflexivo, que a definição de Bill Nichols:

surgiu do desejo de fazer que as próprias convenções da representação fossem mais evidentes e de colocar à prova a impressão de realidade que as outras três modalidades transmitiam normalmente sem problema algum. Esta é a modalidade mais introspectiva; utiliza, muitas vezes, os mesmos recursos de outros documentários, porém os leva ao limite para que a atenção do espectador recaia tanto sobre o recurso como sobre seu efeito (1997, p. 66, tradução nossa).

Cada modo de representação articula um conjunto de questões que lhe são inerentes e podem ser identificáveis nas propostas estético-políticas de seus realizadores. A análise de documentários, seja em filmes do período em que as estratégias narrativas de cada modo estavam mais em voga, ou também nas suas mutações e incorporações posteriores, revela a pertinência dos pressupostos de cada modo de representação e suas implicações.

Um exemplo é o modo expositivo, vinculado à escola inglesa de documentaristas iniciada nos anos 1930. Há a utilização de uma “voz onisciente” na forma de um comentário dirigido ao espectador, com imagens que a ilustram ou contrapõem, compondo um tecido narrativo bastante coeso e persuasivo. A impressão de objetividade está presente, principalmente pela montagem que articula um argumento com uma “economia de análise, assim como estabelece questões de modo sucinto e enfático” (NICHOLS, 1997, p. 69, tradução nossa) em uma lógica muitas vezes mecânica de causa e efeito. Se agregarmos o dado de que a motivação dos ingleses em realizarem seus filmes, com forte apoio estatal, era o trabalho educacional voltado aos trabalhadores, em que se identificava “uma sobrevalorização do mundo do trabalho dissociado do contexto revolucionário; e uma incompreensão da relação dialética entre propaganda política e experimentação formal”, as opções narrativas revelam suas razões (DA-RIN, 2004, p. 130).

E a sintética descrição da estratégia narrativa acima não é estranha a qualquer espectador de TV. Mesmo sofrendo mutações, até hoje esta estratégia narrativa do modo expositivo é bastante utilizada, especialmente nos documentários “educativos” da TV, bem ritmados e de “conteúdo elevado”, sendo entendida pelo público comumente como a forma tradicional e — por que não? — confortável de documentário.

Em diálogo com a formulação sobre os modos de representação e suas diferentes formas, Bill Nichols propôs a ideia de “voz do documentário”:

na evolução do documentário a disputa entre formas centrou-se na questão da “voz”. Por “voz” refiro-me a algo mais restrito que o estilo: aquilo que, no texto, nos transmite o ponto de vista social, a maneira como ele nos fala ou como organiza o material que nos apresenta. Nesse sentido, “voz” não se restringe a um código ou característica, como o diálogo ou o comentário narrado. Voz talvez seja algo semelhante àquele padrão intangível, formado pela interação de todos os códigos de um filme, e se aplica a todos os tipos de documentário (NICHOLS, 2005, p. 50).

Uma ressalva a se fazer quando o conceito de “voz do documentário” está em uso é não confundirmos a formulação com o sentido literal da palavra falada no documentário. Os documentários se expressam por meio de seus planos, de como eles foram gravados, da intervenção ou não do realizador, da montagem, do uso ou não de música, efeitos sonoros e de sons ambientes, em um conjunto de elementos que, articulados, compõem a maneira com que o realizador estabelece uma lógica narrativa sobre seu tema.

Neste conceito, está implícita a necessidade de tomada de posição do cineasta ou, minimamente, o reconhecimento por parte dele das implicações do que está fazendo. Nas palavras de Nichols (2005, p. 50) à época da escrita do texto que lança o conceito, os cineastas estavam perdendo sua voz, tanto no aspecto político — “renunciam à própria voz em favor da de outros (em geral, personagens recrutados para o filme e entrevistados)” — como no aspecto formal, quando “rejeitam a complexidade da voz e do discurso pela aparente simplicidade da observação fiel ou da representação respeitosa, pela traiçoeira simplicidade do empirismo não questionado” (Ibidem, p. 50).

Refletir sobre a voz do documentário, portanto, passa por reconhecer que os documentários “procuram nos persuadir ou convencer pela força de seu ponto de vista e pelo poder de sua voz. A voz do documentário é a maneira especial de cada filme expressar sua maneira de ver o mundo” (NICHOLS, 2016, p. 86). E, sendo assim, essa voz carrega a postura do realizador frente ao mundo histórico, seu engajamento ou não, e uma responsabilidade ética e política, que a dá concretude. O que antes poderia, em chave de comparação com a ficção, ser entendido como “estilo do filme”, com a ideia de voz do documentário assume uma dimensão ética, pois ela “transmite qual o ponto de vista social do cineasta e como esse ponto de vista se manifesta no ato de criar o filme. Essa voz diz, em muitas palavras, ‘é assim que eu escolho agir e filmar no mundo que compartilhamos; e você, como faz?’” (Ibidem, p. 89).

Existe uma relação entre a ideia de voz do documentário e a consciência (ou não) da forma e dos efeitos da obra por parte do realizador. A ação consciente leva a uma tomada de

decisão refletida durante todo o processo de realização de um documentário, o que envolve: como enquadrar, em que distância e em qual posição de câmera? A câmera terá movimento ou não? Qual melhor uso a ser feito do equipamento disponível? Vamos gravar som separado ou na câmera? Se for separado, será sempre próximo da câmera ou distante em alguns momentos? Como é a atitude do diretor frente aos personagens e situações? Entrevista ou narração? Como montar as imagens e os sons? Quais critérios de corte, ritmo, sobreposição, adições em áudio ambiente, efeito sonoro, música? O filme será montado em ordem cronológica ou rearranjado na relação tempo-espço? E as imagens de arquivo, entram ou não? Se entram, de que forma? E o modo de representação do documentário, é mais expositivo, observativo, interativo, reflexivo, poético, performático? (NICHOLS, 2016).

Este conceito também pode ter um impacto pedagógico interessante na medida em que leva à reflexão sobre a construção de um discurso fílmico com determinada intencionalidade, gerando um contraponto à dilemas como a reprodução acrítica de formas hegemônicas por jovens realizadores ou sua aceitação por espectadores. Como exemplos, as formas “cristalizadas” da reportagem televisiva no documentário ou a prática de tomar as entrevistas como verdades sem uma problematização por parte do filme<sup>45</sup>.

Na história do documentário, as entrevistas emergem junto com as possibilidades técnicas de gravação do som sincronizado à imagem e a compactação dos equipamentos de filmagem nos anos 1950. E são assumidas pelos realizadores como contraponto à “voz de Deus”, comentário onisciente adicionado ao filme em *voice over*, e o reducionismo na análise. Com a chegada das entrevistas, minimiza-se uma “voz de autoridade” no filme: “me parece uma resposta estratégica ao reconhecimento de que nem os fatos falam por si mesmos, nem uma única voz pode falar com autoridade definitiva. As entrevistas tornam a autoridade difusa” (NICHOLS, 2005, p. 57).

Bernardet (2009) concorda que, após os anos 1950, as possibilidades ampliam-se enormemente para o documentário. E agrega que no Brasil, com a gravação do som sincronizado à imagem, emerge um português diverso, para além do domínio da norma culta, gerando interesse pela sua diversidade, seu conteúdo e pelo próprio ato de falar dos entrevistados. Fragmentos do cotidiano passam a ser revelados com maior força, em um momento de renovação criativa do documentário. Contudo, “a entrevista se generalizou e

<sup>45</sup> O debate sobre o uso das entrevistas na narrativa documental presente no texto *A voz do documentário* de Bill Nichols possui um diálogo com a problematização de Beatriz Sarlo (2007) referente à aceitação acrítica dos testemunhos na memória das ditaduras. A literatura e um tratamento distanciado seriam alternativas com maior densidade de elaboração, segundo a autora.

tornou-se o feijão com arroz do documentário cinematográfico e televisivo. Perderam-se suas justificativas iniciais, quaisquer fossem elas — descoberta da fala, dar voz a quem não tem, objetividade do documentarista, etc.” (BERNARDET, 2009, p. 285).

Em chave crítica frente aos aspectos formais e estético-políticos da entrevista no documentário contemporâneo, Bernardet afirma que a repetição excessiva deste dispositivo “gerou um espaço narcísico de que o cineasta é o centro, pois é para esse centro que se dirige o olhar do entrevistado. [...] Não é apenas o olhar que se dirige para esse ponto, mas também a fala” (2009, pp. 286-287). Há, em decorrência deste automatismo, uma predominância do verbal no documentário de hoje, reduzindo a observação de atitudes, gestos, ambientes, e, especialmente, da relação entre as pessoas de que trata o filme. Apesar desses aspectos, vale lembrar que os custos de produção de documentários com esse recurso são muito menores e de fácil produção (BERNARDET, 2009)<sup>46</sup>.

## **2.5 – Representação e autorrepresentação no audiovisual e a perspectiva popular no debate**

Retomando a discussão sobre os modos de representação do documentário, é fundamental buscar a mediação brasileira neste debate. No Brasil, a questão da representação e da autorrepresentação na linguagem audiovisual tem seu ponto de partida nos estudos fundadores de Jean-Claude Bernardet, que problematizam a questão do “outro” de classe subalterna representada por cineastas oriundos de classes favorecidas, especialmente no livro *Cineastas e imagens do povo* (1985; 2009). Uma discussão que, no caso brasileiro, assume contornos específicos “uma vez que o controle sobre o que será representado, como e onde, está imbricado com os mecanismos de reprodução da desigualdade social” e as tentativas de sua superação, bem como estão em jogo “diferentes formas de ‘apropriação dos mecanismos de produção da representação’” (HAMBURGER, 2014, pp. 295-296), como aquelas surgidas com o acesso aos meios de produção pelos segmentos populares.

Consuelo Lins e Cláudia Mesquita, em suas pesquisas sobre documentário brasileiro contemporâneo, afirmam que no audiovisual atual há

<sup>46</sup> Ainda com referência a Jean-Claude Bernardet, é importante mencionar a distinção do tratamento deste autor à ideia de voz em sua obra clássica *Cineastas e imagens do povo* (1985; 2009) frente ao conceito desenvolvido por Bill Nichols. Trataremos da concepção de voz em Bernardet no próximo subcapítulo.

uma série de experimentos (de modo geral através de oficinas de formação audiovisual) que têm como objetivo permitir e estimular a elaboração de representações de si pelos próprios sujeitos da experiência, aqueles que eram — e são ainda — os objetos clássicos dos documentários convencionais, indivíduos de um modo geral apartados (por sua situação social) dos meios de produção e difusão de imagens (LINS; MESQUITA, 2008, p. 38).

Tomando como força motriz as “necessidades de grupos sociais ausentes dos meios de comunicação” (SANTORO, 2014, p. 39) e o acesso facilitado por gradual redução de custos dos equipamentos audiovisuais a partir dos anos 1980, emerge no Brasil e em outros países da América Latina um conjunto de experiências que encaram o desafio da autorrepresentação. Uma das experiências mais fecundas e de longa duração neste âmbito é o projeto *Vídeo nas Aldeias*. Ivana Bentes ressalta que uma das principais contribuições do projeto consiste em “formar uma geração de realizadores indígenas que vêm fazendo uma espécie de ‘auto-etnografia’ ou auto-documentário, em que os próprios índios registram e editam suas imagens, passando de objetos a sujeitos do discurso” (s.d., p. 1)

Auto-etnografia, auto-documentário, autorrepresentação e auto-consciência de si são termos que revelam um deslocamento do poder de construção das narrativas e da própria construção do saber sobre seus povos e territórios. No modo de produção audiovisual, “quem tem a câmera tem o comando e a simples posse pelos índios desse instrumento de observação, intervenção e comunicação pode produzir um outro pensamento ou dar visibilidade a uma outra lógica visual e mental” (BENTES, s.d., p. 1).

Há um paralelo evidente entre o processo vivenciado pelos indígenas ligados ao projeto *Vídeo nas Aldeias* e uma luta histórica dos movimentos populares pela tomada dos meios de produção audiovisuais. Lins e Mesquita, ao analisarem o filme *O prisioneiro da grade de ferro*, o relacionam justamente com este aspecto:

*O prisioneiro da grade de ferro* pode ser visto também numa linha de continuidade em relação a projetos que surgiram na esteira do vídeo popular e da democratização das câmeras de vídeo no decorrer dos anos 80 e 90 no Brasil. O projeto de elaborar ‘de dentro’ as identidades dos grupos sociais retratados, em oposição ao estigma, de dar-lhes visibilidade de uma perspectiva que se propõe “interna”, está presente em muitas iniciativas ligadas aos movimentos populares. A intensificação do uso dos meios audiovisuais provocou debates sobre a identidade social e étnica de grupos minoritários, a ponto de os próprios ‘sujeitos da experiência’, o ‘outro’ das produções documentais, engendram processos de constituição de autorrepresentações, geralmente em parceria com associações e organizações não-governamentais” (LINS; MESQUITA, 2008, p. 40)

O diálogo com a questão da (auto)representação passa também pelo reconhecimento do lugar de construção dos personagens no audiovisual, entendendo que as personagens ali

representadas assumem uma dimensão intencionalmente construída nas obras de ficção ou, minimamente, não natural no caso do documentário<sup>47</sup>. Eduardo Coutinho (2014) reconhece, a partir dos estudos de Erving Goffman sobre a representação do eu no cotidiano, que o comportamento das pessoas no cotidiano assume diferentes formas, ou seja, que não existem “pessoas puras” — como poderiam ser os camponeses, indígenas ou os moradores de locais mais afastados dos grandes centros: “no cotidiano as pessoas são tão naturais quanto artificiais. Que processo a pessoa levou para atingir o seu natural? É a criação da mentira verdadeira. É óbvio que uma pessoa assume dez pessoas diferentes no seu cotidiano” (COUTINHO; XAVIER; FURTADO, 2014, pp. 173-174). Considerar a representação de personagens no audiovisual, portanto, implica uma dimensão relacional destas com a sociedade, como formula Goffman: “uma representação é ‘socializada’, moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada” (2013, p. 47).

Sotomaior distingue dois conjuntos para este debate sobre a representação, que dialogam com sua entrada no audiovisual: a representação política em “suas relações humanas, sociais e burocráticas” e a representação como linguagem enquanto “produção artística, expressão e significação” (2014, p. 268). São conjuntos de representações que se conectam, partes imbricadas um do outro, especialmente quando pensamos as relações entre os sujeitos realizadores de audiovisual, sua arte e seus modos de vida:

Podemos pensar, também, numa arte que se torna política não apenas em suas tematizações, mas que conecta diretamente com a vida, com o espaço, com as dinâmicas sociais, como parte de um campo de significações e construções do real. Neste sentido, ela não diz respeito a um ausente, não se aproxima mais ou menos de algo, que fala do ‘outro’ ou se ‘auto-representa’. É a própria ação dos sujeitos nas ruas, nas paredes e nas telas de um filme que, antes de se referirem a algo ausente, se inserem nos próprios processos, aproximando, deste jeito a crítica da representação na linguagem e na política (SOTOMAIOR, 2014, p. 271).

Em nosso contexto de pesquisa, dentro da Educação do Campo, há a percepção construída a partir de seus sujeitos políticos de que a identidade assume gradualmente as características de uma identidade de projeto (BOGO, 2010), ao ser construída em um processo permanente de organização social e luta por direitos, e não sendo restrita ao âmbito cultural

<sup>47</sup> Aqui seguiremos na relação entre a questão da representação e autorrepresentação associada às pesquisas em audiovisual. É importante assinalar, contudo, uma trajetória de longa data, iniciada por Moscovici na França em 1961, na formulação de uma teoria das representações sociais como uma forma simbólica de psicologia social (FARR, 1999).

ou definida por tipos regionais, raciais ou territoriais essencializados, como apontamos no primeiro capítulo. Trata-se de um debate que tem conexão efetiva com as perspectivas de representação e autorrepresentação no audiovisual, sobretudo quando entram em jogo os sujeitos do campo e os sujeitos urbanos periféricos. Diogo Noventa (2014a), em sua sistematização sobre a história do Coletivo de Vídeo Popular de São Paulo, vê, nos deslocamentos nominais deste coletivo, a possibilidade de reflexão sobre a sua própria identidade e sua ação política.

Ao retomar o legado da Associação Brasileira de Vídeo no Movimento Popular criada nas lutas sociais dos anos 1980, o Coletivo de Vídeo Popular de São Paulo (2005-2011) gerou um diálogo produtivo e uma organização popular com aproximadamente 30 coletivos contra-hegemônicos e periféricos de produção e exibição de filmes como Brigada de Audiovisual da Via Campesina, Cine Favela, Coletivo Nossa Tela, Companhia Estudo de Cena, Favela Atitude, Festival Latino Americano da Classe Obrera (Felco) e o Núcleo de Comunicação Alternativa (NCA), entre outros. Entre as ações do Coletivo de Vídeo Popular de SP destacamos a criação de um circuito próprio de exibição do Vídeo Popular, que chegou a ser exibido em sinal aberto na Tevê dos Trabalhadores (TVT), a realização de quatro edições da Semana do Vídeo Popular no Cinema Olido, no centro de São Paulo, e em bairros periféricos, e a criação de uma revista própria.

Inicialmente definido como Cinema Comunitário ou Cinema de Quebrada, o coletivo reconheceu gradualmente dois impasses, relacionados à questão do suporte audiovisual e ao pertencimento dos sujeitos realizadores de audiovisual a um território periférico. Os coletivos utilizavam o suporte tecnológico do vídeo, embora se nomeassem como realizadores de cinema, fato que trazia implicações que iam além do mero suporte material, pois o vídeo

está diretamente ligado à condição material e econômica dos coletivos e à opção de trabalho mais coletiva que individual, mais experimental que mercadológica. O vídeo historicamente é o suporte audiovisual mais acessível economicamente e de manuseio mais rápido e livre do que a película e a televisão, estes estão cada vez mais comprometidos com uma superestrutura técnica que demanda grandes custos de produção, relações hierárquicas de trabalho (econômicas e artísticas) e relações comerciais com grandes empresas nacionais e multinacionais de distribuição e exibição, as quais controlam as salas de cinema e as concessões públicas de transmissão televisiva (NOVENTA, 2014a, p. 58).

Como cinema, haveria, portanto, um “falseamento de possibilidades” (NOVENTA, 2014a, p. 59) para os coletivos populares, que se veriam numa inclusão desigual na cadeia produtiva do audiovisual (salvo raras exceções que confirmam a regra geral) como um nicho

alternativo ao cinema de maior circulação ou como laboratório estético circulando em festivais independentes. A exibição em salas de cinema, na melhor das opções dada a ausência de políticas públicas para tal, seria em salas de cinema “alternativas” privadas, de ingressos caros e comumente financiadas por bancos, pouco acessíveis ao público comunitário e de “quebrada”.

O segundo impasse dizia respeito à inscrição dos coletivos realizadores de audiovisual em São Paulo em sua maioria na periferia da metrópole, o que tem força política e cultural como reconhecimento de sua identidade e possibilidades de pesquisa estética ligada a ela. É um audiovisual que emerge com o autorreconhecimento de um sujeito periférico, que se configura em três características principais: “1. Assume sua condição de periférico (de periférico em si a periférico para si); 2. Tem orgulho de sua condição de periférico (do estigma ao orgulho); 3. Age politicamente a partir dessa condição (da passividade à ação)” (D’ANDREA, 2013, p. 174). Um sujeito que emergiu, em grande medida, da crise de representação dos partidos políticos, sindicatos, movimentos de bairro no descenso das lutas sociais nos anos 1990 e que viu na cultura, na arte, na produção simbólica uma possibilidade de ação política até então impensada e de forte potencial transformador.

Porém, entendendo seu território e sua identidade como sujeitos periféricos, os coletivos de realizadores passam, a partir de um processo rico de debates, a se reconhecerem na definição de popular. Com isso, ampliam o diálogo com os setores marginalizados na sociedade de classes e adotam de maneira mais presente um viés combativo das lutas sociais, fortalecendo inclusive a luta no âmbito da cultura:

O uso do conceito *popular*, no lugar de *comunitário* e *de quebrada*, confere ao movimento um sentido político mais abrangente e vertical. Abrangente porque sai de um determinismo local e passa a dialogar com todas as pessoas e coletivos que se colocam na condição de explorados na sociedade de classes. Vertical pois essa mudança de conceito demonstra um aprendizado do movimento e reflete suas circunstâncias da época; com o avanço e reconhecimento das ações dos coletivos, estes cada vez mais se aproximaram do movimento de pessoas e outros grupos ligados a questões das minorias étnicas (negros e indígenas), de gênero, de luta por moradia, por reforma agrária, por democratização dos meios de comunicação, da luta contra a criminalização da pobreza, de reflexões críticas e artísticas anticapitalistas. (NOVENTA, 2014a, p. 60)

Sendo assim, “entendendo a cultura como forma de luta, a reflexão sobre a linguagem do vídeo popular pode ser uma expressão que contribua para a identificação de classe” (NOVENTA, 2014a, p. 72). Reativa-se uma conexão histórica pela relação audiovisual e movimentos sociais entre Coletivo de Vídeo Popular de SP e a Associação Brasileira do

Movimento de Vídeo Popular, depois rebatizada como Associação Brasileira de Vídeo Popular. Santoro conceitua o vídeo popular como o “reconhecimento do conjunto das produções e dos modos de atuação dos grupos de vídeo junto dos movimentos populares” (1989, p. 59), sendo estes compreendidos em suas múltiplas demandas convergindo “no sentido de buscar uma maior *participação política* das classes populares em todos os setores da sociedade” (1989, p. 59).

Olhando em retrospectiva o acúmulo dos anos 1980, período em que o vídeo popular caminhava junto com o processo de redemocratização e o fortalecimento das lutas sociais que culminaram na Constituinte de 1988 e na primeira candidatura do Partido dos Trabalhadores em 1989 à Presidência da República — inclusive com a participação de membros da ABVP na campanha, Santoro ressalta que, na retomada do movimento nos anos 2000, houve uma melhora técnica relevante, porém os “*velhos problemas* permanecem em discussão, como qualidade e financiamento dos vídeos, o papel dos comunicadores nas lutas sociais e populares, as coproduções e coalizões, as articulações sociais e a participação na definição de políticas públicas” (2014, p. 45).

Quanto à formação, demanda sempre presente nos movimentos sociais e grupos populares, o autor observa um risco de sobrevalorização da tecnologia e a consequente autossuficiência daqueles que a dominam, sobretudo quando estes momentos formativos priorizam a técnica e a linguagem numa equivalência aos cursos de mercado:

Existe uma crença equivocada de que um bom conhecimento na linguagem audiovisual é a garantia de uma boa formação. [...] Em decorrência do desconhecimento teórico e da pouca leitura sobre a produção audiovisual, muitas vezes os realizadores deparam-se com dilemas considerados e estudados desde o início do cinema militante, das rádios livres, das primeiras TVs comunitárias, em que se discutiram o papel dos comunicadores e se experimentaram elementos de linguagem e narrativas diversas. A autossuficiência de ter em mãos uma câmera de grande qualidade e um *software* de edição com amplas possibilidades cria a sensação perigosa de que a sofisticação tecnológica basta para uma produção interessante e com qualidade técnica (SANTORO, 2014, p. 47).

A demanda por visibilidade, acima mencionada, emerge em contraponto com as representações hegemônicas dos segmentos populares pelos telejornais policiaiscos ou pelos supostamente isentos, as novelas e os filmes do cinema comercial, abrindo também novas questões: “visibilidade como, onde, de quem e para quem? Quais formas visuais podem abrir possibilidades e quais simplesmente reiteram situações sem porvir? [...] Como gerar estranhamento em vez de identificação?” (HAMBURGER, 2014, p. 109).

Tais indagações fazem parte do caminho dos realizadores audiovisuais populares, que as respondem fundamentalmente com a busca de alternativas estéticas em filmes, porém também com suas próprias formulações em textos e contribuições ao debate contemporâneo nas conexões — sejam mais ou menos presentes — com o legado histórico da linguagem audiovisual. É importante considerarmos a ponderação de Hamburger, que afirma que “a presença dos moradores dos bairros populares e favelas pontua a história do cinema e da televisão do Brasil em momentos de experimentação” (2014, p. 105), o que levou também a um acúmulo de reflexões sobre as formas dessa representação.

Um dos exemplos mais significativos é o estudo de Jean-Claude Bernardet sobre o documentário brasileiro em um intervalo entre *Aruanda* (Linduarte Noronha, 1960) e *Porto de Santos* (Aloysio Raulino, 1980) publicado no livro *Cineastas e Imagens do Povo* (1985; 2009). A partir da análise fílmica detalhada, Bernardet encontra uma convergência entre a linguagem cinematográfica, priorizando o aspecto formal, com a questão do outro, “como fonte de um discurso, centro do mundo ou centro de um mundo. A questão do outro coloca obrigatoriamente a de um mundo policêntrico ou de um mundo que não tem mais centro” (1985, p. 185).

Em filmes como *Viramundo* (Geraldo Sarno, 1965), o autor encontra um conflito entre o que chama de “voz da experiência” dos entrevistados que deixam o Nordeste e vão buscar trabalho em São Paulo — “falam só de suas vivências, nunca generalizam, nunca tiram conclusões. Ou porque não sabem, ou porque não querem, ou porque nada lhes é perguntado nesse sentido” (1985, p. 12) — e a “voz do saber”, formalizada na voz do locutor em norma culta e uma intencionalidade distinta à ilustração das questões conferida pela “voz da experiência”:

Ele é a *voz do saber*, de um saber generalizante que não encontra sua origem na experiência, mas no estudo de tipo sociológico; ele dissolve o indivíduo na estatística, e diz dos entrevistados coisas que eles não sabem a seu respeito. Os entrevistados falam de uma história individual; não se veem como uma porcentagem; não provêm das zonas mais atrasadas, nem se dirigem às zonas mais racionais; provêm de lugares onde não conseguem cultivar a terra e sobreviver e vão para um lugar onde têm a esperança de poder viver. Se o saber for a voz do locutor, os entrevistados não possuem nenhum saber sobre si mesmos (BERNARDET, 1985, p. 13).

Curiosamente, ao tomar *Viramundo* como exemplo do que denomina “modelo sociológico”, Bernardet agrega na conclusão de seu estudo o comentário de Sarno sobre sua análise. Sarno (apud BERNARDET, 1985) comenta que sua posição enquanto diretor era de humildade frente aos personagens; que o filme apresenta uma linha de interpretação distinta à

hegemônica do Partido Comunista, mais distante do povo, e dos sociólogos paulistas; e que a narração como voz *over* sintetiza o essencial do problema, ocupando parte mínima do filme. Em resposta, Bernardet afirma que, de fato, o interesse social genuíno pelos outros estava colocado na obra e “também uma ternura, uma emoção cheia de dignidade, uma compaixão sincera e comovente” (1985, p. 185). Contudo, para além das intenções e interesses dos cineastas, havia um limite concreto de linguagem a ser problematizado, ou seja, a linguagem impedia que o outro de classe emergisse: “esta linguagem que pressupõe uma fonte única do discurso, uma avaliação do outro da qual este não participa, uma organização da montagem, das ideias, dos fatos que tende a excluir a ambiguidade, esta linguagem impede a emergência do outro” (1985, p. 186).

Caminhos colocados em seu estudo como ruptura com o “modelo sociológico” em experiências formais radicais vindas posteriormente, colocam o trabalho sobre a questão social em outro patamar. São transformações que “destruíram o saber unívoco centralizado e impediam que o tomássemos pelo real. Permitiam que o pluricentrismo se expressasse. Derrubaram o pedestal do documentarista” (BERNARDET, 1985, p. 189). E ainda assim não faziam surgir o outro, por uma questão-chave:

A possibilidade de o outro de classe expressar-se está em relação direta com a propriedade dos meios de produção. Pelos filmes e textos que conheço da história do cinema brasileiro nunca se colocou este problema antes dos anos 50, e depois só muito raramente. Falou-se sempre em colocar o povo na tela, mas não se tratava tanto de questionar a dominação dos meios de produção pelos cineastas. Estes preferiram resolver a questão imaginando-se os porta-vozes ou os representantes do povo ou até mesmo expressão da “consciência nacional” (BERNARDET, 1985, p.189).

Trazendo este debate de Jean-Claude Bernardet para a questão da autorrepresentação dos movimentos sociais do campo, Gomes et al. (2015) afirmam que, além de tolher em alguma medida a reflexão própria dos sujeitos do campo, a permanência do “modelo sociológico” hoje atua através de uma simplificação da realidade sob a chancela do “didatismo”: “opera-se então uma síntese estereotipada do universo camponês. Essa simplificação gera, muitas vezes, falsas generalizações, personagens esquemáticos, explicações redutoras da causalidade histórica e visões maniqueístas dos problemas sociais” (2015, p. 189).

Em contraponto aos estereótipos, às representações do outro como exótico, portador de uma identidade essencializada, vemos uma busca dos segmentos populares pela disputa do imaginário que vai além de conformar-se com o outro que hoje consegue se autorrepresentar, especialmente quando consegue fazer essa disputa em diálogo com projetos políticos

emancipadores e de forma consciente dos riscos nela presentes. Uma disputa pelo imaginário que, a nosso ver, guarda uma conexão com a noção de cultura política, definida por Motta como um conjunto que aglutina “valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa/constrói identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro” (2018, p. 114)

O autor traça em seus estudos um percurso de desenvolvimento do termo cultura política, desde sua origem na ciência social estadunidense, em um contexto de Guerra Fria e afirmação dos países ocidentais como democracias estáveis, até seu retorno na historiografia cultural francesa nos anos 1980 e 1990 (BERNSTEIN, 1998). Trata-se, portanto, de um conceito polissêmico, utilizado em diferentes contextos e disciplinas. Há desde a aproximação com a política cultural<sup>48</sup> até quem o utilize “em sentido próximo a ideias políticas, ou mesmo a imaginários políticos” (MOTTA, 2018, p. 114). Nesta aproximação com as “ideias políticas” ou “imaginários políticos”, Rodrigo Motta pondera que “corre-se o risco de reduzir o seu potencial analítico já que, nessas versões, não se levam em conta as práticas e ações políticas que, simultaneamente, expressam e ajudam a construir as culturas políticas” (Ibidem, p. 114).

Retomando a definição acima formulada por Motta, vale frisar a importância do termo “representações” no escopo da cultura política e em sua relação com este trabalho. Motta entende as representações em um sentido amplo, “configurando conjunto que inclui ideologia, linguagem, memória, imaginário e iconografia, implicando a mobilização de mitos, símbolos, discursos, vocabulários e diversa cultura visual” (2013, p. 18), o que evidentemente posiciona o audiovisual e seus gêneros como objeto de interesse de estudos com o conceito de cultura política.

A articulação dialética entre produção cultural e artística e a práxis da formação cultural de determinado grupo social é um desdobramento fundamental da relação entre cultura política e as artes. Entender as expressões artísticas como parte de uma cultura política significa ampliar o olhar sob as mesmas, retirando-as de um enquadramento reduzido às obras

<sup>48</sup> A ideia de cultura política aparece em outros momentos no Brasil, como, por exemplo, no texto de balanço de Marilena Chauí sobre a política cultural do PT na prefeitura de São Paulo nos anos 1980 intitulado *Cultura política e política cultural*, publicado na revista Estudos Avançados da USP em 1995. Neste texto, Chauí ressalta o esforço do PT do ponto de vista da cultura política em “estimular formas de auto-organização da sociedade e sobretudo das camadas populares, criando o sentimento e a prática da cidadania participativa” (1995, p. 71).

e seus realizadores, colocando-as em uma tradição histórica que revele e articule a construção de seus sistemas de significados e valores (ESTEVAM; COSTA; VILLAS BÔAS, 2015).

O reconhecimento, portanto, de um imaginário de um determinado grupo é um ponto central para a noção de cultura política, como vemos em Motta:

Primeiramente, para caracterizar uma cultura política enquanto tal, é necessária a existência de um imaginário, no caso em tela, um imaginário nacional, um conjunto de representações capaz de instituir o grupo como comunidade política. Desse conjunto fazem parte heróis, vilões, eventos marcantes, guerras etc., uma gama de representações construídas por meio de imagens mentais ou visuais que são preservadas, reproduzidas e reapropriadas ao longo do tempo, processo em que atuam tanto a memória como a historiografia, além da literatura, a cultura visual e as diferentes mídias (MOTTA, 2014, p. 77).

Nosso caminho na pesquisa consiste em encontrar as conexões entre as possibilidades e os limites da autorrepresentação e sua imersão na disputa de imaginário, em diálogo com uma cultura política dos segmentos que produzem o audiovisual. Tais nexos ficam mais claros quando vemos os coletivos, articulando o olhar sobre os sujeitos realizadores de audiovisual e suas produções simbólicas. Fernando Solidade, participante do Coletivo NCA da periferia de São Paulo, afirma, por exemplo, que “estamos entulhados no discurso do ‘todo mundo pode produzir, oh, que lindo!’, mas também entendo que esse discurso está muito mais próximo da lógica que permeia a indústria (cultural, consumista, televisiva, tecnológica...)” (apud SOTOMAIOR, 2014, p. 261). Há um risco concreto de que a busca por autorrepresentação dos segmentos populares seja acomodada pelos espaços legitimadores de uma lógica supostamente democrática, inclusiva, no audiovisual — projetos sociais de ONGs de formação em audiovisual, festivais independentes, entre outros, e também evidentemente as indústrias mencionadas por Solidade — “como ‘antídoto’ para os problemas históricos da representação no cinema. Ao perguntarem quem tem a ‘voz’ e quem ‘segura a câmera’, vislumbram a resolução de problemas representacionais do passado” (SOTOMAIOR, 2014, p. 261).

De forma análoga à constatação de Bernardet sobre os limites da linguagem do “modelo sociológico” — “usamos uma linguagem ao mesmo tempo que somos usados por ela. Não é possível fazer dela um instrumento neutro, vazio de significação, adquirindo apenas as significações que queremos lhe atribuir” (1985, p. 186) —, avaliar de forma contínua as armadilhas presentes no “antídoto” da autorrepresentação é um desafio dos segmentos populares. Ao mesmo tempo, o desejo de mudança e a participação política, que

vimos como força motriz desde a ABVP, coloca diferentes coletivos, com trajetórias também distintas, do campo e da cidade, em uma trincheira comum que passa pela disputa do imaginário e pelas lutas sociais concretas.

Nos próximos capítulos abordaremos três percursos audiovisuais, de características distintas e, ao mesmo tempo, complementares, contemplando a linguagem audiovisual na Educação do Campo nas licenciaturas, com enfoque na LEdoC/UnB e nas escolas do campo. Nossa ideia é aproximar as discussões presentes neste capítulo de referencial teórico-metodológico da análise realizada nos capítulos seguintes, em um exercício de contínua reflexão teórica sobre as experiências realizadas e avaliadas nesta tese.

### **CAPÍTULO 3 – PERCURSO AUDIOVISUAL 1: FORMAÇÃO EM AUDIOVISUAL E I MOSTRA TERRA EM CENA E NA TELA**

Neste capítulo, trataremos do primeiro percurso audiovisual, conforme delimitado no *corpus* de pesquisa da tese. Aqui estão trabalhadas, articulando descrição e análise, as características centrais do percurso e suas conexões com sujeitos participantes e territórios, bem como a análise fílmica dos vídeos realizados. Nossa ideia com a análise do percurso consiste em refletir sobre sua dimensão processual, avaliando também seus resultados e os filmes realizados pelos estudantes da LEdoC/UnB, porém mantendo a ênfase nos aspectos formativos com a linguagem audiovisual, entendendo que estes esforços subsidiam a pesquisa e a construção da tese.

A percepção de que a linguagem audiovisual e as TIC devem ser apropriadas pela Licenciatura em Educação do Campo, fazendo parte do cotidiano do curso, motivou um grupo de professores da UnB a inscreverem um projeto no edital “Apoio à capacitação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a juventude rural”, chamada pública nº 01/2011 da Secretaria de Inclusão Digital (SID) do Ministério das Comunicações (MC) em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR) do então primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014).

O edital visava apoiar Projetos de Extensão de instituições federais de ensino superior “orientados à inclusão digital nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações que venham fortalecer a institucionalização das políticas públicas de inclusão social” (BRASIL, 2011, p. 1), com o recorte de atender a juventude “preferencialmente, nos Assentamentos da Reforma Agrária e/ou junto aos Povos ou Comunidades Tradicionais” (Ibidem, p. 2). Quatro objetivos foram elencados para este edital: (1) “Formar e capacitar a juventude rural no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, respeitando a diversidade cultural e regional”; (2) “Qualificar e ampliar o número de conexões e equipamentos para acesso à internet em áreas rurais e remotas”; (3) “Ampliar o acesso aos serviços públicos e às ações de cidadania nas áreas rurais e remotas”; (4) “Estimular atuação pautada na cidadania e na função social da educação superior” (Ibidem, pp. 1-2).

Foram alocados dez milhões de reais pela União para o desenvolvimento das ações, contemplando com valores entre 100 mil e 200 mil reais projetos dentro de três linhas temáticas: “TIC direcionadas à Educação do Campo”, com objetivo de “capacitar professores e professoras das Escolas Públicas localizadas em áreas rurais, no uso das TIC, respeitando as

dimensões sociais, culturais e étnicas” (BRASIL, 2011, p. 2); “TIC direcionadas à Gestão e Comercialização da Produção na Agricultura Familiar”, visando “apoiar a profissionalização nas cadeias produtivas da agricultura familiar ampliando as capacidades da juventude no campo através das TIC direcionadas à melhorias na gestão e comercialização da produção da agricultura familiar” (Ibidem, p. 2); e “TIC direcionadas à Comunicação Digital nas áreas rurais”, voltada à “formar jovens do campo, em diferentes linguagens e técnicas na área da comunicação digital, para que atuem como produtores e multiplicadores de informações e representações locais” (Ibidem, p. 2).

A opção pela linha temática das TIC direcionadas à Educação do Campo contemplou na UnB as iniciativas de formação já em andamento nas áreas de comunicação digital e no campo estético das linguagens no tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, entendendo o audiovisual como uma TIC e, sobretudo, uma linguagem artística com amplo potencial de intervenção e mobilização nas comunidades da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Criou-se, então, um desenho institucional com a articulação de diferentes projetos e iniciativas acadêmicas da universidade em torno da proposta intitulada “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste”, contemplada no edital com 200 mil reais para iniciar o projeto em fevereiro de 2012. Faziam parte deste projeto: o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CTEC), o Projeto de Extensão Terra em Cena, o Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária (Lecom), todos da Faculdade UnB Planaltina; o Programa de Extensão Comunicação Comunitária (COMCOM), da Faculdade de Comunicação, campus Darcy Ribeiro; e as Casas Digitais, implementadas para acesso à internet e formação nos territórios de atuação da LedoC/UnB.

O Centro Transdisciplinar em Educação do Campo (CTEC), iniciativa acadêmica criada em 2006 como ponto de apoio para a institucionalização da Educação do Campo no campus de Planaltina da UnB, tem como proposta fomentar projetos inovadores de ensino, pesquisa e extensão segundo os eixos norteadores da transdisciplinaridade, Educação do Campo e desenvolvimento rural. Entre as diferentes atividades do Centro destacam-se o Observatório da Educação do Campo — espaço de acompanhamento e análise da implementação nacional das licenciaturas em Educação do Campo em parceria com a Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) — e a

implantação das 13 Casas Digitais, vinculadas aos territórios quilombolas, assentamentos da Reforma Agrária e escolas do campo.

Articuladas numa parceria entre o CTEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o MC, pelo programa Governo Eletrônico — Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac)<sup>49</sup>, as casas digitais chegaram às escolas do campo por meio de um programa chamado *Territórios Digitais*, que instalava telecentros equipados para o uso da internet via satélite nas comunidades rurais. A instalação da banda larga financiada com os recursos públicos previa contrapartidas de dois lados: como contrapartida da comunidade estava prevista a disponibilização do espaço adequado e sua gestão por uma organização comunitária local, como associações ou cooperativas; e como contrapartida dos estados e municípios a formação e o acompanhamento dos técnicos e gestores destas casas digitais.

O Projeto de Extensão Terra em Cena, por sua vez, foi criado em 2010 para promover uma ação formativa e pedagógica articulada com a linguagem teatral nos territórios de atuação da LEdoC/UnB. Com a atuação de um coletivo voltado à formação e multiplicação da linguagem teatral composto por estudantes do curso, egressos e militantes de movimentos sociais do campo, o projeto volta-se para a criação de grupos teatrais em comunidades de acampamento e assentamento da Reforma Agrária no DF e em GO, e no território quilombola dos Kalunga, na região da Chapada dos Veadeiros. A partir de oficinas e do acompanhamento da montagem de peças, os grupos vinculados ao Terra em Cena<sup>50</sup> estruturam-se em um corredor teatral envolvendo a produção e a circulação de obras, com o intuito de “fortalecer a relação entre escolas e comunidades, entre comunidades, movimentos sociais e o Estado (municípios, governos estaduais e federal), e a relação entre as próprias comunidades rurais” (ROCHA et al., 2015, p. 22). Além desse trabalho de acompanhamento e formação de grupos teatrais que se articula na alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, o Terra em Cena também atua como grupo teatral e produtor cultural na Faculdade UnB Planaltina.

<sup>49</sup> O Gesac “oferece gratuitamente conexão à internet em banda larga - por via terrestre e satélite, com o objetivo de promover a inclusão digital em todo o território brasileiro”, sendo direcionado às “comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todo o Brasil, que não têm outro meio de serem inseridas no mundo das tecnologias da informação e comunicação. Atualmente o programa conta com cerca de 5500 Pontos de Presença em funcionamento”. Disponível em: <<https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/comunicacao/SETEL/gesac/gesac.html>>. Acesso em 12 de março de 2019.

<sup>50</sup> Entre os grupos que fazem ou fizeram parte do Terra em Cena estão: Arte e Cultura em Movimento, do Assentamento Virgilândia (Movimento de Luta pela Terra – MLT), Formosa, GO; Arte Kalunga Matec, da comunidade quilombola Engenho II, Cavalcante, GO; Arte e Resistência Jovem, do Assentamento São Vicente, Flores de Goiás, GO; Brigada Semeadores, do Assentamento Gabriela Monteiro (MST DF e Entorno), Brazlândia, DF; Consciência e Arte, do Assentamento Itaúna (Contag), Planaltina de Goiás, GO; e Vozes do Sertão lutando por transformação, envolvendo estudantes da licenciatura de Cavalcante, GO.

Em seu processo de ação e reflexão sobre sua atuação, o Terra em Cena foi construindo outras formas de intervenção que o converteram em um Programa de Extensão que contempla iniciativas como a Escola de Teatro Político e Vídeo Popular (ETPVP)<sup>51</sup> e um grupo de pesquisa vinculado ao CNPq com as linhas Arte, política e ideologia; Documentário, questão agrária e educação do campo; Formas e movimentos do teatro político; e Teatro como prática pedagógica na Educação do Campo. Outra frente de atuação, relacionada ao segundo percurso audiovisual estudado por esta tese, é a entrada do Terra em Cena na produção e exibição de audiovisual, com enfoque na pesquisa estética da fusão entre teatro e audiovisual e no documentário, especialmente com a realização do Programa de TV Revoluções, veiculado na TV Comunitária Cidade Livre do DF e nas redes sociais da internet<sup>52</sup>.

Como pressuposto de atuação, entendendo “o domínio da indústria cultural como único meio de formulação de significados e representações imaginárias, pautada pela dinâmica de consumo em uma sociedade de mercado” (ROCHA et al., 2015, p. 22), o Terra em Cena assume o desafio de “instituir padrões contra-hegemônicos de representação da realidade afinados com o ponto de vista das classes populares, dos aliados do mundo que oferta a promessa de satisfação via inclusão no mundo do consumo” (Ibidem, p. 22). Para tanto, a ideia de transferência dos meios de produção das linguagens artísticas é central, associada à “valorização das manifestações tradicionais da cultura de onde provêm os multiplicadores, com a discussão sobre a organização social, abordando as formas de discriminação e com questões relativas à preservação do meio ambiente” (Ibidem, pp. 21-22).

É importante ressaltar que tanto o CTEC como o Terra em Cena atuam em consonância com um legado histórico que dá lastro a suas iniciativas. O histórico de mobilizações da UnB e seu projeto original formulado por intelectuais como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, com um olhar voltado à construção de uma universidade em que se assumiam as especificidades da formação nacional e os dilemas de nossa condição subdesenvolvida e periférica no concerto das nações, colocavam e, de algum modo ainda

<sup>51</sup> A ETPVP é, de acordo com o projeto submetido ao Decanato de Extensão da UnB, “a ação na capital brasileira equivalente ao que está sendo feito nas capitais da Argentina e do Uruguai em relação à decisão da Rede Internacional Teatro e Sociedade de abrir escolas de formação em teatro político, audiovisual e artes para ofertar formação estética e política de forma articulada com movimentos sociais do campo e da cidade, fortalecendo o processo de socialização dos meios de produção das linguagens artísticas para coletivos da classe trabalhadora interessados em atuar no campo da produção de bens simbólicos em contraponto à hegemonia da Indústria Cultural”.

<sup>52</sup> As produções audiovisuais do Coletivo Terra em Cena encontram-se disponíveis no canal do grupo no *YouTube*: <<https://www.youtube.com/channel/UCSRYx6y4yFKA-auTEgtKEEw>>. Acesso em: 08 de junho de 2019.

tensionam atualmente, seus quadros a “se comprometer com a consolidação do projeto de nação brasileiro, por meio do amadurecimento da democracia no país” (MOLINA et al., 2018, p. 131). Um projeto com uma ruptura marcada pelo Golpe de 1964 — com impactos diretos na UnB como a demissão de professores do seu quadro permanente, invasões armadas, intervenções na gestão e desaparecimento de lideranças estudantis — e que reencontra as lutas sociais com a redemocratização do país, sendo uma das marcas dessa retomada de elos o diálogo entre MST e Universidade de Brasília.

A criação do Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA) em 1996 articulou esforços e concebeu diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de reforma agrária, incidindo tanto na melhoria das condições de vida dessas comunidades como também gerando um espaço de produção de conhecimento e formação para os estudantes de graduação e pós-graduação da UnB. Com o apoio do GTRA realizaram-se, por exemplo, articulações como o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), ocorrido na UnB, em 1997, cujo desdobramento central é a criação de um movimento nacional em torno de uma proposta de educação que considere as especificidades do campo, numa retomada de vínculos entre movimentos populares e intelectuais. Vínculos que contribuíram diretamente na criação do Pronera, na realização de I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (1998) e na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004), cursos de especialização voltados para assentados da reforma agrária e, sobretudo, o projeto piloto da Licenciatura em Educação do Campo em 2007. Dez anos após a fundação do GTRA, a demanda desta licenciatura como nova modalidade de graduação leva à criação do CTEC, enquanto iniciativa acadêmica capaz de levar esse projeto a cabo (MOLINA et al., 2018).

Já o Terra em Cena, ao entender a cultura e a arte “como direitos inalienáveis, como processos formativos e como mediações fundamentais com a experiência brasileira” (ROCHA et al., 2015, pp. 21-22), pretende “recolocar em prática o processo de transferência dos meios de produção da linguagem teatral para comunidades rurais, forjado nos anos 1960 pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) e pelos Centros Populares de Cultura (CPCs)” (Ibidem, p. 21), ao mesmo tempo em que “se beneficia de experiências estéticas e políticas recentes, formuladas com o mesmo propósito, como a criação da Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré” (Ibidem, p. 22). Nesse sentido, podemos entender o enfoque estético do Coletivo na pesquisa e nas formas do teatro político e do vídeo popular, bem como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

No desenho institucional do projeto articulado pela UnB, ingressaram também na iniciativa o Programa de Extensão Comunicação Comunitária (COMCOM) da Faculdade de Comunicação da UnB e o Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária (Lecom) da FUP. Ambos os projetos seguem linhas próximas de atuação com enfoque no direito à comunicação e a diversidade cultural para a “formação de universitários e agentes comunitários a partir do diálogo, da cooperação, da mobilização social e da troca de experiências entre diversas realidades”<sup>53</sup>. É importante destacar que, embora atuem de forma próxima, inclusive com seus professores coordenadores ministrando disciplinas conjuntas *intercampi*, as especificidades de cada iniciativa aportaram ao projeto em dimensões diferentes: o Programa de Extensão COMCOM tinha largo histórico de trabalho conjunto com comunidades de Planaltina e outras localidades dentro e fora do DF e experiência em socialização dos meios de comunicação digitais, enquanto o Lecom tinha um acúmulo anterior em audiovisual associado à metodologias de educação popular e educação ambiental.

Feito o arranjo do grupo de professores e técnicos participantes, definiram-se os objetivos da iniciativa que, de acordo com o projeto enviado ao Ministério das Comunicações, eram:

- 1) Promover a formação de educadores que cursam a Licenciatura em Educação do Campo da UnB no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), proporcionando capacidade de análise crítica das formas hegemônicas de representação da realidade e capacidade técnica de produção e ensino no campo do audiovisual e do domínio das TIC, para seu uso nas escolas do campo.
- 2) Realizar Oficinas de formação e formação audiovisual nas comunidades rurais de origem dos educadores da LEdoC, especialmente voltadas para a juventude rural do entorno das Escolas do Campo destas localidades, desenvolvendo junto com estes jovens as habilidades de filmagem, edição, projeção e divulgação de vídeos via internet.
- 3) Promover a formação de multiplicadores que atuem nas Casas Digitais, fortalecendo-as como um espaço educativo, de convívio solidário, de vivência cultural e, sobretudo de construção de conhecimentos que contribuam com a resolução de problemas dos assentamentos e das comunidades nas quais estão instaladas. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 18)

<sup>53</sup> Conforme o site Programa Comunicação Comunitária (COMCOM) da Faculdade de Comunicação da UnB. Disponível em: <[www.comcom.fac.unb.br](http://www.comcom.fac.unb.br)>. Acesso em 16 de abril de 2019. As ações de COMCOM tiveram início em 2001. Registros de atividades contínuas do Programa também podem ser encontradas nas mídias sociais em sites como <[youtube.com/comcomunitaria](https://www.youtube.com/comcomunitaria)> e <[fb.com/comcomunb](https://www.facebook.com/comcomunb)>.

Tais objetivos da proposta desdobraram-se em metas a serem atingidas, em que constavam a aquisição de kits de produção e exibição audiovisual, realização de oficinas com os participantes do projeto, formação para a análise crítica do audiovisual, a apropriação de técnicas para a realização audiovisual e o trabalho com a comunicação digital pelas TIC, criação de um blog próprio do projeto<sup>54</sup>, fortalecimento das casas digitais e a contratação de dez bolsistas-monitores. Como público-alvo direto, delimitou-se as(os) educadoras(es) das quatro turmas então em andamento na LEdoC/UnB, e como indireto as comunidades de assentamentos e quilombos de origem dos estudantes, bem como a comunidade escolar das escolas do campo destes territórios, numa estimativa total de público de duas mil pessoas beneficiadas.

A metodologia do projeto estruturou-se em torno da pedagogia da alternância, envolvendo atividades de Tempo Escola, nas quais os participantes permaneciam durante etapas de aproximadamente dois meses na Universidade recebendo as capacitações dos professores formadores e as orientações da coordenação do projeto<sup>55</sup>, e Tempo Comunidade, quando os alunos estavam em suas comunidades de origem, para as quais levavam materiais pedagógicos e equipamentos, recebendo acompanhamento técnico e pedagógico da equipe de professores e bolsistas.

Durante o Tempo Escola, as disciplinas Mediações entre forma estética e forma social (2º semestre), ministrada pelos professores Rafael Litvin Villas Bôas e Felipe Canova Gonçalves, Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (1º a 6º semestre) e Estética e Política (3º semestre), ambas ministradas pelo professor Rafael Litvin Villas Bôas, voltaram-se à formação em audiovisual; já a disciplina “Comunicação e Tecnologia da Informação” (diferentes semestres, com momentos de oficinas e aulas teóricas), ministrada pelos professores Wanessa de Castro e Márcio Ferreira, foi direcionada à comunicação digital e ao trabalho com as TIC.

No Tempo Comunidade, três frentes foram elencadas:

- a) Consolidação das Casas Digitais e processos associados (portal eletrônico, redes sociais, etc.);

<sup>54</sup> Disponível em: <<https://campoaudiovisual.wordpress.com/>>. Acesso em: 8 de junho de 2019.

<sup>55</sup> Composta pelos seguintes membros/funções conforme o relatório final do projeto: Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas/Coordenador geral; Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril/Coordenação pedagógica e documentarista; Prof. Dra. Monica Castagna Molina/Coordenação pedagógica; Prof. Dra. Eliete Ávila Wolff/Coordenação pedagógica; Adriana Gomes/Documentarista e coordenadora de produção; Webson Dias/Documentarista e coordenador de logística dos equipamentos; Eloisa Assunção Lopes/Mestranda e coordenação pedagógica. Todos os membros estavam vinculados à Faculdade UnB Planaltina, com exceção de Eloisa, que fazia o mestrado em Ensino de Ciências no Instituto de Química (UnB) (WOLFF et al., 2013).

b) Espaço de exibição audiovisual visando a análise crítica da linguagem do cinema e da televisão, a reflexão sobre o modo como o audiovisual é trabalhado nas escolas, bem como sobre a forma como o mundo rural em si é caracterizado nas distintas plataformas audiovisuais;

c) Produção audiovisual norteada pela demanda de diagnóstico dos problemas sócio-ambientais das comunidades rurais visando a intervenção em caráter transformador (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 20).

Como percebemos a partir dos objetivos, metas e metodologia do projeto, os caminhos do fortalecimento das casas digitais e da comunicação digital seguiram rumos distintos ao do percurso audiovisual, por conta das especificidades envolvidas em cada ação. As casas digitais, que poderiam atuar como suporte ao trabalho audiovisual, faziam parte de um programa governamental que teve amplas dificuldades de implementação, o que, por fim, acarretou em sua descontinuidade. Entre estas dificuldades estão a entrega incompleta dos kits previstos aos telecentros, a baixa velocidade e a oscilação da qualidade da internet oferecida via satélite, bem como os conflitos com os poderes públicos locais, que desarticulavam muitas vezes as formações e acompanhamento técnico, além de dificultar a chegada dos equipamentos aos territórios (CASTRO, 2015). Tal dinâmica teve implicações diretas no trabalho nos territórios dentro deste projeto, o que contribuiu no estabelecimento de uma frente de atuação em formação em TIC e comunicação digital mais voltada ao Tempo Escola, e o trabalho audiovisual com maior ênfase nos territórios. Portanto, entendendo essas especificidades e a complexidade de cada uma das dinâmicas de atuação, nesta tese nos voltaremos ao trabalho com o audiovisual.

Ao conciliar as esferas da análise, da produção e da exibição de audiovisual, o projeto estabeleceu o entendimento da linguagem audiovisual como “ferramenta de investigação e reflexão sobre o universo rural em que estão inseridos os educadores do campo, tendo o projeto como objetivo despertar e cultivar a sensibilidade e o senso crítico audiovisual da juventude camponesa” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 17). Estava em questão, portanto, para além de uma dinâmica formação-oficinas-produto no audiovisual, o entendimento da apropriação da linguagem como um processo de pesquisa e como ponto de apoio à práxis investigativa da LEdoC/UnB, estendendo essa dinâmica às escolas do campo e às comunidades de inserção. Aos participantes, alguns já professores nas escolas e outros futuros docentes, cabia de acordo com o projeto a tarefa de serem “protagonistas do processo de transferência de conhecimento e mediação da relação dos sujeitos do campo com o mundo das novas tecnologias de comunicação” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 17).

As dimensões do direito público à informação, ao acesso aos bens culturais e à formação associam-se com a questão da autorrepresentação dos sujeitos do campo envolvidos na iniciativa. Vemos essa questão de forma evidente, por exemplo, na proposta de fomentar a construção de um “ponto de vista sobre a realidade que contemple a dimensão da vida coletiva da comunidade, seus impasses e suas conquistas, de modo que as experiências de vida, tradições e perspectivas não sejam expropriadas da esfera da representação audiovisual” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 17). Uma autorrepresentação, porém, que não emerge unicamente voltada para si mesma num sentido de acesso aos meios de produção e as técnicas da linguagem audiovisual. Essa autorrepresentação, na concepção formulada pelo projeto, envolve a disputa por políticas públicas concatenadas com a formação estética e política:

A recente democratização da produção e divulgação de obras audiovisuais vem tornando possível essa perspectiva, seja através do acesso a equipamentos, seja como meio de políticas públicas como os Pontos de Cultura e Casas Digitais. O intuito do projeto é formar educadores rurais para a análise e produção audiovisual, de maneira a facilitar a difusão dessa linguagem, e o acesso a certas técnicas e referências históricas da produção artística audiovisual para que os novos realizadores camponeses possam expressar-se da maneira mais autêntica possível (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 18).

No âmbito da formação em Tempo Escola, as disciplinas ministradas nas áreas de linguagens e ciências sociais acima mencionadas forneceram a fundamentação teórica e de análise em audiovisual, associadas ao entendimento dos conflitos latentes nos territórios e sua contextualização histórica. Vejamos com mais detalhe cada uma delas.

As disciplinas de linguagens na LEdoC/UnB partem da crítica materialista da arte, com enfoque processual no conceito de forma, em um “aproveitamento criativo da tradição crítica que lidou com a estética como ferramenta de compreensão das obras de arte, entendidas por sua vez como meios de conhecimento social e político” (CORRÊA et al, 2011, p.190). Relacionando essa tradição — composta por autores como Georg Lukács, Raymond Williams, Theodor Adorno, Antonio Cândido, Roberto Schwarz, Augusto Boal, Ismail Xavier, apenas para citar referências frequentes em sala de aula — com a demanda concreta da associação entre linguagens artísticas e os conflitos estruturais no campo brasileiro em uma perspectiva histórico-social, emerge a concepção de que as articulações entre estética e política determinam-se conforme as mediações entre as formas estéticas e as formas sociais em que estas formas estéticas estão vinculadas (CORRÊA et al., 2011).

Dessa formulação foram constituídas, já na turma piloto da Licenciatura em Educação do Campo da UnB em 2007, as disciplinas Mediações entre forma estética e forma social (30h), de caráter introdutório para a apresentação das categorias e conceitos centrais no debate materialista da estética, e Estética e Política (30h), na qual se aproximam essas relações. Dois movimentos foram realizados nessas disciplinas: as categorias e conceitos vinham em diálogo com a análise e interpretação de obras artísticas, trazidas à sala de aula por revelarem temas centrais para o debate político sobre a realidade nacional; e as linguagens trabalhadas eram de amplo espectro, em sintonia com as expectativas e vivências dos estudantes. Corrêa et al. afirmam que o método passava por associar “diferentes linguagens artísticas (da canção ao cinema, do teatro ao jornal) no calor do debate concernente às lutas sociais. Fundamenta o trabalho pedagógico a noção de que o raciocínio estético permite dinâmicas de conhecimento e crítica social” (2011, p. 191).

A disciplina de ciências sociais Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, por sua vez, foi criada na LEdoC/UnB entendendo a demanda de intervenção dos estudantes nas suas comunidades de inserção e o estímulo ao seu protagonismo. Sua proposta trata dos conflitos brasileiros de maneira articulada entre conhecimento histórico, teórico e o aprendizado de metodologias adequadas para a abordagem das questões discutidas em sala de aula. Há uma conexão entre o trabalho com as mediações entre as formas estéticas e social e o componente curricular, voltado para “a análise das relações de poder e das formas de discriminação contemporâneas, em perspectiva histórica e cultural; o estudo dos conceitos de classe, etnia, raça e gênero; e a análise dos entrelaçamentos das formas de discriminação contemporâneas” (VILLAS BÔAS, 2011, p. 318).

Alguns caminhos emergem da práxis que envolve esta disciplina e que tiveram impacto no projeto. Um deles é o estabelecimento de conexões entre a dimensão objetiva da exploração social e a dimensão subjetiva das opressões, abordadas com “estudos sobre o processo simultâneo de expropriação da terra e de expropriação da memória, com discussão sobre o relato de experiências (...) e sobre as formas de discriminação social vigentes no Brasil a partir de suas próprias experiências de vida” (VILLAS BÔAS, 2011, p. 314). Associada a essa ideia, está “a desnaturalização da percepção dos padrões hegemônicos de representação estética da realidade” (Ibidem, p. 314) por meio da análise de diversos materiais como reportagens, publicidade e programas de TV analisando o modo como “os padrões estéticos de beleza, de poder, de valorização por região, de representação do conflito agrário e de representação da violência urbana são construídos e disseminados” (Ibidem, p. 314). A

esses fatores, somam-se métodos e técnicas de organização e educação popular, como alavancas para o trabalho coletivo e para a discussão e análise dos problemas encontrados nos territórios.

Reconhecemos, portanto, o aporte dessas disciplinas na formação dos envolvidos do projeto, em um sentido de formação do olhar que associa estética e política, arte e os dilemas de cada território. A concepção de aproximar os estudos nas disciplinas da realidade social e da vida dos estudantes mostra-se coerente com os propósitos da Educação do Campo e a necessidade de uma intervenção destes alunos nos seus territórios, seja na escola em sala de aula ou na gestão, seja na comunidade. Contudo, é fundamental reconhecer também o limite dessa formação, entendendo-a como um processo de sensibilização para o trabalho com as linguagens, uma vez que as disciplinas têm um caráter introdutório e concentrado em carga horária limitada no Tempo Escola. Outro limite, diretamente relacionado às necessidades de formação deste projeto, é a ausência de uma entrada de maior fôlego na linguagem audiovisual nestas disciplinas. Em outras palavras, formulando os limites como pergunta: como dar o passo desta sensibilização inicial e das primeiras análises fílmicas construídas com os estudantes para a realização audiovisual, juntando essa formação própria do olhar da Educação do Campo com a apropriação da técnica e da linguagem?

Essa conexão entre teoria e prática envolvendo a apropriação da linguagem audiovisual em sintonia com a especificidade de cada comunidade de inserção foi realizada por meio de um acompanhamento pedagógico com reuniões mensais e, sobretudo, com a execução de dez oficinas de audiovisual em Tempo Comunidade, ministradas pelos documentaristas Adriana Gomes, Marcelo Bizerril e Webson Dias, com apoio da coordenação pedagógica e dos bolsistas do projeto. É relevante ressaltar novamente a ideia de práxis como norteadora deste trabalho, como um planejamento “no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam, ou seja, pensar a epistemologia que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas e práticas” (SILVA, 2018, p. 332).

Um dos aspectos mais interessantes destas oficinas foi a busca por uma formação em audiovisual adequada ao projeto, sem uma concepção concebida anteriormente a ser aplicada. Criou-se um processo formativo que operou, dentro das possibilidades de um trabalho em contínua mudança, ao longo do percurso de aproximadamente dois anos em que se desenvolveu a iniciativa. Cabe ressaltar que embora não fosse diretamente uma das metas do projeto, a equipe assumiu como objetivo a realização de vídeos das comunidades de inserção enquanto um momento potencializador da transferência dos meios de produção audiovisuais

aos grupos locais, configurando uma das frentes de atuação em Tempo Comunidade e gerando um processo formativo com um resultado final a ser exibido na Faculdade UnB Planaltina e nas comunidades, bem como ser divulgado via internet<sup>56</sup>.

Sendo assim, surge o debate sobre a característica dos vídeos a serem realizados, sua mensagem e sua articulação com o processo formativo. Inicialmente, a equipe partiu de uma concepção da realização de vídeos como resultado de um primeiro momento formativo, de apropriação inicial da técnica e da linguagem em documentários pequenos, pilotos, para uma troca de conhecimentos por tentativa e erro que levasse a uma dinâmica de reflexão-ação-reflexão em que os jovens elaborariam questões sobre suas comunidades. A capacitação acompanharia essa dinâmica inicialmente proposta, formando um grupo que, além de realizar os vídeos iniciais, faria exibição de filmes em seus territórios, como metodologia de mobilização e educação popular, e conduziria oficinas como multiplicadores à juventude local, acompanhadas dos formadores do projeto. Após esse momento, os participantes estariam em condições de realização de outro filme, com maior fôlego integrando as comunidades, norteado por questões balizadoras dos vídeos iniciais como a produção cultural, a questão ambiental e a produção agrária.

Com essa primeira formulação de método, realizaram-se as primeiras oficinas de formação com os estudantes da LEdoC/UnB participantes do projeto na Faculdade UnB Planaltina e as primeiras visitas a campo. Houve nessas oficinas, em linhas gerais, a compreensão de que era chave o domínio integral do processo de realização audiovisual pelos participantes do projeto, considerando os limites de tempo disponíveis para a formação. Simultaneamente, a equipe teve como objetivo construir junto aos jovens a responsabilidade destes com a realização do filme, o pertencimento ao coletivo de audiovisual de cada comunidade e o uso qualificado dos equipamentos disponíveis. Também era objetivo da formação em Tempo Comunidade realizar uma sensibilização estética voltada ao audiovisual, em que a equipe de formação experimentou diferentes metodologias como, por exemplo, a análise de trechos de filmes de referência, exercícios de enquadramento e a realização de animações em *stop motion* com fotos dos jovens para uma primeira compreensão da lógica de um filme após a análise conjunta do trabalho realizado.

<sup>56</sup> A escrita sobre o processo de formação em audiovisual no projeto tomou como base as seguintes fontes documentais: relatórios trimestrais do projeto, realizadas por três trimestres sucessivos em 2011, e o relatório final do projeto.

As oficinas também buscavam, na medida do possível, materializar alguma produção coletiva — sejam vídeos curtos de animação editados em *software* de manejo simples como o *Windows Moviemaker* ou propostas de tratamento dos temas levantados pelos jovens para os seus filmes em esboços de roteiro — e encaminhar estudos e tarefas para os estudantes atuarem nas suas comunidades. Já as visitas iniciais aos assentamentos e comunidades quilombolas vinculadas ao projeto mostraram, de forma inequívoca, a abertura dos moradores à iniciativa, bem como a vontade comum a vários participantes de contar a história do seu lugar, a partir de seu próprio ponto de vista, abordando nessa narrativa os conflitos mais candentes de cada localidade.

É importante aqui ressaltar, contudo, que a proposta inicial de método, gestada entre fevereiro e março de 2012, deparou-se nos meses seguintes com vários limites:

- os equipamentos foram adquiridos apenas em junho por entraves burocráticos, o que atrasou o início das filmagens para o mês de julho, cinco meses após o início efetivo do projeto;

- em paralelo à demora na chegada dos equipamentos, o tempo do projeto como todo — limitado em 16 meses — mostrou-se curto para a demanda de formação e realização audiovisual com um grupo que partia praticamente do zero, sobretudo, no aspecto da produção;

- outro aspecto burocrático: as bolsas disponibilizadas para o projeto não puderam contemplar parte dos estudantes envolvidos, pois os mesmos já recebiam uma bolsa permanência para custear sua sobrevivência na UnB e pela proibição do acúmulo de bolsas não poderiam receber uma bolsa do projeto que os facilitaria no deslocamento em saídas de filmagens e reuniões de grupo, alimentação em campo, acesso à internet, etc.;

- ainda quanto ao grupo de participantes, dificuldades organizativas nas comunidades e de interesses pessoais levaram à saída de participantes da equipe inicial, já em processo de formação, e a entrada de outros estudantes, que vinham sem a base na linguagem trabalhada nas oficinas introdutórias;

- e, por fim, o ritmo da pedagogia da alternância também incidiu como limite ao impossibilitar uma dinâmica contínua de ação com o audiovisual nas comunidades, pois os estudantes permaneciam dois meses em etapa de Tempo Escola parando o trabalho local — tempo aproveitado, evidentemente, para discutir e aprimorar os processos em andamento com o conjunto da equipe do projeto.

Aos vários limites, as respostas da equipe foram sendo construídas. Primeiro, a adequação da realização audiovisual para cinco filmes, um de cada comunidade que permaneceu na iniciativa, planejados para serem lançados em conjunto numa mostra na Faculdade UnB Planaltina, bem como circularem juntos em uma distribuição com DVD e pelo blog do projeto. Segundo, reforçar a aproximação do trabalho de audiovisual com o trabalho teatral — que já vinha de maior acúmulo em processos formativos e pesquisa estética com os grupos pertencentes ao Terra em Cena — como veremos na análise fílmica de *O antes do agora* e *Brigada Semeadores*. Terceiro, a criação de uma metodologia para o trabalho com a exibição de filmes nas comunidades com um enfoque mais preciso nos tempos da pedagogia da alternância. Quarto, envolvendo as formações locais, o detalhamento no trabalho com roteiro e no manejo dos equipamentos. Vejamos esses dois últimos pontos com maior detalhe.

Quanto ao trabalho com a exibição de filmes, a equipe do projeto organizou kits de DVDs acompanhados de textos de referência que constam no livro *Outras Terras à Vista: cinema e educação do campo* (MARTINS et al., 2010). Os filmes selecionados eram voltados para dois âmbitos: uma seleção com obras de referência<sup>57</sup> e outra seleção voltada para a exibição nas comunidades<sup>58</sup>. Com estas exibições, propostas para algum espaço comunitário e também para a escola em acordo com os professores, almejava-se a formação como multiplicadores dos estudantes vinculados ao projeto e o estímulo ao maior pertencimento da juventude local à realização dos filmes nas comunidades. Após exibir os filmes, os bolsistas multiplicadores deveriam redigir um texto com um retorno das atividades, em que sistematizariam as questões que se destacaram no debate, os aspectos mais interessantes do ponto de vista da linguagem e as razões destas escolhas e as conexões entre os filmes e sua realidade local.

As exibições, entendidas em uma lógica de mobilização comunitária, também eram o passo inicial de uma discussão mais coletiva sobre os problemas de cada lugar, o que, por sua

<sup>57</sup> Neste kit foram compilados os filmes *Quilombo* (Cacá Diegues), *A Missão* (Roland Joffé) e *O Jarro* (Ebrahim Forouzesh), sendo os três com os textos de apoio do livro de Martins et al (2011), *5xFavela: agora por nós mesmos* (vários diretores), *O pagador de promessas* (Anselmo Duarte), *Rádio Saúde* (vários diretores), *Projeto Lobo da Canastra* (Marcelo Bizerril), *Viagem à Lua* (Georges Méliès), *Maioria Absoluta* (Leon Hirszman) e *Capacetes Coloridos* (Paula Constante).

<sup>58</sup> A seleção continha os seguintes filmes: *Tempos Modernos* (Charles Chaplin), *Jeca Tatu* (Milton Amaral), *Kiriku e a Feiticeira* (Michel Ocelot), *Pelé Eterno* (Anibal Massaini Neto), *Lula, o filho do Brasil* (Fábio Barreto), *A pessoa é para o que nasce* (Roberto Berliner), *O veneno está na mesa* (Sílvio Tendler), *Migrantes* (Beto Novaes), *Tabuleiro de Cana*, *Xadrez de Cativoiro* (Thalles Gomes). Esse kit foi complementado com a distribuição de dez kits da série “Realidade Brasileira: Grandes Pensadores” produzido pela RTVE/PR, em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes e Fundação Darcy Ribeiro, com apoio do Ministério da Cultura, no intuito de subsidiar as equipes de produção e comunidades com o debate sobre os dilemas da formação nacional.

vez, contribuía no roteiro dos filmes a serem realizados. Em todos os momentos de formação nas comunidades, um tema bastante trabalhado era como desenvolver as ideias dos jovens e abordar suas temáticas de interesse, a conexão destas com os desafios, possibilidades e limites de suas comunidades e, também, sua viabilidade de realização em um projeto de audiovisual. A dinâmica de realização dos roteiros contemplou o roteiro de documentário como um processo investigativo, no qual se estabelecem um roteiro de filmagens como uma espécie de guia para as gravações, de caráter flexível, e um roteiro de montagem, em que se formula a síntese em outra sequência de todas as gravações e os materiais complementares trazidos para a edição. Junto a esses dois roteiros, a equipe trabalhou pedagogicamente com o processo de desenvolvimento de tema, argumento — como a forma de abordar o filme em construção — e objetivos a serem trabalhados com o filme.

O passo seguinte, após a estrutura geral do roteiro delimitada, consistiu em desdobrar a partir dos objetivos do filme quais tópicos seriam trabalhados, definindo as pessoas a serem entrevistadas e as imagens a serem gravadas para cada um destes tópicos. A entrevista merecia um cuidado maior, com a elaboração prévia das perguntas, mas também com atenção à postura de quem entrevista — a ideia da equipe era aproximar a entrevista de uma boa conversa, de maneira agradável e informal, valorizando a cumplicidade de quem convive no mesmo lugar — e as imagens a serem feitas antes e depois da entrevista com a personagem, bem como as mudanças de planos durante a gravação da entrevista para gerar um sentido de progressão na fala captada.

Após longo debate entre a equipe do projeto, considerando os objetivos iniciais, as primeiras formulações de método, as ações desenvolvidas em Tempo Universidade e nas frentes de Tempo Comunidade, e os limites enfrentados no decorrer do percurso, os formadores chegaram em outubro de 2012 a uma nova síntese frente aos propósitos pedagógicos e estéticos com o processo formativo do projeto, como vemos na citação abaixo e na figura 1 (próxima página):

- autonomia na produção audiovisual: domínio de todas as etapas de produção de um documentário;
- compreensão do potencial da linguagem audiovisual para a vida do estudante e da comunidade rural em que vive;
- uso da linguagem como forma de pesquisa em processo: considerando a atuação do integrante do projeto como professor e pesquisador em formação. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2012, p. 2)

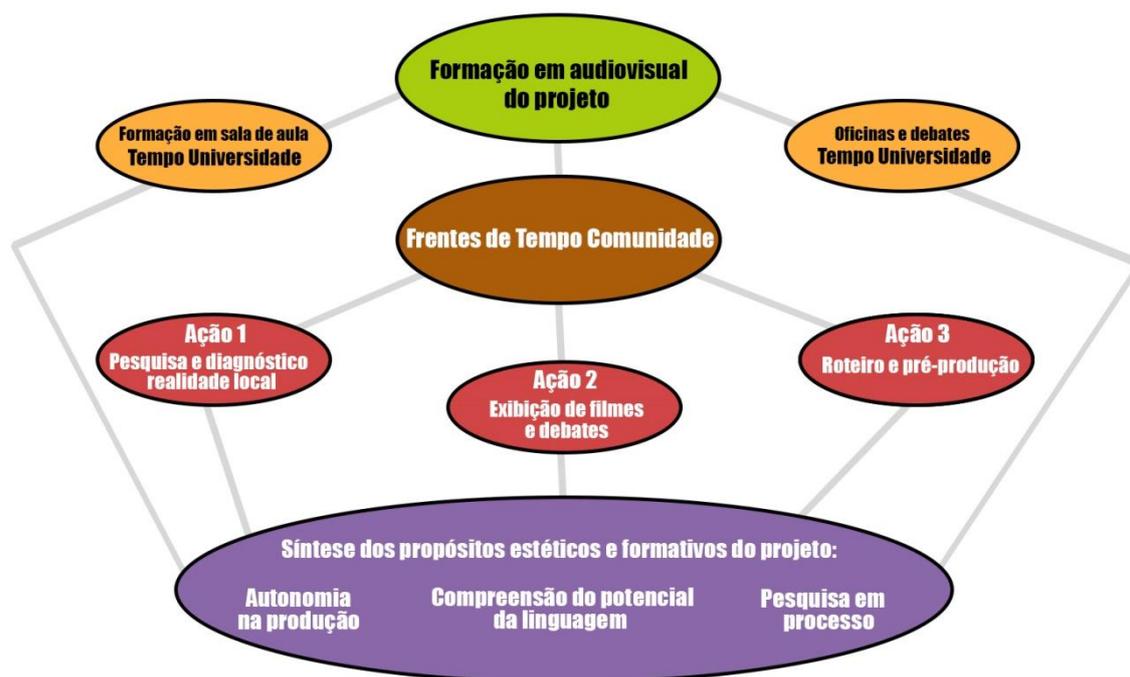


Figura 1: Diagrama do percurso até a síntese dos propósitos estéticos e formativos do projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste”. Fonte: elaborado pelo autor.

Foram realizados, a partir deste processo de oficinas, cinco filmes: *O Antes do Agora* (Assentamento Virgilândia – Formosa – GO); *Brigada Semeadores* (Assentamento Pequeno William – Planaltina – DF); *Conquistar a terra, produzir o pão* (MATR – DF); *Império e suas raízes* (Cavalcante – Comunidades Kalunga – GO), *Juventude rural: tradição e mudança* (PA Banco da Terra – MG). A seguir, são apresentadas avaliações de cada um deles, em descrição e análise do produto final, complementando cada um deles após a análise com elementos de seu processo de elaboração.

### 3.1 – Análise fílmica

#### 3.1.1 – *O antes do agora* (18 min)

“Adeus meu chão baiano, eu vou pra Goiás / Vou me embora apaixonado, não me esqueço mais / Com saudade no meu peito só me machucando / Eu não posso me esquecer do meu chão baiano [...]”. *O antes do agora* começa, assim como outros dois filmes deste percurso, com uma câmera que acompanha a chegada no assentamento pela estrada de terra, em dois planos longos que culminam num plano geral estático: Rosendo Benedito, migrante e

violeiro que vem da Bahia para Formosa como tocador de forró, toca a cantiga que inicia o parágrafo no violão sentado na varanda de sua casa. Está feito o gancho para ouvirmos a história de vida de Rosendo na sequência seguinte, em que o artista — enquadrado na varanda com o violão — relata sua trajetória até chegar ao assentamento Virgilândia, local em que o filme se desenrola.

Com o sonho de ter sua terra, alimentado desde que morava na Bahia, Rosendo consegue um primeiro lote pequeno no município de Paranã, divisa de Tocantins com Goiás, e depois, buscando uma terra com mais condições de abrigar seus filhos, faz o cadastro para obter o lote em Formosa. Em 1997, conquista a nova terra e faz a permuta, abrindo mão do lote no Paranã. Rosendo afirma que de lá até aqui segue na terra, se “sentindo bem, através desses movimentos que a gente vem acompanhando” e feliz com a melhoria de vida.

Surgem outros personagens como Antônio Couto, José Gonçalves, José Araújo, em uma sequência de falas bastante breves sobre a ocupação, o conflito inicial com os supostos fazendeiros — que utilizavam a terra irregularmente — e a conquista definitiva da terra. Rosendo volta nessa sequência três outras vezes, em diálogo na montagem com os outros assentados. Numa de suas falas, gravada enquanto ele tirava leite, ele comenta sobre o conflito com os fazendeiros armados e Jeremias, o chefe dos que então estavam na terra. Jeremias queria saber quem eram os ocupantes, seus nomes, em tom de ameaça. Rosendo o enfrenta dizendo a ele que eram os “sem terra”, preservando os nomes dos acampados. Em outros momentos, Rosendo comenta seus esforços em dividir os lotes do setor que coordenava e sua vontade de não participar mais da associação dos moradores, de “ficar na minha”. Sua presença constante na tela confere espessura a ele como personagem, em detrimento dos outros que aparecem furtivamente, bem como materializa de forma mais clara o trabalho e a cultura camponesa e abre produtivamente a contradição para o debate.

Esse talvez seja o principal trecho do “antes”, uma contextualização histórica, ocupando sete minutos de filme. Após esse momento, um *fade out* leva a uma cartela com o título “Organização”, que já começa a fazer a mediação entre o “antes” e o “agora”. A montagem revela, então, sua estrutura armada em blocos de conteúdo que refletem o processo investigativo do coletivo de jovens realizadores. As histórias de vida como opção estética construída a partir de Rosendo, por outro lado, se perdem em falas curtas articuladas com os temas de pesquisa, sendo os seguintes também revelados em cartelas: “Problemáticas da comunidade” e “Perspectivas”.

No bloco “Organização”, surgem as personagens mulheres Ana Francisca e Simone Rodrigues, sendo a última professora da escola local e estudante da LEdoC/UnB. As duas falam sobre temas muito importantes para o filme: Ana comenta sobre as lavouras comunitárias que foram criadas nos primórdios do assentamento, alternando o trabalho em roça familiar e coletiva; Simone, por sua vez, aborda temas que caracterizavam o “antes”, como a origem diversa dos acampados, vindos de outras lutas, e a base de apoio que os sem terra tiveram de movimentos sociais e organizações como Contag, MST e o sindicato rural de Formosa. Ela também relata sobre a união das famílias como elo primordial para conquistas como a escola do campo e a primeira associação dos moradores do assentamento. Porém, ambas as personagens não recebem dos realizadores do filme o mesmo tratamento mais detalhado dado a Rosendo, mesmo com o fato de Simone, por exemplo, ser uma liderança, estudante da licenciatura e assentada no local. José Araújo complementa as informações e faz a síntese das conquistas daquele período inicial do assentamento: “foi uma época muito boa, onde todo mundo conseguiu adquirir a sua condição de permanecer na terra, né? Plantar algo, plantar o milho, plantar o arroz, todo mundo colheu bastante”.

Uma questão complexa e frequente nos territórios da reforma agrária emerge: a organização social das famílias na época do acampamento, com assembleias, lavouras coletivas, associação forte, não se manteve com a posse definitiva da terra no assentamento. Quais seriam os motivos? Como estes motivos se articulam com os problemas econômicos, ambientais, sociais do assentamento? Como se dá a relação com o poder público e quais as pautas de reivindicação locais? É o que o bloco “Problemáticas da comunidade”, que apresenta os conflitos do “agora”, tenta desdobrar.

Foram uns três anos de bastante produção agrícola, segundo Rosendo, “mas daí pra cá foi esfriando”. A produção passa a ser sazonal, dependendo das condições de cada assentado, e as vendas do excedente tornam-se individuais. Estradas em melhores condições se colocam como uma pauta urgente, mas Antônio Couto afirma que a prefeitura trata o problema como responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). A água escassa na época da seca também é um problema grave local, já que até mesmo os poços artesianos esgotaram. Retornam Ana Francisca e Simone Rodrigues colocando a questão da participação e da organização coletiva como ponto central, pois as soluções individuais de escoamento da produção e o problema do arrendamento da terra não trarão as alternativas esperadas por todos. José Gonçalves fala da necessidade de uma cooperativa que traga mais segurança ao agricultor, que produz sem garantias caso ocorram perdas nas lavouras.

O argumento se encadeia em falas breves, bem amarradas nas conexões umas com as outras. Ana Francisca faz a síntese, colocando também o impacto ao território das ameaças externas. Em seu depoimento, afirma que “antes, mesmo sendo mais complicado assim de não ter energia e tudo, mas pelo menos os córregos, os poços picavam [água]...”, os córregos não estavam secos como agora, as plantações de cana não cercavam o assentamento. O desmatamento e o veneno dos agrotóxicos também são mencionados por ela e caracterizados neste momento do filme com fotos, assim como o córrego seco, tiradas do local. A entrada das fotos, mesmo na lógica de cobertura da fala, ameniza a dificuldade da montagem ao longo da narrativa em expressar com imagens os temas retratados.

E a juventude, foco do projeto, como encara esses problemas e como vê suas perspectivas? A sequência dos problemas da comunidade encerra com as falas dos jovens, com dois planos filmados em plano conjunto: um de seis adolescentes pertencentes ao grupo teatral Arte e Cultura em Movimento sentados na área externa da escola e outro de Josineide Avelino, com seus dois filhos. A falta de alternativas para os jovens permanecerem na terra é o tema que fecha as “Problemáticas da comunidade”. Embora a escola local seja de nível médio, fator que ainda mantém os jovens por mais tempo no território, as alternativas posteriores são restritas, mas precisam ser criadas segundo eles, que afirmam — conscientes das dificuldades da vida na cidade — querer ficar em seu assentamento.

O bloco final, indicado na cartela “Perspectivas”, começa com esse gancho. Criar projetos para o assentamento, como uma cooperativa de beneficiamento de frutos do Cerrado, é um caminho. Chama atenção aqui a fala do adolescente Renan, quando relata que “nós temos várias ideias, mas nós não podemos falar”, revelando a interdição de debate interno à comunidade, relevando um impacto da perda do trabalho coletivo e organizativo. É nesse âmbito que se localiza a intervenção do grupo teatral local com o Teatro do Oprimido, por meio da técnica do fórum, voltado ao debate e à mudança dos mecanismos de opressão da peça *Luta pela sobrevivência*. Elaborada sob acompanhamento do Coletivo Terra em Cena e apresentada na época no assentamento e na Faculdade UnB Planaltina, as imagens filmadas da peça criam o fechamento para a narrativa, que termina com o chamado para a discussão coletiva no fórum do Teatro do Oprimido.

Os personagens do início e do meio do filme, que conduziram a narrativa nos blocos anteriores, não retornam no final. Porém, o mote poético da canção de Rosendo que abre o filme permanece: assim como ele não pode “esquecer o meu chão baiano”, suas origens de sem terra, a comunidade não pode esquecer seu “antes” no “agora”. O legado da organização

coletiva é retomado pelos jovens organizados no grupo teatral, que chamam a responsabilidade para si sobre os impasses e o futuro da sua comunidade. A metodologia de debate do fórum do Teatro do Oprimido fica como aposta de se estender numa retomada da participação na associação, nas lavouras comunitárias, na criação de uma cooperativa local. Um caminho de perspectivas enfocando a identidade coletiva dos jovens assentados e sua ação coletiva demarca uma mudança em sua consciência política, que também é trabalhada esteticamente na opção dos realizadores em priorizar os depoimentos coletivos ao final do filme, em contraponto aos enquadramentos individuais do seu início e meio da narrativa.

Retomando aspectos do processo de produção do filme, é importante ressaltar que desde o princípio do projeto, como apontam os relatórios trimestrais consultados, os membros do grupo local já tinham clareza sobre questões que aparecem no filme como a falta de união da comunidade, os riscos ambientais a que estão submetidos e as escassas perspectivas para a juventude. Com o foco narrativo delimitado e a ideia de incidir na própria comunidade com o filme, a construção da investigação sobre os problemas levou a um roteiro que contemplasse também o trabalho com o teatro, fomentado a partir dos estágios docentes dos estudantes da licenciatura na escola.

O olhar sobre a proposta de roteiro criada pelo coletivo de realizadores aponta a estrutura realizada no filme, e outros elementos que ressaltamos na análise como lacunas. Um exemplo é o trabalho voltado à educação na escola do campo do território, previsto para ser contemplado em entrevistas. Outros procedimentos narrativos como a locução apresentando dados ou personagens dos momentos iniciais do filme a serem gravados em conjunto também estavam previstos. De todo modo, vale lembrar que a diferença entre roteiro de filmagem e a condição de realizá-las efetivamente no documentário é uma condição do próprio gênero, que tem a realidade concreta como matéria-prima. A importância, por outro lado, de diferentes procedimentos narrativos terem sido previstos pela equipe mostra um resultado da sensibilização gerada pelo processo formativo e a assimilação por eles das estratégias a serem utilizadas para contar a sua história local.

### **3.1.2 – *Conquistar a terra, produzir o pão* (19 min)**

Um plano gravado dentro de um carro da entrada do pré-assentamento Renascer do Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR) até a sede comunitária, abre o filme *Conquistar a terra, produzir o pão*. E parece demarcar também seu limite diegético: de agora

em diante, estaremos porteira adentro, voltados ao funcionamento da comunidade, à maneira com que se organiza, ao ponto de vista de suas lideranças e a história de vida de seus moradores sem terra. O plano vem acompanhado de uma trilha sonora de violão dedilhado com sons de pássaros, em tom bucólico, distinta da moda de viola de Rosendo que abre *O antes do agora*.

A realizadora Sueli Cruz, apoiada no filme por Maristela Soeira (ambas então estudantes da LEdoC/UnB), narra em voz *off*, com a câmera na mão, a vida interna de uma comunidade que pertence a um movimento social praticamente desconhecido, de pouca repercussão pública. Trata-se de um procedimento vindo da lógica de reportagem, em que o jornalista em frente à câmera apresenta uma dada realidade ao público que a desconhece. Ao mesmo tempo, o procedimento de Sueli evidencia também o próprio ato de filmar. Começa apresentando a sede: “essa é a sede, onde acontecem as reuniões, são tomadas todas as decisões e também onde acontecem as festas.” Corte para imagens de uma festa noturna dentro da sede, animada por um cantor que interpreta uma música da banda *Forró Boys* no karaokê. Casais dançam e algumas moradoras interagem com a câmera, em cumplicidade com a cineasta-moradora. Outro corte abrupto, talvez motivado ainda pelo gancho da sede, nos leva da festa a uma fala da liderança Antônio Júlio.

Júlio parece se dirigir a um grupo de visitantes, explicando as origens do movimento e sua forma de organização com ênfase no trabalho coletivo, com diversas coordenações como segurança, saúde e educação. Na sua fala, a câmera oscila bruscamente em um momento, buscando qual enquadramento possível entre visitantes e lideranças. A sequência seguinte, em que o acampado Zelito explica o funcionamento da portaria após a fala de Júlio sobre as coordenações, revela o mecanismo de montagem desta parte do filme: alguns acampados descrevem a maneira com que os processos organizativos internos se dão no território pelo trabalho das comissões em espaços como a portaria, o viveiro de mudas, o chiqueiro dos porcos, o galinheiro com uma mandala de hortaliças e milho, o artesanato das mulheres da comunidade, o uso das ervas medicinais. Trechos esses de natureza descritiva, alguns gravados junto ao grupo de visitantes, sem fazerem um movimento do particular em que se inserem para o geral da luta pela terra, seus dilemas, seus conflitos internos e externos.

Este caráter generalizador da fala, de natureza analítica, é feito apenas por Antônio Júlio. Ele explica brevemente a situação do pré-assentamento — condição provisória de reconhecimento do governo do Distrito Federal aos demandantes por reforma agrária —, que mantém as famílias na incerteza quanto à posse definitiva da terra, a escassez de água, a

organização de hortas para cada dez famílias. Trata também dos objetivos centrais do movimento: conquista da terra e preservação ambiental, trabalhadas de forma associada. Suas falas mobilizam as sequências descritivas dos acampados. Chama atenção neste trecho do filme a fala da liderança Olena durante a visita na sede. Embora seja apresentada por Júlio como parte da direção do movimento, esta fala se limita a descrever brevemente a produção de artesanato das mulheres, sem avançar na análise da busca por alternativas de renda, do trabalho, da valorização da identidade, etc.

Passados dez minutos de filme, a narrativa toma outro caminho. Sueli volta a narrar com a câmera na mão ao fazer visitas a moradores da comunidade. Mariano é o primeiro personagem apresentado por Sueli, que começa a narrar caminhando na entrada do lote: “Tô chegando aqui na casa do Seu Mariano. Ele é morador há muito tempo aqui na comunidade Renascer. Ele é um senhor, um produtor rural, que ele nunca morou na cidade e hoje...”. Mariano, sem perceber a narração de Sueli entra no quadro e a interrompe, com um gesto narrativo de tomar a palavra — “minhas plantas tudo verdinha aqui, é a coisa mais linda do mundo, tudo maravilhosa...” — e, depois de um breve impasse entre personagem e realizadora, se afasta para fora do quadro abrindo espaço para a câmera se movimentar, mas a câmera também não sabe para onde vai, entendendo que já encontrou seu personagem.

Mariano reaparece no corte seguinte em um depoimento que abre uma sequência de falas dos acampados afirmando a demanda por reforma agrária, pela posse definitiva da terra. Ele expõe sua vontade de produzir e o limite da terra disponível no pré-assentamento, pequena para esse intento. Cícero, outro acampado que surge em seguida, acompanha a linha de raciocínio reivindicando a posse definitiva da terra e mostrando seu quintal produtivo: siriguela, “imbu verdadeiro”, milho. Sueli retoma a narração falando que está chegando na casa da Maria Minelvina, uma agricultora que também produz em seu quintal. É importante ressaltar aqui o gesto de Minelvina, que se senta para contar sua história de vida. Seu gesto narrativo reforça a vontade presente nos personagens desse momento do filme de contar sua vida, de narrar sua própria história: a acampada conta que mora há quatro anos no barraco, vinda do Piauí, e se separou do marido na luta pela terra. Maria reforça sua necessidade de obter a terra para plantar e se alimentar, explicando também a produção em grupo na comunidade e a produção nos quintais. Sueli convida Maria a mostrar sua produção, o que aparece no filme com a explicação de Maria fora de quadro. Paulo Henrique, Salviena e Carlinhos terminam a sequência, em uma linha complementar.

O tratamento ao depoimento de Paulo no filme aponta questões. O jovem, que chegou ao acampamento com 16 anos, inicia seu relato com uma reflexão sobre a história dos acampados, na dimensão individual e coletiva: “a história minha aqui é a história de todo mundo daqui. [...] Uma história que nós queremos que seja concluída, que seu final não tenha chegado ainda”. Os sacrifícios da vida de acampado, no início ainda na beira da estrada, indo a pé para a escola, a poeira, o sol, a fumaça, a água que era buscada no carrinho de mão ou na cabeça, surgem na sua fala junto com a lembrança alegre do convívio entre os jovens, da alegria em irem juntos à escola e a nostalgia pelo fato de que boa parte deles já não está mais na comunidade. Um depoimento com nítido potencial de ser mais bem desenvolvido pelo filme, assim como os anteriores, mas que se perde na opção narrativa em resumir as histórias em breves fragmentos. De todo modo, a sequência com as falas dos acampados dá outra dinâmica ao filme, reforçando a identificação com os personagens, com sua resistência e capacidade produtiva, ao mesmo tempo em que também reforça a atuação do próprio MATR que os aglutina na luta pela terra.

A sequência final apresenta a recuperação dos olhos d’água dentro do pré-assentamento, comentadas por uma voz *off*, num retorno — muito breve e pouco desenvolvido — à questão ambiental comentada por Júlio. E termina com o retorno da trilha sonora do violão dedilhado acompanhando dois planos de uma trabalhadora rural negra capinando seu quintal com a enxada. Um final impreciso que parece dialogar com a ausência de foco narrativo do filme como todo: se os fragmentos dos acampados revelam uma angústia frente à “história que nós queremos que seja concluída” com a posse definitiva da terra e se a organização interna do MATR aparenta ter sua força, como lutar pela reforma agrária da porteira para fora? Essa questão não aparece, deixando vaga uma das dimensões apontadas por Sandoval (2001) como basilar da noção de consciência política: a articulação entre os sentimentos de interesses coletivos, calcados na resistência da luta pela terra dos moradores da comunidade Renascer, e a identificação de adversários, contrários à efetivação da reforma agrária. Desse impasse, em escala menor, desdobra-se a ausência de questões mais complexas como a relação entre questão fundiária e especulação imobiliária — central no DF e, sobretudo, neste território localizado em Sobradinho — bem como os motivos do governo do Distrito Federal em protelar a titulação da terra.

O filme possui vários problemas técnicos, como mostramos acima, mas entendemos que isso não constitui seu principal limite. Dois problemas merecem reflexão: um deles é a opção formal de não desenvolver uma voz narrativa própria, no sentido formulado por

Nichols (2005). O que predomina na narrativa é uma escolha por conceder o monopólio do tratamento das questões mais de fundo às falas de sua principal liderança, que assume uma postura de autoridade. E outro, relacionado a este, é a dificuldade da equipe formativa do projeto em lidar com este limite durante o processo de formação, com maior acompanhamento pedagógico, problematizando os aspectos sociais e políticos do território.

Por quais motivos isso ocorreu no filme? A dificuldade das estudantes da comunidade na formação em audiovisual do projeto é um deles, tendo em vista que as duas estudantes da comunidade se inserem com o processo em andamento e perdem etapas de discussão e experimentação. Há um impacto evidente desta ausência das educandas nas primeiras formações nas dificuldades técnicas do filme — o que levou inclusive à perda, em um dado momento, de todas as gravações já realizadas e na dificuldade de elaboração do roteiro —, bem como na opção pela narração em *off* da realizadora.

Outro motivo, a nosso ver, está associado à cultura política de personalismo nas direções de movimentos e organizações sociais, que, neste caso passa à representação da realidade como narrativa fílmica naturalizando um espaço de autoridade e, também, dificultando a criação de mediações possíveis a isso, como ampliar o espaço de análise de outros personagens ou propor intervenções no filme com dados da questão fundiária no DF, materiais de arquivo, etc. Diferentemente do personagem Rosendo, de *O antes de agora*, que tem bastante presença em tela no começo do filme para mobilizar o fio condutor histórico e, de algum modo, expor contradições, a presença de Antônio Júlio revela um limite do filme e, podemos dizer, do próprio movimento.

Desse modo, trata-se de uma escolha que tem impacto nos limites de conteúdo, uma vez que os trechos selecionados da fala do dirigente não abarcam várias questões, mas especialmente nos limites de forma. Há um flerte da narrativa como um todo com um caráter naturalista na representação da realidade que propõe uma ambientação tranquila ao longo do filme, algo como “a comunidade como ela é”, em descompasso com o conflito social em que está inserida. Por fim, é importante destacarmos que estas questões são relevantes, uma vez que, ao emergirem do filme, em última instância, revelam uma dificuldade do próprio processo formativo construído ao longo do projeto, sobretudo as associadas ao acompanhamento das filmagens e da posterior edição.

### **3.1.3 – Juventude rural: tradição e mudança (16 min)**

Com este filme, entramos numa temática que estará presente nos três últimos filmes deste percurso: a cultura e sua articulação com o território. *Juventude rural: tradição e mudança* propõe uma forma de tratamento à questão já em seu título e, de algum modo, segue essa pista durante todo o filme. Mas algo na narrativa parece não funcionar. É o entendimento desse descompasso entre a questão proposta como investigação pelas estudantes e a narrativa construída que motivou a análise.

O filme começa com planos abertos do campo, acompanhados do gemido de um carro de boi, que logo aparece em tela antes do título. Seu Miguel vem em seguida com um depoimento sobre as folias na cidade de Buritis-MG, município em que se localiza o PA Banco da Terra, assentamento em que moram as estudantes da equipe de realização do filme. Uma tradição que vem desde seu avô, que foi definhando com o tempo, e hoje resiste apenas na Folia do Divino. E, por outro lado, se vê uma possibilidade de continuidade no ensaio do grupo de folia infantil, que aparece em tela após uma imagem da folia dos adultos. Maria dos Reses, estudante da LEdoC/UnB, reforça o argumento comentando sobre a tradição passando por gerações da sua família, a relação entre religião e a diversão, as diferentes manifestações culturais no entorno da folia — catira, curreleira, lundu, dança do pião e do macaco, o canto das cozinheiras — cada uma com seu significado.

Curiosamente, depois de toda essa descrição, o filme — como se guardasse esse mote para explorá-lo mais tarde — muda completamente o rumo da narrativa. Entra um plano-sequência de alguém que segura a câmera e segue caminhando no sol quente. Um passo ofegante, até que um ônibus escolar, que não para, cruza o seu caminho. Corte para planos abertos: uma montanha, uma casa em um lote de assentamento, diferentes planos do rio. Outro plano-sequência, oscilante, nos leva por uma trilha à beira do rio, onde supostamente ocorre um encontro de jovens. Que encontro seria esse não sabemos. O que se sabe é da importância de “trocar figurinhas” entre os jovens, como afirma um participante entrevistado. Corte para alguns planos de crianças jogando futebol num campo gramado, provavelmente no assentamento. Seria o objetivo desta sequência fazer um mapeamento das diferentes formas de lazer da juventude?

Surge um plano filmado em diagonal que mostra uma fila de carros de boi e, corte seguinte, uma cavalgada com a presença de vários jovens. Sidney Pereira, vestido de vaqueiro, fala sobre a importância da cavalgada para unir a comunidade, “onde reúne os amigos, os companheiros de lida na roça” e depois comenta que “o trem tá acabando mesmo”. A entrevistadora pergunta qual o motivo de não ter mais interesse na cavalgada, e Sidney

responde: interesse há sim, não há organização. Planos da cavalgada na urbana de Buritis e o jantar comunitário, possivelmente após a cavalgada, mostram os elos campo-cidade e a confraternização coletiva. Está dada a conexão com o trecho inicial da folia sob a mesma questão: a organização da cultura na comunidade, em diálogo com a tradição e a identidade local. Surgem desdobramentos que poderiam ser desenvolvidos: como fortalecer essa organização comunitária em torno da cultura? Com quais valores e qual sentido? O que isso implica do ponto de vista econômico e político?

Apesar do mote armado, o filme opta por expor em seguida uma explicação sobre o “canto” tradicional dos carros de boi, feita por Seu Miguel, e o rodeio, como uma manifestação cultural recente, vinda sob o signo da “mudança” talvez, em detrimento da tradição. Seu Sebastião fala sobre o rodeio na sua varanda, preparando um palheiro: no seu tempo de jovem, o rodeio vinha de fora como um espetáculo junto com o circo. Hoje foi incorporado localmente, de forma mais precária, com riscos de lesões permanentes aos peões que desafiam os touros em troca de premiações que não compensam, no ponto de vista dele, o risco.

Entram imagens do rodeio, primeiro com os peões caminhando em fila na arena, depois as montarias e quedas dos peões. A ambiência sonora reforça o caráter de espetáculo aos moldes da Festa do Peão de Barretos e afins, o que faz lembrar também a diferença de premiações: em Barretos, uma picape importada de 250 mil reais ao campeão, em Buritis, uma moto. Sidney, que também é peão de rodeio, volta como contraponto a Seu Sebastião afirmando que o rodeio cresceu, crescerá ainda mais e melhoraram as premiações. A moto hoje já uma conquista, antes eram 150 reais e um par de botinas. Seu Sebastião retorna afirmando o seu orgulho dos peões locais, como Sidney, que representam o seu lugar, ao mesmo tempo em que fica com “o coração na mão” na hora da montaria. Há sim riscos, segundo Sidney, como qualquer esporte, mas se trata de uma “adrenalina sadia” a sensação de montar num rodeio. Mais questões, voltando novamente ao tema da organização da cultura local, ficam implícitas: qual a relação do crescimento do rodeio e o esvaziamento da cavalgada e da folia? Em que medida o rodeio se relaciona com a mercantilização da cultura local, no sentido de que o rodeio não necessita da auto-organização para sua realização, estruturada na lógica do espetáculo e a participação comunitária se dá como pagantes de ingressos ou como peões sob risco de vida?

O filme se encaminha para o final. A banda de folia infantil retorna com seu canto e dança. No plano seguinte, que encerra a narrativa, os jovens que estavam reunidos na beira do

rio retornam subindo a trilha. Alguns deles acenam para a câmera. *Fade out* e créditos. Fica ao espectador, caso assista os filmes *Conquistar a terra, produzir o pão* e *Juventude rural: tradição e mudança* numa mesma sessão, uma impressão similar de ausência de uma voz narrativa que dê coerência formal aos filmes.

Entretanto, as opções estéticas são diferentes. Enquanto *Conquistar a terra...* preenche a narrativa com depoimentos contínuos, *Juventude rural...* faz um esforço em aportar um olhar sobre a realidade, buscando um equilíbrio maior entre esse olhar e os tempos de fala de seus personagens, aproximando-se de procedimentos do documentário de observação. Os personagens, aliás, são selecionados com predomínio dos mais velhos, do polo da “tradição”, como uma espécie de guardiões da identidade local. Os fragmentos da realidade em forma de imagens, porém, tem uma amarração muito frágil ou ficam totalmente desconexos. Não há contextualização, por exemplo, de duas passagens importantes para o filme, que inclusive retornam ao seu final: a reunião dos jovens na beira do rio e a banda de folia infantil. Seria a reunião um processo de mobilização articulado com alguma formação do projeto? Seria a banda de folia infantil algum processo formativo local consciente da necessidade de repasse da tradição?

Se tivéssemos respostas dadas pelo filme para essas duas perguntas, ou a narrativa levantasse outras questões a partir destas, a organização da cultura na comunidade e a reflexão sobre sua experiência poderia ser colocada em outro patamar, dialogando de maneira distinta com a necessidade de entretenimento e convivência comunitária, e com problemas levantados no filme como o esvaziamento da cavalgada e da folia ou a entrada do rodeio e seus vínculos com a indústria cultural. A opção estética em problematizar esses aspectos dialogaria, desta forma, com o senso comum expressado em crenças e valores sociais dos moradores locais, problematizando-o pela entrada do filme nos conflitos e contradições de Buritis dentro da chave tradição-mudança proposta pelo coletivo realizador do filme.

Recuperando aspectos do processo de realização desde as formações, cabe ressaltar que, assim como as estudantes do MATR, as estudantes de Buritis também entram posteriormente no projeto e também perdem formações importantes. Outro aspecto que vem dos debates no percurso é opção do grupo por um foco bastante amplo de interesses no roteiro do filme, abarcando as temáticas do meio ambiente, do trabalho e do lazer da juventude — que ainda permanecem no filme de algum modo, embora o foco narrativo final tenha mudado —, o que levou a uma dificuldade em amarrar a narrativa.

A partir deste filme, a equipe de coordenação do projeto levantou uma autocrítica frente à percepção de certa desconexão entre o momento de análise e tratamento das questões sócio-políticas dos territórios, trabalhadas nas disciplinas de Tempo Escola, e a produção audiovisual (WOLFF et al., 2013). A narrativa, como vimos, não trata das contradições que são levantadas, embora queira abordá-las, o que indica um limite da práxis pedagógica: a dificuldade de reflexão sobre essas contradições investigadas na realidade ao mesmo tempo em que ocorriam os estudos teóricos e a apropriação da linguagem no processo de oficinas.

Em alguma medida, a demanda pelo aprendizado técnico do processo de produção dos filmes impôs uma sequência de passos a serem cumpridos que não andou no mesmo compasso do significado estético e político da pesquisa em realização por meio da linguagem audiovisual. Como alerta para as próximas edições desse tipo de projeto: o aprendizado técnico deve ter a mesma importância do estudo do problema a ser abordado, e isso pode ser feito pela apropriação estética do legado audiovisual sobre a questão abordada, além do estudo de textos, pesquisas, etc., sobre o tema. As etapas de formação devem prever tempo para as duas dimensões e também um espaço para a construção de sínteses dessas duas frentes (WOLFF et al., 2013, p. 87).

### **3.1.4 – *Império e suas raízes* (19 min)**

Operando na mesma relação tradição-mudança de *Juventude rural...*, o filme *Império e suas raízes* se ambienta no território Kalunga, nas comunidades de Vão de Almas e Vão do Moleque. O recorte, diferentemente do filme anterior, é bem especificado: as “raízes” da tradição e as reflexões sobre a mudança vêm dos depoimentos dos moradores mais velhos.

O filme inicia com imagens das tochas acesas em uma romaria, acompanhadas do som de uma ladainha de rezas das moradoras locais. Uma sequência de fotos dá um panorama do que será tratado: as manifestações culturais das comunidades, com enfoque nos seus participantes e sua relação com o lugar. Em seguida, um pouco do percurso de chegada às comunidades: uma estrada íngreme, desfiladeiros, um rio que é atravessado por uma picape com a bandeira da romaria. Entre o deslumbre da paisagem da Chapada dos Veadeiros e o risco da estrada, a cinegrafista anuncia bem humorada: “não sei se eu concentro na estrada ou nos morros...”.

Já ambientados em uma das comunidades, vemos um plano geral da área comunitária com várias cabanas ainda vazias — montadas apenas para o festejo, informa uma cartela — e a igreja ao fundo. Corte, e surge uma festa: vemos a entrada da igreja, a banda tocando um forró, um morador passa com um estandarte, outro manipula um facão utilizado em um ritual.

Seu Florentino contextualiza a festa — não sabemos qual é exatamente — informando que ela já é realizada a mais de 200 anos. Sua realização se deve ao “movimento negro que até hoje ainda tem umas... embora hoje esteja mais de boa, mas antigamente era muito difícil.” Ressalta também que a igreja local antes era dentro do mato, “um lugar bem escondido e o pessoal da região era todo Kalunga, era todo escravo e tinha medo de voltar ao cativeiro”.

Aparecem em tela imperador e imperatriz sendo saudados por um cortejo de espada e estandarte, movimentos ritmados em sincronia. Dona Dainda fala da romaria antiga, com a dança da sussa e o forró de sanfona e violão, para os dias de hoje em “que teve uma mudança muito grande”. Fica a pergunta: qual o sentido da mudança? E, dialogando Dona Dainda com Seu Florentino: em que sentido essa mudança deixou as condições de vida dos Kalunga “mais de boa” e impactou nas suas tradições?

A sussa, tradição local, aparece sendo dançada por mulheres e crianças vestidas com suas roupas típicas — cabelo coberto com véu e saia de chita, sendo que as crianças usam uma camisa de uniforme — enquanto os homens tocam os instrumentos de percussão. A imagem que nos remete à banda infantil da folia, presente no filme anterior. As diferenças, contudo, se estabelecem: a dança integra adultos e crianças numa grande festa, como celebração da vida comunitária, e não como um ensaio isolado de uma banda infantil. E, embora o filme não deixe isso claro, o uniforme das crianças representa o Grupo de Sussa Mirim do Vão de Almas, trabalho de repasse da tradição da sussa feito pelos Kalungas, coordenado por Wanderléia Rosa, egressa da LEdoC/UnB.

Seu Joaquim Mochila fala da tradição que vem passando de geração em geração, entre romarias, novenas, folias, arremates, rezas, levantadas de mastro, marcando o giro pelas comunidades até “a casa do imperador, aí enganchemos o forrozão todo o tempo ou a sussa”. Imagens das festas, de noite e de dia, mostram o envolvimento da comunidade e a alegria de celebrar a tradição. Mostram também a presença das câmeras de fora da comunidade, gravando imagens com fins diversos.

O retorno de Dona Dainda à narrativa após a fala de Seu Mochila demarca o ritmo da montagem, estruturada no que podemos chamar de “esqueleto de conteúdo”: falas dos anciões são seguidas por imagens de danças, festas e celebrações, mobilizadas por ganchos das falas num encadeamento lógico. Agora Dona Dainda fala sobre o ritual do império, seus detalhes e personagens, frisando também o fato dele antigamente ser feito à noite e hoje de dia, numa referência implícita à resistência dos Kalungas à escravidão. Uma bela imagem da preparação dos enfeites pelas mulheres Kalungas demonstra a cumplicidade entre as realizadoras da

comunidade e as moradoras que cortam os papéis coloridos, depois utilizados no ritual do império tanto para decorar a casa do imperador e a igreja, como para serem jogados nos participantes da festa – como bênçãos do Divino ou da Nossa Senhora da Abadia a eles, segundo Dona Dainda. Seu Mochila complementa o argumento falando novamente que a ligação entre as festas e a religião está se perdendo. “Parece que entrou mais sabedoria e está se esquecendo da tradição”, segundo ele, ao mesmo tempo em que condições de vida melhoraram, veio a escola, enfim “hoje as coisas facilitaram”.

Padre Pedro dá o último depoimento, de caráter informativo, enfatizando o aspecto religioso das celebrações com a realização de batizados, protegidos pela Nossa Senhora do Livramento, e casamentos. São as imagens de um casamento Kalunga celebrado pelo padre que dão o mote de encerramento do filme: retorna o som da sussa, tocada na festa com coros e barulho de fogos ao fundo, acompanhada de fotos na tela que enfatizam personagens idosos e crianças numa expressão da relação tradição-mudança que guia a narrativa.

O filme faz uma bela homenagem aos seus anciãos, ao mesmo tempo em que coloca a defesa das suas tradições como centro da narrativa. A estrutura simples, que intercala depoimentos e imagens das manifestações culturais, confere um ritmo à montagem e um encadeamento lógico ao argumento. O sentido da mudança tratado por eles, porém, aparenta ser ambíguo e as explicações sobre os rituais e manifestações culturais são insuficientes para o público de fora da comunidade. Mesmo o uso do recurso de cartelas é pouco explorado, sendo utilizado apenas duas vezes. Essa percepção nos leva a uma ponderação quanto a quem o filme é prioritariamente dirigido.

Segundo o relato de Villas Bôas sobre a exibição de *Império e suas raízes* no Vão do Moleque, as realizadoras e estudantes quilombolas, Sideni Torres e Eriene Rosa, “frisaram que a proposta previa como ponto central a apresentação do trabalho final à comunidade, demarcando a diferença para os diversos momentos em que tiveram suas imagens captadas sem nenhum retorno” (WOLFF et al., 2013, p. 82). Curiosamente, no momento de debate após a exibição, Dona Dainda revelou que não acreditava na promessa de que o filme seria exibido à comunidade, tendo em vista a ausência de retorno das entrevistas e imagens cedidas por eles a pessoas de fora. Fato que hoje os leva a muitas vezes negar entrevistas e fechar a comunidade a propostas de filmes, o que se inverte na medida em que os próprios quilombolas se tornam realizadores: “há uma resistência à mercantilização da imagem, que não nega, todavia, as possibilidades do trabalho com o audiovisual, pelo contrário, requer as condições de protagonismo no domínio técnico dos meios de produção” (Ibidem, p. 84).

O sentido de defesa da cultura Kalunga estava claro para as realizadoras desde os primeiros registros de sua participação no projeto, sendo expressão de uma demanda histórica como defesa de um modo de vida, de um sentido de coletividade, memória e tradição que definem uma identidade própria. Vilmar Costa, líder comunitário e egresso da LEdoC/UnB, reforçou esse aspecto após a exibição do filme ao afirmar que “a Cultura Kalunga é o principal bem do quilombo, e que eles devem fazer uso de todos os meios para preservá-la, protegê-la e fortalecê-la” (WOLFF et al., 2013, p. 83).

O sentido de fortalecimento do trabalho interno a ser feito na organização quilombola e o sentido de sua autorrepresentação no filme, assumido como ação coletiva, encontra uma conexão evidente entre a percepção das realizadoras e a de Costa com as formulações de teóricos como Abdias do Nascimento sobre a luta do povo negro em preservar sua memória, entendendo que uma das providências recorrentes das classes dominantes é apagar a história da escravidão — que aparece nas falas dos anciãos Kalungas — e sua conexão com a cultura afro-brasileira:

Escravidão não significa para nós um vocábulo petrificado nas páginas da História. Não é longínqua nem abstrata. Antes é uma palavra que nos devolve parte viva e dinâmica da nossa própria carne e espírito: os nossos antepassados. A violência que eles sofreram é a violência que tem se perpetuado em nós, seus descendentes. A opressão de ontem forma uma cadeia no espaço, uma sequência ininterrupta, no tempo, e das feridas em nosso corpo, das cicatrizes em nosso espírito, nos vêm as vozes da esperança. Embalados na esperança, os negros brasileiros não perderam sua alegria e este gosto de cantar e de dançar a vida, e assim se preparam para os momentos da luta mais difícil que virá (NASCIMENTO, 1980, p. 88).

### **3.1.5 – *Brigada de Agitação e Propaganda “SEMEADORES” 2003-2013 (23 min)***

Um prólogo que apresenta imagens de marchas do Movimento Sem Terra abre o filme *Brigada de Agitação e Propaganda “SEMEADORES” 2003-2013*, documentário sobre seus dez anos de atuação no MST do Distrito Federal e Entorno. A inserção do coletivo nas lutas sociais fica demarcada com a foto do elenco, em intervenção de rua, após o título do filme e as imagens das próprias marchas nas quais se distingue, mesmo que brevemente, planos da entrada dos sem terra no Plano Piloto de Brasília.

Adriana Fernandes, realizadora, estudante da LEdoC/UnB e integrante da brigada, apresenta a metodologia do filme no trecho que vem em sequência: “a gente vai fazer um documentário, um registro, procurar fazer um apanhado dos materiais que a gente tem da Semeadores. E como tudo que a gente faz é coletivamente, a ideia é que esse documentário

seja construído dessa forma”, numa roda de conversa. Agostinho Reis complementa a introdução de Adriana, afirmando a expressão de pontos de vista individuais que compõem a memória do coletivo, o momento histórico de surgimento e atuação da brigada, a afinidade com o teatro, num processo longo que “a gente passou todo mundo junto. Na construção, na execução, nos momentos em que a gente concordava, discordava, nos conflitos, todo mundo junto.” A exposição da metodologia revela uma cultura política de trabalho coletivo, já vista nesta pesquisa nas experiências das brigadas de teatro e audiovisual apresentadas no segundo capítulo, ao mesmo tempo em que levanta questões: se “tudo que a gente faz é coletivamente”, como isso se transforma em método de trabalho coletivo da brigada com a linguagem teatral e a agitação e propaganda (agitprop)? Se há uma relação com o momento histórico, como é a inserção dos Semeadores nas lutas do movimento? E quais são os conflitos mencionados por Agostinho?

São questões complexas que abarcam dez anos de atividade de um coletivo teatral e levam à ponderação de que a opção formal pela roda de conversa é arriscada. Surgem, então, outras indagações do ponto de vista estético: como fazer a síntese de um dia inteiro de falas, tratando de dez anos de atuação, num curta-metragem de aproximadamente 20 minutos? Como dividir as vozes dos presentes dentro dos temas conversados, encontrando uma fala mais coletiva? Como trabalhar a inserção de falas e imagens da trajetória de lutas do MST e a participação da brigada nelas? Vejamos como o filme lida com essas indagações.

Uma sequência de imagens de arquivo mostra membros da brigada em cursos e formações como a realizada com a Brigada Patativa do Assaré, marco fundador do teatro no MST. Viviane Moreira relata a ligação entre a história de sua família, que trabalhou em terras de fazendeiros e hoje está assentada, sua militância no movimento desde acampada e a atuação na brigada como parte enriquecedora de sua formação. Rafael Villas Bôas dá um depoimento, em um corte muito rápido, relatando que a Semeadores é o grupo do qual se origina o trabalho com teatro no MST da região, ao que Agostinho complementa, falando de seu encontro com Rafael para desenvolverem o trabalho com a cultura no movimento. Nessa época, Agostinho estava desmobilizado da militância, pois “questionava uma série de situações” e tinha feito uma promessa a sua companheira, Neudair, de não se envolver mais na luta — ao que ela responde, fora de quadro, entre risos de todos, que ele não tinha cumprido — numa semelhança com o personagem Rosendo, de *O antes do agora*.

A diferença entre os dois, entretanto, é que Agostinho aprofunda essa reflexão colocando que o trabalho com a cultura no movimento permitia “usar e abusar da arte pra

formar a consciência e, então, fazer com que outras pessoas pudessem enxergar outras possibilidades dentro da organização”. Viviane dialoga com esse mote, falando que a arte no movimento está ligada à ideia da própria sobrevivência como militante e a possibilidade de refletir sobre a realidade da luta.

Em seguida, vem o depoimento de Edmar, que ingressou na brigada muito jovem, falando em um tom mais formal, distinto aos demais e diretamente para a câmera, sobre o histórico da brigada. Juliana Bonassa, integrante da coordenação nacional do Coletivo de Cultura do MST, é a próxima a falar, retomando um comentário anterior de algum militante sobre a importância da mística no surgimento do grupo e ampliando esse elemento para o conjunto da militância do MST — “muitos de nós também começamos com a mística” —, o que é reforçado por Agostinho, Viviane e por Francisco Goiaba mais adiante. Há uma conexão evidente aqui com a ideia de autorrepresentação no Movimento Sem Terra pela mística, que, para além de uma celebração imediata ligada a um contexto como uma ocupação ou a abertura de uma atividade, abre possibilidades de formação estética e criação simbólica estimuladora do trabalho com as linguagens artísticas e a reflexão sobre a própria identidade. Ela abre, nesse sentido, como afirmou Viviane, uma possibilidade de questionamento das relações de opressão, internas e externas ao movimento, possibilidade esta assumida pela Semeadores.

Neste momento do filme, cabem duas reflexões: o ritmo da roda de conversa se estabeleceu como uma polifonia, porém, revela um desequilíbrio entre as diferentes falas dos personagens do filme. Enquanto Agostinho e Viviane estabelecem um fio condutor, flertando na narrativa com um protagonismo mais individual que coletivo, as demais falas entram como breves complementos. Outro aspecto é a passagem, mesmo que rápida, de Juliana como mediadora ao retomar a importância da mística, o que mostra, talvez, um papel que poderia ter sido assumido pela própria realizadora.

A narrativa entra num momento de tentativa de caracterização do trabalho teatral, que entendemos como o elo mais frágil do filme. Embora apareçam imagens com peças e ensaios, e os comentários de Agostinho e Viviane, as lacunas chamam a atenção: o grupo faz uma opção estética e política pelo Teatro do Oprimido e o Teatro de Agitprop, mas isso não fica claro, salvo em um curto fragmento da integrante Rayssa Aguiar; tampouco aparecem discussões gravadas que mostrem o processo reflexivo de criação das peças e a maneira como essa criação se dá em nível organizativo. Esses limites, assim como em *Império e suas raízes*, são mais bem equacionados se compreendemos para qual público o filme se volta como

prioridade. No caso de *Brigada Semeadores* o público se associa com uma das tarefas prioritárias da brigada de socializar os meios de produção teatrais, contribuindo na formação de novos grupos. No caso de exhibições para essa finalidade, interna ao trabalho cultural nos movimentos sociais e escolas do campo, o filme perde força por não delimitar seu foco narrativo.

Uma tentativa de sanar esses limites está numa fala de Agostinho sobre a criação dos livros do Coletivo Nacional de Cultura sobre o teatro político, com a compilação das peças do movimento (ASSARÉ, 2007)<sup>59</sup>, e a assessoria de Iná Camargo Costa, militante e pesquisadora sobre o teatro épico no Brasil. Agostinho faz uma reflexão elaborada, a partir das suas lembranças dos estudos com Iná, com um paralelo entre o texto *O autor como produtor*, de Walter Benjamin (2012), e o seu reconhecimento de artista e produtor na forma como ele se sentia na brigada, em que ele se sentia como um produtor: “a gente olhava assim como um camponês ele bota a semente no chão e nasce um fruto e depois ele se desfruta do fruto, do que plantou, a gente passou a colher e desfrutar dessa produção [cultural]”. E uma dessas produções, construída na luta pela ocupação da universidade para Agostinho, são os cursos formais em parceria das universidades com os movimentos sociais, como a Licenciatura em Educação do Campo, dos quais se desdobram iniciativas, segundo ele, como o Coletivo Terra em Cena.

O filme se encaminha para o final com a reflexão sobre como está a Semeadores hoje, conduzida por Viviane falando sobre a inserção dos seus membros no movimento e a contribuição mais qualificada enquanto militantes a partir do processo de formação política e estética. Trata-se de uma guinada da narrativa de retorno às imagens iniciais: Neudair, integrante da Semeadores, aparece de microfone na mão em uma mística no encerramento de um acampamento nacional do MST em Brasília afirmando que “a luta não terminou, ela apenas começou”. O violão dedilhado, gravado pelos próprios militantes, que no início do filme tocava o hino nacional, agora toca o hino do MST. E, numa espécie de epílogo que funciona como um recurso de distanciamento à narrativa, Juliana afirma que essa história não termina no filme. Fazer o filme, por outro lado, é que funciona como uma provocação à própria brigada e ao seu futuro.

<sup>59</sup> As situações que incomodavam Agostinho não são expostas no filme, sob o risco de expor o próprio movimento. Mas é possível avaliar do que se tratavam ao vermos o histórico de peças da Semeadores pela pista do livro, dada na fala de Agostinho. A peça *Trapulha* da Brigada Semeadores, compilada no livro (ASSARÉ, 2007), é um exemplo do tratamento de contradições internas ao MST.

Retomando a opção metodológica inicialmente apresentada pelo próprio filme da roda de conversa e os riscos dessa opção estética, abrem-se novas indagações: o predomínio de Agostinho e Viviane mostra o silêncio dos demais? Ou há uma justificativa técnica: os depoimentos não funcionaram? Porque Neudair não fala na roda de conversa, e Adriana e Rafael falam apenas no começo? Porque o filme não assumiu uma voz narrativa que o permitisse tratar da concepção teatral de forma mais didática – sem um sentido pejorativo do termo — e da sua organização interna?

Novamente, emerge a questão do processo formativo no produto final: Adriana tinha como proposta, desde as primeiras formações, realizar um filme com a metodologia da roda de conversa. Porém, este filme ocorreria no Assentamento Pequeno William, localizado em Planaltina, onde Adriana morava e, por demandas pessoais, teve que se transferir durante o projeto para o Assentamento Gabriela Monteiro, local de ensaios da Brigada Semeadores e também o local em que a roda de conversa foi gravada. Sendo assim, manteve a proposta da roda de conversa com outro tema de pesquisa. Contudo, a ideia da roda de conversa apresentou uma dificuldade de organização da experiência, bem como na realização audiovisual de direção das falas, que é bem mais viável quando se utiliza o procedimento das entrevistas.

Uma reflexão aqui é relevante: os limites internos ao filme, debatidos pela brigada, atuaram não como inibidores das próximas produções, antes pelo contrário. Como exemplo disso, temos o fato de que a realizadora Adriana Fernandes seguiu pesquisando o tema no seu Trabalho de Conclusão de Curso da LEdoC/UnB, assim como a realizadora Sideni Torres do filme *Império e suas raízes*. Ambas então partiram para investigar cientificamente as pistas deixadas pelo seu trabalho com o audiovisual, como veremos no próximo percurso audiovisual.

### **3.2 – Balanço final do percurso**

Neste balanço final, fizemos a retomada de aspecto da proposta geral do projeto, começando pelas considerações da equipe de formação sobre o sentido da sua práxis, colocados em citação acima da análise fílmica, em três aspectos elencados: autonomia na realização audiovisual, compreensão do potencial da linguagem e audiovisual como processo formativo e investigativo. Aqui também trouxemos as vozes e as reflexões dos participantes

do projeto sobre o percurso audiovisual, seja incorporando as avaliações feitas na época, seja também trazendo algumas opiniões atuais de participantes sobre a iniciativa.

A autonomia dos estudantes como realizadores, em diálogo com a ideia de transferência dos meios de produção audiovisuais, marcou o projeto desde o início e esteve presente nas suas formações e metodologia. Os processos de exibição e produção de audiovisual, destacados como frentes de atuação no Tempo Comunidade, se constituíram como passos decisivos para a apropriação da linguagem audiovisual pelos participantes do projeto, em busca de uma concepção integral da vivência com o audiovisual e sua articulação com o protagonismo dos estudantes nas suas comunidades. A ideia dos formadores, como apontou na época o documentarista Webson Dias, era promover este protagonismo adquirindo a autonomia no trabalho com a linguagem, “tornando-se capazes de conduzir os trabalhos com o nosso apoio, mas por si mesmos, com as suas ideias e com audácia” (WOLFF et al., 2013, p. 13), o que evidentemente se concretizou com a realização de cinco filmes em comunidades diferentes.

Porém, é importante ressaltar que, embora a concepção e a prática de formação fossem claras nesse aspecto, dois limites incidiram de forma contrária: o pouco tempo para apropriação dos equipamentos e técnicas do trabalho com o audiovisual e, em relação com isso, a centralização do processo de edição dos filmes em dois montadores-formadores. Houve uma opção do projeto em dividir a tarefa da edição em um momento de decupagem, com a seleção de imagens no material bruto, feita pelos estudantes, e a montagem propriamente dita do filme por Adriana Gomes e Webson Dias.

Entretanto, em avaliação posterior à *Mostra Terra em Cena e na Tela*, na qual os filmes foram exibidos à comunidade universitária da Faculdade UnB Planaltina, Marcelo Bizerril e Mônica Molina, integrantes da coordenação pedagógica, ressaltaram que os processos de edição deveriam ser incorporados na dinâmica do projeto, mesmo que isso levasse a uma menor qualidade técnica. Molina reforçou esse argumento ao afirmar a necessidade do domínio de todo o processo de produção no sentido de que, ao editar os filmes, os estudantes dão um passo adiante como sujeitos produtores de sua própria história (WOLFF et al., 2013). Já Bizerril, em reflexão atual sobre o tema, afirmou que considerava importante aos participantes do projeto — e de todas as iniciativas e processos de comunicação comunitária — assumirem o controle sobre a edição dos vídeos “por dois motivos: primeiro porque permitirá que o produto final expresse a visão do autor da forma

mais fiel possível, e segundo porque desenvolverá mais sua autonomia que será determinante na elaboração de futuros projetos” (informação verbal)<sup>60</sup>.

Por outro lado, em um projeto com condicionantes como disponibilidade de equipamentos, prazos apertados e dificuldade de deslocamento dos estudantes, a edição tentou ser a mais coletiva dentro do que era possível, com a presença de representantes dos grupos acompanhando o processo, como podemos perceber a partir de entrevista com Adriana Gomes, documentarista, formadora do projeto e então estudante da LEdoC/UnB, que atuou na edição de dois filmes:

Eu acompanhei no projeto a produção e a edição de dois vídeos, *O antes do agora* e *Brigada Semeadores*. No processo de edição em qualquer oficina ou formação de audiovisual é aquele momento em que aparecem alguns limites na produção audiovisual e no trabalho coletivo, como, por exemplo, ter acesso a computadores com programas de edição para os participantes e o tempo hábil para a apropriação técnica da ferramenta para finalizar o vídeo. Nós, para termos um programa de edição de qualidade e de fácil acesso, optamos em editar com o *Cinelerra* (software livre), debatemos entre os dois grupos, decidindo que apenas uma pessoa de cada vídeo ficaria responsável de acompanhar e montar os filmes. A dedicação desses educadores em formação da LEdoC para refletir suas realidades, a maneira com que eles se organizam a partir da cultura local e a experiência de um grupo de teatro político que contemplasse o coletivo foi muito intensa e responsável. A gente editava na FUP e eles tinham o compromisso de mostrar o corte para os outros até chegar ao resultado final dos filmes. Então, apesar dos limites, conseguimos alcançar os objetivos do projeto (informação verbal).<sup>61</sup>

Esse afunilamento do processo de edição numa centralização em pessoas que dominam a técnica é comum em projetos de formação no audiovisual. Cirello ressalta que “os coordenadores e educadores, em geral, conceitualmente prefeririam que a operação fosse feita pelos alunos” (2010, p. 175), mas fatores como o volume de material bruto e a qualidade em que este foi filmado, o ritmo de trabalho na edição para adequar-se aos prazos e uma sensação de impotência dos educandos ao lidarem com uma ferramenta complexa, que envolve um lento aprendizado, incidem em sentido contrário. Uma alternativa seria encontrar processos pedagógicos específicos voltados para isso, preservando uma relação democrática centrada no debate de ideias durante a montagem. Um exemplo neste projeto de uma relação desta natureza ocorreu na edição do filme *Brigada Semeadores*. Adriana Fernandes, que

<sup>60</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

<sup>61</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

acompanhou a edição junto com a montadora Adriana Gomes, relata que foi “privilegiada, porque pela teimosia da Adriana Gomes consegui me apropriar de uma linguagem que eu desconhecia. Conheci o pessoal do Mídia Independente, conheci os softwares de edição. Conseguimos envolver a comunidade, trabalhar coletivamente” (WOLFF et al., 2013, p. 57).

Neste depoimento de Fernandes, percebemos também o potencial da linguagem audiovisual, sobretudo na relação entre a apropriação da linguagem e o fortalecimento de processos coletivos. Gideão Gomes, um dos realizadores do filme *O antes do agora*, aponta que o audiovisual possui um forte potencial a ser explorado por todos, sendo que um dos caminhos para que isso ocorra é “que todas as escolas pudessem ter uma disciplina voltada para a linguagem audiovisual, que trabalhasse de forma coerente o que verdadeiramente é o audiovisual, e não como funciona hoje em dia” (WOLFF et al., 2013, p. 34), em que o uso do audiovisual se dá na escola, segundo a reflexão de Gideão, como “faz de conta, ou passar tempo ou até mesmo substituir um professor na sua ausência. O audiovisual e a música são tão importantes como qualquer outra disciplina trabalhada em sala de aula” (Ibidem, p. 34).

Um caminho, como reconhecimento do potencial em sua relação com a escola, é apontado pelo grupo do filme *Juventude Rural*, ao entender a linguagem como parte relevante do múltiplo letramento a ser trazido para a forma escolar, superando o antagonismo com a forma escrita e a forma verbal: “trabalhamos os diversos modos de letramentos e valorizamos todos eles, diversificando as formas de ensino e aprendizado. Aprendemos a manusear a filmadora, como trabalhar em coletividade. Tudo isto é forma de aprendizagem” (WOLFF et al., 2013, p. 34).

Nivaldo Bento, da equipe de *O antes do agora*, ressalta dois saldos concretos do processo, ligados ao potencial da linguagem: a construção pelos educadores da escola do campo de seus próprios materiais didáticos — “este documentário também pode ser utilizado dentro de sala de aula para fortalecer o conhecimento dos alunos sobre a comunidade onde eles moram” — e o saldo do processo investigativo no pertencimento ao próprio território, pois ele e a equipe aproveitaram a realização do filme para “conhecermos mais sobre a nossa comunidade” (WOLFF et al., 2013, p. 34).

Comunidades que, de acordo com vários relatos, envolveram-se nas produções de forma efetiva, como no caso do MATR: a realizadora Sueli comentou que “toda a comunidade queria ser filmada. Foi difícil escolher” (WOLFF et al., 2013, p. 33) e, após o filme, segundo ela, “os grupos se reuniram mais, tanto no artesanato como os de criação de animais, viveiro e mandala. Interagiram mais” (Ibidem, p. 32). Com este comentário

avaliativo, podemos entender inclusive opções estéticas da edição do filme, com a presença de uma sequência extensa de histórias de vida e a apresentação de cada um dos grupos de trabalho coletivo na comunidade Renascer.

Desta forma, o potencial da linguagem se consolida na relação com a comunidade, como vemos na reflexão de Gideão Gomes:

Esse trabalho teve grande significado pra comunidade no meu ponto de ver, porque até então a comunidade Virgilândia não possuía um registro da história do assentamento, agora temos o documentário *O antes do agora* que conta a história de como começou até nos dias de hoje. Através dos trabalhos ao longo das etapas para construção do documentário passamos um recado para os moradores da comunidade, a importância do trabalho coletivo. Práticas que a comunidade hoje não dá valor. Que através do coletivo formados pel@s educand@s da Licenciatura em Educação do Campo, hoje vários já formados, damos mais esse passo. E agora a comunidade possui pessoas que podem desenvolver essa linguagem (WOLFF et al., 2013, p. 33).

E na dimensão individual o potencial do trabalho com a linguagem audiovisual também se manifesta. Um exemplo é a estudante Sideni Torres (*Império e suas raízes*) que, em sua avaliação do questionário final, considerou-se “não apta” a lidar com a ferramenta: “sinto que ainda necessito de alguns avanços para lidar com essa ferramenta, como, por exemplo, o enquadramento com as imagens, habilidade com a filmadora e conhecer mais algumas teorias e estudos sobre audiovisual e suas funções” (WOLFF et al., 2013, p. 35). Contudo, mesmo não se considerando formada para o trabalho com a linguagem, sua reflexão sobre a contribuição do projeto em sua formação como educadora assume outro sentido, reconhecendo a relevância do processo formativo em audiovisual:

Pude desenvolver melhor a minha comunicação com as pessoas, pois percebo que um educador deve saber se expor e argumentar. O trabalho coletivo ajudou a compreender as relações com as pessoas, respeitar o próximo, saber intermediar e mediar situações que muitas vezes acontecem muito em sala de aula com os educandos. (Ibidem, pp. 34-35)

Essa contradição entre as reflexões de Sideni Torres nos mostra que a apropriação técnica como fim último não é central no processo formativo e que, se consideramos a centralidade da formação docente, vale mais a aposta numa formação que integre diferentes esferas — estética, política, técnica, cultural, social, econômica — e aproxime sua práxis da investigação e da incidência nos conflitos de suas comunidades.

A percepção dos participantes do projeto da realização audiovisual como processo de pesquisa investigativo, com impacto direto na sua formação, era comum a todos, como indicam os documentos consultados. Um exemplo é o objetivo do filme *Império e suas raízes*

no território Kalunga, que, ao focar nas romarias e manifestações culturais de comunidades de difícil acesso como o Vão do Moleque e o Vão de Almas, propunha “conhecer os significados e poder apresentar os romeiros e comunidades aos jovens que participam dessa manifestação cultural e sequer sabem o significado e seu surgimento” (WOLFF et al., 2013, p. 67).

Ainda como investigação, em diálogo com os estudos realizados nas disciplinas de Tempo Escola, as estudantes realizadoras Kalungas mostram que estava em questão comparar como ocorriam essas manifestações culturais no passado e como se dão no presente, “no intuito de perceber as influências sofridas pela interferência da indústria cultural, ou seja, se essas comunidades ainda preservam a forma com a qual os seus antepassados manifestavam sua cultura” (WOLFF et al., 2013, p. 67). Por outro lado, como vimos no caso do filme *Juventude Rural*, há também algumas situações levantadas nos processos de pesquisa em que os problemas encontrados na realidade assumem uma dificuldade de tratamento pela sua complexidade, como a organização da cultura em um município predominantemente rural como Buritis, mesmo que fenômenos similares da realidade social já tenham sido estudados do ponto de vista teórico. De todo modo, o volume de questões levantadas na análise dos cinco filmes, neste capítulo, revela, a nosso ver, o potencial do processo de pesquisa dos estudantes, sistematizado em audiovisual, para refletirmos sobre sua realidade.

Este projeto, como parte da formação de professores da LEdoC/UnB, assume um sentido ao vermos esse balanço, a partir dos retornos dos estudantes, relacionado com a noção de epistemologia da práxis, que “permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las” (SILVA, 2018, p. 334). Uma vez que a realização audiovisual neste projeto teve ligação concreta com uma confluência de disciplinas do curso — além das já mencionadas, outras disciplinas como História e Memória, Filosofia, Teoria Pedagógica, etc. — aportando elementos para a uma formação específica na linguagem audiovisual e, sobretudo, na produção audiovisual como intervenção na realidade, percebemos um processo transformador dos sujeitos envolvidos, inclusive com os limites.

Quando falamos de sujeitos envolvidos, queremos ampliar os saldos do processo formativo, comumente pensados nos resultados voltados aos educandos e suas comunidades. Há saldos concretos para os formadores e coordenadores do projeto, como ressalta Bizerril: “essa experiência me proporcionou uma aprendizagem relevante do ponto de vista técnico na produção de vídeos, mas, sobretudo na reflexão a respeito dos processos de formação de

educadores para o uso das ferramentas da comunicação” (informação verbal)<sup>62</sup>. Além disso, o documentarista e pesquisador ressalta um aspecto institucional ligado a este projeto, que gerou saldos também para a Faculdade UnB Planaltina não previstos inicialmente:

O projeto gerou uma maior aproximação entre os professores e orientadores da formação, fortalecendo o Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária em diversos sentidos. Também considero que foi um marco importante para o direcionamento da atuação da extensão do campus no território quilombola que foi fortalecido a partir desse período (informação verbal).<sup>63</sup>

Eloisa Lopes, então mestranda de Ensino de Ciências, afirma que o acompanhamento pedagógico do projeto em suas várias idas e vindas do campo, com planejamento, ação e posterior reflexão/avaliação, a levou também a refletir sobre sua postura epistemológica como pesquisadora, como vemos neste relato de uma visita ao território Kalunga:

Dos vários riscos que um trabalho de pesquisa oferece, existe um que particularmente preocupa muito a nossa equipe e vem permeando nossas discussões constantemente que é o risco de tornar os nossos alunos e suas comunidades meros objetos de pesquisa. Estamos enfasiados de ouvir das pessoas com que trabalhamos que elas estão cansadas de esperanças, falsas promessas e falta de compromisso. É como se nós sentíssemos que elas estão sendo usadas e talvez seja assim mesmo que elas estejam se sentindo objetos de pesquisa. Por isso buscamos sempre trabalhar em equipes (coletivamente) valorizando todos os integrantes, possibilitando que eles se envolvam e que tenham retorno e acesso o tudo que vem sendo trabalho em sua comunidade, um processo que para nós é muito fácil, pois temos como integrantes de nossos trabalhos as alunas representantes das comunidades que participam ativamente conosco e fazem um intermédio muito interessante com seus conterrâneos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2012, p. 13).

Os debates sobre o sentido da formação em audiovisual nas oficinas e o resultado do processo expressado pelos filmes também abriram consequências produtivas, incorporadas como acúmulo ao trabalho com as linguagens artísticas do audiovisual e do teatro. Adriana Gomes, em sua entrevista, fez um balanço dessas consequências trazendo o enfoque para a formação docente da LEdoC/UnB, e destacando também a relação entre a produção simbólica dos participantes e a leitura crítica da indústria cultural:

Após seis anos do projeto, percebo que ele teve um impacto na formação docente dos participantes. Para mim, o principal foi a abertura de possibilidades e a continuidade do trabalho com a linguagem do audiovisual, na sala de aula ou na gestão de processos comunitários, como ferramenta pedagógica. Com o projeto, eu tenho a impressão que a gente começou a

<sup>62</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

<sup>63</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

colocar em prática a ideia tão falada de leitura dos padrões hegemônicos de representação da realidade na perspectiva de analisar criticamente a produção audiovisual e relacionar isso com a nossa própria produção audiovisual. Enfim, o projeto colocou essas perspectivas em confronto, confronto à dinâmica da indústria cultural potencializando a formação da consciência, a organização coletiva e as intervenções nos territórios a partir da realidade da juventude camponesa (informação verbal).<sup>64</sup>

Mesmo os limites apontados na análise dos filmes em articular uma voz narrativa, identificados na época como aponta o relatório final, fizeram os educadores do curso e os estudantes envolvidos retomarem posteriormente a discussão no âmbito da relação entre a forma estética dos filmes e a realidade social, bem como entre as noções de consciência política, despertada pelos processos de realização e exibição audiovisual, com a consciência estética e seus vínculos com a ideologia. Um exemplo deste debate, levantado pelas avaliações contemplando processo e produto audiovisual neste projeto, veio pela retomada da noção de ideologia como falsa consciência e sua conexão com as ideias de padrões hegemônicos e relações de poder, como afirma Rafael Villas Bôas:

Uma das coisas mais interessantes da categoria de ideologia como falsa consciência é que a ideologia se manifesta pelo inconsciente. Ela não se manifesta de maneira consciente, você não sabe que está reproduzindo a ideologia quando você a reproduz. Mas você tem como saber quando te mostram, quando você é chamado à atenção disso por uma série de fatores, num debate e tal. E aí você percebe... e esse salto entre você perceber e não perceber é um salto de consciência absurdo em relação a seu próprio lugar nas relações de poder, quando se está falando de gênero, questão racial, etc. Então tomar consciência de que a forma que a gente tem para representar o mundo é determinada por padrões que reproduzem não só relações estéticas, mas relações de poder é fundamental (informação verbal).<sup>65</sup>

Portanto, com essa percepção de que um processo formativo lida com sujeitos — educandos e educadores — que, ao fazerem filmes e peças teatrais, irão trazer essas manifestações inconscientes torna-se um dado fundamental na experimentação estética. São aspectos que emergem numa cena, num filme, numa opção de enquadramento, numa opção de interpretação e, também, em opções estéticas dos formadores que conduzem o processo de oficinas e de estudos em sala de aula. Há, desta forma, uma necessidade fundamental de criar uma dinâmica de formação contínua dedicada a desmontar isso, revelar por meio da pesquisa e do debate entre os sujeitos envolvidos na formação quais impasses estão contidos na forma estética e buscar caminhos para trabalhá-los na práxis pedagógica.

<sup>64</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

<sup>65</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

Esta ideia de uma formação contínua no trabalho com a linguagem audiovisual marcou a atividade de encerramento do projeto, a *Mostra Terra em Cena e na Tela: produção teatral e audiovisual da Educação do Campo da UnB*. Intercalando debates, minicursos, oficinas, apresentações de peças teatrais e exibição dos cinco filmes do projeto em quatro dias na Faculdade UnB Planaltina, a mostra proporcionou um espaço de reflexão fecundo aos participantes do projeto e apontou caminhos para a continuidade do trabalho com as linguagens artísticas na LEdoC/UnB. Vejamos alguns elementos como breve síntese de resultados da mostra.

Ao fomentar a integração entre os coletivos de produção teatral e audiovisual, o intercâmbio de experiências se estabeleceu como uma dinâmica permanente na mostra, ampliada pela presença de convidados externos com experiência em trabalhos similares e no debate das articulações entre cultura, arte e política. Nestas discussões, os participantes do projeto puderam ter retornos produtivos sobre os limites, avanços e desafios das experiências em andamento no teatro e no audiovisual.

Tais experiências específicas com as linguagens, refletidas e reelaboradas na mostra, apontaram tanto a necessidade do “fortalecimento da presença da linguagem audiovisual como elemento formativo nos âmbitos escolar e comunitário” (WOLFF et al., 2013, p. 99), como também a “compreensão da dimensão organizativa e formativa do trabalho teatral realizado nas comunidades, sobretudo, por meio da metodologia do Teatro do Oprimido” (Ibidem, p. 99).

Para isso, a demanda pela auto-organização dos coletivos esteve em pauta de forma recorrente. Entendendo que ambas as experiências apresentadas — grupos teatrais do Terra em Cena e filmes de novos coletivos realizadores de audiovisual da Educação do Campo — construía uma possibilidade de articulação e presença do trabalho com as linguagens nos territórios de incidência da LEdoC/UnB, ao mesmo tempo em que o projeto financiado pelo então Ministério das Comunicações não aportaria mais recursos com seu término, foi debatida a necessidade de articular esses trabalhos em uma rede de produção e circulação de teatro e audiovisual por acampamentos e assentamentos da reforma agrária e comunidades quilombolas. A continuidade passava, então, pela “ampliação da consciência sobre a necessidade dos coletivos de produção amadurecem discussão sobre formas de autossustentação ou por via de projetos culturais financiados por verba pública destinada para a cultura, pelos governos” (WOLFF et al., 2013, p. 99).

Nos debates sobre a lógica de atuação destes coletivos em formação, entretanto, outra questão emerge junto com a sua permanência: a percepção de que o centro de sua atuação estava, junto com a pesquisa estética, na participação em “espaços de elaboração de estratégia e táticas de suas organizações, contribuindo por meio das dimensões artísticas e políticas do trabalho que fazem para a organização e educação estética de suas comunidades” (WOLFF et al., 2013, p. 99).

O amadurecimento da equipe ligada ao projeto, sobretudo após as exposições na FUP e nas comunidades, somada às rodadas de avaliação, levou à formulação de uma nova síntese sobre o trabalho com audiovisual na Educação do Campo, agora associada às funções deste trabalho, como vemos na citação abaixo e na figura 2 (próxima página):

- a. No âmbito da formação escolar e dos espaços de formação e cultura das comunidades, os estudantes da educação do campo já podem atuar como professores e ou formadores analisando criticamente a linguagem audiovisual, e os padrões hegemônicos de representação da realidade, operados pela Indústria Cultural. Isso permite a qualificação do olhar para a linguagem, de modo que a utilização do vídeo em sala de aula não seja um acessório mecânico, como repositório de conteúdo dado em aula. E, para as comunidades, possibilita um olhar crítico sobre as representações audiovisuais que já foram produzidas sobre eles, que em muitos casos resvala para o estereótipo do exotismo;
- b. Audiovisual como um meio de elaboração da memória coletiva: no âmbito da produção dos bens simbólicos, pela construção de um olhar distanciado sobre os diversos aspectos da vida das comunidades tradicionais e assentadas;
- c. Audiovisual como recurso político de elaboração dos problemas e exposição de denúncias: a produção audiovisual pode atuar nas diversas frentes de conflito existentes nos quilombos e assentamentos, como a denúncia das condições precárias das escolas do campo e quilombolas, a denúncia dos crimes ambientais, a confrontação com os métodos paternalistas dos três níveis de governo, etc.;
- d. Audiovisual como um recurso de pesquisa e elaboração de narrativas a serem utilizadas no trabalho escolar, por diversas disciplinas e pelas associações e movimentos sociais das comunidades. O barateamento dos equipamentos e a facilidade de manuseio permitem que não apenas os filmes sejam distribuídos, mas também os equipamentos de produção;
- e. A familiarização do audiovisual no âmbito do acesso às obras e da produção desperta a consciência para o legado da produção audiovisual e cinematográfica. O papel da arte, enquanto espaço de produção simbólica autônoma, enquanto fruição e elemento mediador para construção de nosso sentido de humanidade pode ser potencializado, por meio de iniciativas como a formação de cineclubes, realização de mostras temáticas nas escolas, e projetos de produção que prevejam a exibição e debate de obras como parte do processo de formação da equipe e da comunidade;
- f. As interfaces entre Audiovisual e Teatro, Literatura e Música podem ser potencializadas dentro e fora da sala de aula, por meio do trabalho articulado dos grupos do Terra em Cena com o audiovisual, do trabalho

da leitura de romances e da exibição e debate de suas adaptações para o cinema, como *Vidas Secas* e *São Bernardo*, etc. (WOLFF et al., 2013, pp. 9-10).



Figura 2: Diagrama do percurso audiovisual 1 até a síntese final relacionada às funções do trabalho com o audiovisual na Educação do Campo. Fonte: elaborado pelo autor.

A síntese de diferentes dimensões estéticas, políticas, organizativas e pedagógicas do trabalho com o audiovisual trouxe também a convicção para os professores da LEdoC/UnB da necessidade de estruturar o trabalho com a linguagem audiovisual no curso. As condições

para a efetivação disso ocorreram pouco tempo depois, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso (PPPC), iniciada em 2014 e que levou a um novo arranjo da matriz curricular. Com a aprovação de um projeto de expansão do curso, contemplado em edital específico do Ministério da Educação em 2012, inicia-se a contratação de novos professores formando um quadro de 28 professores permanentes, estruturam-se três habilitações por área de conhecimento — Artes, Literatura e Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática (as duas últimas compunham anteriormente uma habilitação) — e são obtidas conquistas como a construção de um alojamento estudantil no campus de Planaltina, que viabilizou a alternância, a ampliação do número de vagas para ingresso na licenciatura e recursos financeiros para o acompanhamento do Tempo Comunidade nos territórios.

Neste contexto de transição da licenciatura, a área de Artes, Literatura e Linguagens também se reorganiza com base nas experiências das seis turmas formadas na habilitação, desde seu início em 2007. Nestas turmas, a habilitação contava com uma entrada em componentes curriculares diversificados em linguagens artísticas como artes plásticas, teatro e música, porém, as cargas horárias específicas para as artes plásticas e música eram restritas a um semestre letivo, o que levava a dificuldades na formação dos estudantes. Outro aspecto considerado na época foi a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins, próximo à UnB e com habilitação em artes e música, capaz de atender parte desta demanda da formação de educadores do campo ligada a essas linguagens.

Sendo assim, “diante deste quadro e da demanda crescente de compreensão e conhecimento técnico da linguagem audiovisual e das artes plásticas decidimos proceder com a substituição da linguagem musical pelas artes visuais e artes do vídeo” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 24), com o intuito de reforçar diferentes conexões. Entre elas, foram previstas, conforme o PPPC, “o trabalho com múltiplos letramentos que a área de Linguística já desenvolve, enriquecendo o trabalho com a possibilidade de trabalho com as artes visuais e com o audiovisual” (Ibidem, p. 24) e “a formação de professores da área de Linguagens o estudo das influências da Indústria Cultural na sala de aula e, em espaços outros, por meio da análise da articulação entre as esferas da cultura, da política e da economia” (Ibidem, pp. 24-25).

A articulação entre as linguagens teatral e audiovisual, apontada como um dos principais saldos do projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a

juventude rural do Centro-Oeste”, passa ao cotidiano do curso com esta reformulação da matriz curricular, criando as condições para “o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares e a confrontação com os padrões hegemônicos de representação da realidade” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 25) enquanto estratégias pedagógicas. Embora o esforço concentrado no projeto não tenha se revertido diretamente em uma produção contínua de audiovisual pelo curso, por uma série de fatores, podemos identificar com os elementos apontados neste percurso audiovisual, por outro lado, que a experiência com o projeto levou a modificações profundas no curso, implementando de maneira definitiva a formação na linguagem audiovisual na LEdoC/UnB.

## **CAPÍTULO 4 – PERCURSO AUDIOVISUAL 2: UM OLHAR SOBRE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA EM AUDIOVISUAL NA LEDOC/UNB**

O ajuste das disciplinas de Linguagens em um novo PPPC, como apontado ao final do percurso anterior, ampliou as possibilidades de trabalho com o audiovisual no curso. A implementação das disciplinas específicas, somadas às disciplinas voltadas às artes plásticas e visuais, representaram uma entrada mais qualificada na linguagem e serviram como lastro para uma série de iniciativas no curso.

Neste capítulo nos voltamos para um recorte dessas iniciativas em andamento, entendendo-as em seu caráter de construção coletiva e uma maturação que já é possível avaliar, mesmo sendo experiências de tempo presente, em termos de resultados. Sendo assim, neste recorte selecionamos: quatro pesquisas sistematizadas como Trabalho de Conclusão de Curso em audiovisual, nas quais vemos uma continuidade de reflexões iniciadas no primeiro percurso audiovisual, bem como novas perspectivas de atuação; práticas pedagógicas no ensino em audiovisual, compiladas de diversos educadores e experimentadas na LEdoC/UnB em Tempo Escola e Tempo Comunidade; e, também, uma iniciativa de extensão na forma de programa de televisão, na perspectiva comunitária e popular, criada pelo Coletivo Terra em Cena – o Programa Revoluções.

### **4.1 – Ensino**

Nosso objetivo nesse tópico consiste em apresentar um conjunto de práticas pedagógicas na linguagem audiovisual, experimentadas na Educação do Campo na universidade, nas escolas do campo e nos movimentos sociais do campo. São práticas pedagógicas adaptáveis a diferentes contextos, sistematizadas e analisadas nesta tese como referências iniciais ao trabalho docente.

Com a implementação de uma nova matriz curricular na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, abriram-se novas disciplinas voltadas especificamente para a linguagem audiovisual, como vimos anteriormente. Contudo, mesmo com o reconhecimento da necessidade de consolidar a construção da linguagem audiovisual no curso, a carga horária específica nas três disciplinas obrigatórias soma apenas 45h/aula, o que implica na criação de práticas pedagógicas que estendam o tempo de sala de aula para a alternância com as

atividades de Tempo Comunidade como, por exemplo, as experiências no estágio docente. Outros caminhos se dão pelas estratégias interdisciplinares do curso, facilitadas pelas dinâmicas conjuntas do Tempo Comunidade, e desenvolvimento de experimentos em audiovisual nos projetos de pesquisa e extensão.

É importante ressaltar que a proposta da LEdoC/UnB em relação à linguagem audiovisual é, mesmo com o tempo em sala de aula relativamente limitado, melhor estruturada frente a situação recorrente enfrentada por outras licenciaturas em Educação do Campo e mesmo nas demais licenciaturas de modo geral. Ou seja, ainda que se reconheça a importância desta área do conhecimento, na sua formação inicial o futuro docente toma contato com a linguagem em atividades interdisciplinares, práticas pedagógicas ocasionais ou em disciplinas optativas – com exceção, evidentemente, de alguma inserção do estudante em projetos de extensão ou pesquisa que trabalhem com audiovisual.

Nas escolas do campo, embora exista o reconhecimento de um trabalho específico voltado ao audiovisual como vimos nos depoimentos dos participantes do projeto de formação analisado, uma série de limites se estabelecem como barreiras para este trabalho. Um deles, que acompanhamos em nosso trabalho de Tempo Comunidade nos territórios rurais do Distrito Federal e de Goiás, é a persistente dificuldade de acesso à tecnologia, internet e até energia elétrica em alguns casos nas escolas do campo. Ainda que essa situação esteja em lenta melhora com a miniaturização e barateamento de aparelhos com os celulares, outras demandas como os equipamentos e *softwares* para edição seguem com perspectivas de resolução mais restritas, sobretudo com a total ausência de políticas públicas de inclusão digital após o término do ciclo de governos progressistas em âmbito federal (2003-2016).

Outro limite se relaciona com a natureza do ensino de artes nas escolas, que é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Aos professores de artes está previsto o desenvolvimento de habilidades artísticas iniciais e o conhecimento de um conjunto de fundamentos conceituais, em um amplo espectro de linguagens artísticas (BARBOSA, 2005). Desta forma, predominam as artes visuais, com técnicas de desenho, pintura, colagem, etc., escolhidas por uma habilidade pessoal do educador, por possuir alguma formação/experiência com estas técnicas ou as condições objetivas disponíveis nas escolas restrinjam outras linguagens. Na prática, muitas vezes são utilizados procedimentos pouco criativos como o uso de desenhos prontos para colorir ou propostas que pedem a expressão dos estudantes, mas não a problematizam (Idem, 2005), como aponta Gáspio (2018) em sua pesquisa numa escola do campo do território Kalunga realizada durante seu estágio docente:

Observei que, durante as aulas de Artes, o professor trabalhava muito com pinturas e colagens. Fiquei observando uma atividade que foi passada aos alunos das quatro turmas, que ocorreu da seguinte maneira: o professor entregou material para eles (papel, lápis de cor, cola e cartolina) em seguida pediu que os alunos desenhassem o trajeto que eles faziam até chegarem à escola, depois pintassem e, quando pronto colassem na parede. Porém, em nenhum momento houve uma explicação do porquê de estar pedindo aquela atividade. Senti naquele momento que ficou uma aula vaga e bem monótona, e, além disso, que este era o padrão recorrente nas aulas de Artes, pois era a mesma coisa que ele trabalhava em todas as aulas deste componente (2018, p. 44).

Linguagens como a música, a dança e o teatro são acionadas para preparação de festividades do calendário tradicional das escolas, momento em que as turmas apresentam algo para as famílias, que visitam a escola, em festividades como a Festa da Família, ou em eventos internos, como a Semana da Consciência Negra e o Dia do Índio, ou para alguma apresentação de encerramento do ano letivo ou uma mostra escolar. Nessa linha de processos mecanizados pelo tempo e pela falta de intencionalidade específica a ele conferido, é comum o audiovisual se inserir como “registro” dos eventos que a escola realizou durante o ano, como o cumprimento quase automático de um protocolo que revela a ausência de trabalho intencional com as linguagens artísticas. Exceções seriam experimentos de produção de audiovisual inovadores, como os realizados na Escola 25 de Maio em Fraiburgo-SC – presente no terceiro percurso audiovisual – que contribuem para nos apontar caminhos. A exibição de filmes, por sua vez, tem maior espaço, muito embora não contemos com um número razoável de pesquisas com sistematização sobre essas experiências, tampouco em que medida sua intencionalidade difere da lógica de um recurso de segunda ordem para eventuais lacunas em um ritmo pedagógico considerado adequado.

Sendo assim, a partir desse quadro geral, uma questão aparece de forma recorrente: afinal de contas, como trabalhar com o ensino de audiovisual em práticas pedagógicas que apontem num dimensão emancipatória que contemple as esferas estética, política e social, contrapondo as formas tecnicistas ou conteudistas? Com base na compreensão deste desafio, apresentamos neste subcapítulo diferentes práticas pedagógicas voltadas aos elementos da linguagem audiovisual, sistematizadas na tabela abaixo:

<b>Elementos da linguagem audiovisual</b>	<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Objetivos principais</b>
Narrativa	Identificação de procedimentos narrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formação do olhar e ampliação de repertório audiovisual;</li> <li>- crítica às formas da IC e padrões hegemônicos de representação da realidade;</li> <li>- comparação entre estratégias narrativas;</li> <li>- maior capacidade de análise dos participantes.</li> </ul>
Roteiro	Leitura coletiva de roteiros de diferentes tipos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o planejamento prévio à filmagem como processo;</li> <li>- auxiliar o entendimento da forma estética;</li> <li>- conhecer diferentes formas de roteiro, associando-as a cada necessidade.</li> </ul>
Roteiro	Interface texto/filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- experimentar formas de letramento múltiplo e convergente;</li> <li>- (re)montagem do texto ou do filme, alterando a relação entre ambos;</li> <li>- trabalho interdisciplinar e relação com a literatura;</li> <li>- maior capacidade de análise dos participantes.</li> </ul>
Filmagem	Gravação dos cinco planos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da ideia de montagem interna com os planos;</li> <li>- experimentação com a câmera e apropriação de seu funcionamento;</li> <li>- criação inicial de narrativas audiovisuais.</li> </ul>
Filmagem	Gravação em equipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da necessidade de organização coletiva;</li> <li>- percepção da demanda de cobertura de diferentes aspectos da realidade em uma variedade de planos.</li> </ul>
Som	Paisagem Sonora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entendimento das diferentes camadas de som em um ambiente e sua relação de distância;</li> <li>- perceber tipos distintos de som de forma mais atenta;</li> <li>- reconhecer nossa dificuldade de escuta.</li> </ul>
Montagem	Microdidática da montagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- percepção da construção de sentidos na montagem;</li> <li>- relação entre fotografia e montagem;</li> <li>- criação de narrativas com imagens estáticas.</li> </ul>

Tabela 1: Sistematização de práticas pedagógicas no ensino de audiovisual. Fonte: elaboração do autor.

Retomando aspectos levantados no segundo capítulo desta pesquisa, uma primeira demanda que surge quando iniciamos um processo de formação na linguagem audiovisual é a chamada “formação do olhar”. A necessidade de ampliar o repertório estético dos estudantes, dialogando sobre diferentes cinematografias e sua relação com o contexto em que estas foram criadas, bem como a abordagem crítica das formas audiovisuais hegemônicas veiculadas pela indústria cultural, exige esforços dos docentes em construir as pontes entre as expectativas e interesses dos estudantes e um contato produtivo com narrativas diversas.

Uma prática pedagógica interessante para este trabalho é a identificação de procedimentos narrativos, buscando levantar formas estéticas variadas e discutir com os estudantes a intencionalidade de cada procedimento e como foram construídos<sup>66</sup>. A forma de adaptar essa dinâmica varia em cada contexto, evidentemente: se a ideia do trabalho com a linguagem prioriza a realização de uma ficção com os alunos ou a ampliação de seus referenciais para a análise fílmica, é imprescindível abordar a concepção, sedimentada pelo domínio dessa forma, de que a natureza do cinema é dramática. Nesse caso, a percepção em uma dada narrativa da combinação entre as formas lírica, épica e dramática gera uma abertura para a consciência de possibilidades estéticas.

A atividade pode funcionar da seguinte maneira, de acordo com o que experimentamos na LEdoC/UnB: após um momento expositivo sobre as formas básicas das obras ficcionais, que parte de sua definição (SARAIVA; CANNITO, 2009) e as demonstra inicialmente utilizando exemplos de poesia – o que facilita a identificação das formas lírica e épica –, passamos à exibição de uma obra escolhida por apresentar essa característica de mistura entre as formas como, por exemplo, o episódio *A coroa do imperador*, da série televisiva *Cidade dos Homens* (2008), ambientada do Rio de Janeiro.

A exibição desse episódio num curso de licenciatura ou na escola gera uma identificação dos estudantes espectadores de imediato pelo uso do humor em que se apresenta o contexto de sala de aula e as dificuldades da professora em conduzir a atividade. Após uma sequência de intervenções dos alunos, o som ambiente diminui e Acerola, um dos personagens principais, entra em uma espécie de “mergulho” nos desenhos de seu caderno,

<sup>66</sup> Neste subcapítulo apresentamos, em notas de rodapé, a vivência na qual tomamos contato cada prática pedagógica, posteriormente por nós adaptadas para a LEdoC/UnB, e a quem ministrou. Quando esta menção em nota de rodapé não aparece, as práticas são de nossa criação e foram experimentadas em sala de aula na LEdoC/UnB. Esta prática de “identificação de procedimentos narrativos” que nos referimos agora foi adaptada a partir de formação com o Prof. Dr. Leandro Rocha Saraiva, roteirista e diretor de cinema, em curso com realizadores audiovisuais dos movimentos sociais do campo.

agora convertidos em uma animação que dá vida a seu momento individual e lírico. Em seguida, a apresentação de Laranjinha, o outro personagem principal, o mostra em chave distinta: sua ação se direciona a necessidade de ir ao passeio da turma da escola à Petrópolis e a possibilidade de um romance com uma aluna, marcando a forma dramática que predominará como fio condutor no episódio. E a demarcação do conflito entre favela e “asfalto”, central na vida dos personagens e na vida social da cidade, aparece na narrativa na forma de uma narração épica de Acerola. O personagem se distancia do ritmo dramático após uma montagem com as grades de saída do prédio em que sua mãe trabalha como doméstica e passa a narrar os conflitos entre traficantes, policiais e usuários, demarcando as fronteiras de cada território e seus jogos de poder<sup>67</sup>.

O passo seguinte da sequência didática, conforme nossa experiência, consiste em retornar ao trecho exibido, primeiro com perguntas sobre a maneira em que as formas básicas surgiram na narrativa, e depois com nova exibição agora comentada, debatendo com a turma cada trecho e detalhando os procedimentos de construção na filmagem e na montagem. A percepção destes procedimentos estéticos pode ser ampliada com o uso de outros exemplos para as formas lírica e épica, menos compreendidos de início, a princípio dentro de um repertório previamente conhecido pelos estudantes, e gradualmente com a introdução de exemplos de outras cinematografias, experimentos em curtas-metragens, etc. É interessante também a aproximação com a linguagem teatral, fazendo a conexão entre a forma épica no audiovisual e os recursos do teatro épico.

Um saldo da identificação de procedimentos narrativos é a compreensão na exibição do audiovisual, em suas diferentes formas, da noção de decupagem, em que o espectador passa aos poucos a entender o ritmo da montagem, visual e sonora, e a maneira com que determinada sequência foi gravada. A dinâmica de comparação entre estratégias narrativas é um desdobramento viável da identificação de procedimentos e pode ser adaptada como prática pedagógica, sempre considerando o contexto da turma, a situação-problema de realidade local, a intencionalidade da atividade.

Um exemplo é o uso do documentário curta-metragem *Ilha das Flores* (1989), comumente usado no âmbito do ensino como mobilizador de debates sobre a desigualdade social e o impacto do modo de produção capitalista em sala de aula. Embora seja um filme de uso frequente, em nossa experiência em diferentes formações na qual foi exibido pouco vimos – em atividades pedagógicas não ligadas ao audiovisual – uma entrada na questão da forma do

<sup>67</sup> O trecho apresentado como exemplo corresponde ao primeiro bloco do episódio, com 10min15seg.

filme e a mediação entre sua opção estética e a realidade social ali representada. Há, inclusive, um risco com o uso da obra: as repetidas exibições de *Ilha das Flores* podem gerar uma espécie de saturação nos estudantes que, ao tomarem contato com o filme de forma sobreposta em diferentes componentes curriculares, passam a rejeitá-la por entender sua exibição enquanto parte de um procedimento mecanizado em sala de aula.

Por outro lado, a prática pedagógica de identificação de procedimentos narrativos que nos referimos pode fazer um bom uso desta familiaridade com o filme, aprofundando a reflexão sobre seus aspectos estéticos e relacionando-os, posteriormente, com a intenção do autor e a realidade social. Em seu roteiro do filme, Jorge Furtado aponta que

A ideia do filme é mostrar o absurdo desta situação: seres humanos que, numa escala de prioridade, se encontram depois dos porcos. Mulheres e crianças que, num tempo determinado de cinco minutos, garantem na sobra do alimento dos porcos sua alimentação diária. Esta situação absurda será mostrada de uma forma absurda. O filme será estruturado como um documentário científico, do tipo "Wild Life"<sup>68</sup>.

A opção estética de retratar a miserabilidade social, portanto, toma como procedimento narrativo a forma de um documentário científico como recurso de ironia e distanciamento frente a um dado real absurdo e naturalizado no cotidiano de grandes cidades como Porto Alegre, onde o filme é gravado. Uma prática pedagógica de comparação entre estratégias narrativas pode começar com um fragmento exibido desse gênero de documentários de “vida selvagem” antes do filme de Furtado. Essa dinâmica toma força quando, de algum modo, o trecho do documentário científico dialoga com o tema da desigualdade social e passa pela identificação de procedimentos: qual a função da narração? Como a câmera se posiciona e quais seus movimentos? E o uso do som, como é montado? Após a exibição de *Ilha das Flores* a comparação se estabelece pela mediação docente, com apoio do texto do roteiro original e sua síntese de procedimentos em que o filme foi construído: “a câmera mostra exatamente o que o texto diz, da forma mais didática, óbvia e objetiva possível. Quando o texto fala em números eles são mostrados num quadro negro ou em gráficos”<sup>69</sup> e “a narração será feita no padrão normal dos documentários, sem qualquer tom caricato e sem emoções”<sup>70</sup>.

A intencionalidade de subverter uma forma estética que naturaliza os fenômenos como vemos em *Ilha das Flores* abre uma das muitas formas possíveis de comparação. Outra linha

<sup>68</sup> Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-original>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

<sup>69</sup> Idem.

<sup>70</sup> Idem.

de comparação é a aproximação de intencionalidades e procedimentos estéticos pelo uso da referência em determinada narrativa, como o filme *Levante sua voz!* (2009), realizado pelo coletivo Intervozes para estimular o debate sobre a democratização da comunicação na sociedade civil. Tomando o absurdo da desigualdade social de Furtado como paralelo ao absurdo da concentração de propriedade da mídia no Brasil e o uso da referência de sua forma – inclusive em seus trechos inicial e final com uso de fragmentos de um documentário sobre a vida selvagem dos leopardos e uma narração que lembra a do ator Paulo José no filme de Furtado – *Levante sua voz!* estabelece uma ponte com *Ilha das Flores* pela forma ao encontrar paralelo entre denúncias de caráter distinto, mas convergentes em um sentido de superação dos dilemas nacionais.

O trabalho pedagógico com o roteiro, nas ideias de argumento e sua forma final como escrita de mediação da passagem do texto escrito às imagens, tem sua dinâmica facilitada a partir do contato prévio com um filme e o estabelecimento da identificação deste com os estudantes. Retomar, por exemplo, o roteiro original de *Ilha das Flores*, reconhecendo nos tópicos iniciais intitulados como “Fatos”, “O Filme” e “Influências” uma construção de argumento e o roteiro consolidado<sup>71</sup> do filme como a preparação para a gravação e a montagem. Como relata Giba Assis Brasil, após a escrita do roteiro original, Furtado escreveu um “roteiro detalhado” prevendo as imagens para as frases da locução. Passo seguinte foi a realização de um “roteiro técnico” tabelado com os 267 planos a serem gravados nas filmagens. Por fim, o roteiro consolidado “é uma mistura dos três já referidos (o original, o detalhado e o técnico), colocado em formato de roteiro propriamente dito, mas sem as alterações finais decididas durante a filmagem, ou mesmo depois. Porque estas só existem mesmo é no filme”<sup>72</sup>. A leitura do roteiro consolidado pode ser acompanhada de imagens que relembrem os planos do filme, uma vez que este já foi exibido e debatido com a turma, tornando perceptível a dimensão de processo na realização da obra.

As aberturas para a dimensão de processo e planejamento da realização audiovisual e a escrita de mediação inscritas no roteiro também contribuem para o fortalecimento da interface entre texto e filme, ou seja, entre os letramentos escrito e audiovisual. Uma prática pedagógica de análise fílmica pode, por exemplo, apresentar as partes constitutivas de um audiovisual em separado com a intenção de reforçar aspectos dessa interface. Retomando a

<sup>71</sup> Disponível em <<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

<sup>72</sup> Idem.

publicidade do *Sou Agro*<sup>73</sup>, apresentada no primeiro capítulo, um caminho para a análise desta peça é apresentá-la inicialmente aos estudantes na forma de texto, o que pode ser realizado em conjunto. Em uma realidade de escola do campo ou num curso de Licenciatura em Educação do Campo, a leitura do texto desperta para as suas contradições em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais nele presentes.

Ao assumir o modelo primário-exportador defendido pelo agronegócio e os supostos benefícios que seriam estendidos a toda população brasileira, sem apresentar qualquer contradição a este modo de produção, a recepção dos estudantes ao texto tem reagido na lógica inversa, enfocando na distância entre seus pressupostos e os impactos no campo. Contudo, é importante ressaltar que a atividade toma outro sentido quando ocorre a exibição da peça publicitária. Ali a interface entre texto, som e imagens encontra uma eficiência de persuasão enquanto discurso fabricado notório a todos, abrindo espaço então para a análise fílmica pela decupagem com plano e som e sua correspondência no texto narrado pela atriz da Rede Globo.

Na forma estética da peça publicitária, juntando todos os seus elementos implícitos na argumentação, percebemos nos debates elementos levantados pelos estudantes como: a ideia de país moderno pautado pela ausência do trabalho humano no campo e na aplicação dos produtos do agronegócio na cidade – filmados em planos fechados para que apareçam apenas os produtos; o padrão de representação hegemônico da mulher, calcado na ideia da dona de casa; o flerte com um suposto conformismo da população brasileira no texto, que culmina na imagem final com pessoas perfiladas de várias raças em plano médio, olhando em frente para fora do quadro; a equivalência em planos panorâmicos entre campo e cidade “modernos”, entre outros aspectos.

Após um desses debates com uma turma de nível médio de um projeto de extensão da Educação do Campo, provocados pela dinâmica da interface texto e audiovisual a partir desta peça publicitária, os jovens propuseram remontar a narração, o que gerou um novo sentido às imagens em chave crítica. Vejamos um dos exemplos, elaborado pelos estudantes:

<sup>73</sup> Sou Agro. **Agência NovaS/B**. 19 jul. 2011. Disponível em: <<https://youtu.be/s7Cl8zpQeCY>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

Texto original	Texto reelaborado pelos estudantes
<p>Você sabia que no Brasil todo mundo tem uma fazenda?  É! Uma fazenda!  A minha fica aqui na cidade, bem no meio da minha cozinha.  É só abrir a geladeira...  Lá eu tenho o meu pomar, o meu gado de corte, a minha soja.  Aqui eu tenho a minha floresta plantada.  Até a roupa que eu visto vem da minha fazenda, da minha plantação de algodão.  Na minha fazenda tem até canavial.  E eu amo essa fazenda chamada BRASIL!</p>	<p>Você sabia que a cada dia eu destruo uma fazenda?  É! Uma fazenda!  Eu destruo ela bem daqui, bem no meio da minha cozinha.  Pra colocar a comida na minha geladeira...  Lá eu boto veneno no meu pomar, maltrato o meu gado pra corte, destruo o cerrado pra plantar minha soja.  Aqui eu tenho minha floresta desmatada.  Até a roupa que eu uso vem do desmatamento, pra plantar algodão.  Na minha fazenda tem várias criancinhas trabalhando...  No meu canavial.  E eu só destruo essa fazenda chamada BRASIL!</p>

Tabela 2: Recriação de narração de peça publicitária por estudantes de nível médio da Educação do Campo. Fonte: elaboração do autor.

O contato com roteiros, entrevistas de cineastas e textos de análise fílmica são outras providências que ampliam a conexão entre múltiplos letramentos, permitindo ao estudante elaborar, gradualmente, suas próprias formas de análise. No uso de roteiros, o acesso em geral é mais frequente aos filmes de ficção, porém há esforços de publicação de roteiros de documentários reconstituídos posteriormente, como o caso da edição do livro com fortuna crítica e roteiro do filme *Conterrâneos Velhos de Guerra*, de Vladimir Carvalho (1997).

O impacto mútuo entre texto e filme pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar entre literatura, audiovisual e ciências sociais, recuperando obras fundamentais da literatura nacional como *Vidas Secas* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, adaptadas ao cinema por Nelson Pereira dos Santos e Leon Hirszman, entre vários outros exemplos. Ou obras emblemáticas de cinematografias estrangeiras elaboradas com base na literatura, como, por exemplo, *A Mãe* (URSS) de Máximo Górkki, adaptada em filme por Vsevolod Pudovkin, e *Memórias do Subdesenvolvimento* (Cuba) de Edmundo Desnoes, roteirizada pelo autor junto com Tomás Gutiérrez Alea e dirigida para o cinema por este último. Sobre este filme, é curioso o relato do diretor afirmando que “Edmundo escreveu, mais tarde, um artigo em que diz que, quando viu o filme, se deu conta de que as coisas tinham significados diferentes para mim e para ele, e isso foi uma forma de enriquecer seus pontos de vista” (OROZ, 1985, p. 103), inclusive levando o escritor a reescrever capítulos novos incorporados no romance em uma nova edição.

Uma situação distinta se coloca nas práticas pedagógicas voltadas à filmagem: a demanda pela apropriação técnica volta-se ao manuseio dos equipamentos de gravação, necessária como prática de socialização dos meios de produção negados, de forma geral, aos estudantes dos diferentes níveis da Educação do Campo. Contudo, essa demanda deve ser entendida como uma parte do processo formativo ligado à filmagem, não devendo ser descontextualizada do uso dos planos, da posição, ângulo e movimentos de câmera como constituidores da linguagem audiovisual. O trabalho pedagógico, portanto, deve conciliar o manuseio e a familiarização com os equipamentos junto ao reconhecimento dos elementos da linguagem audiovisual, com exemplos comentados pelo docente do uso da escala de planos e suas variações, do efeito em determinada narrativa da posição da câmera e de seu ângulo, das possibilidades que geram a câmera fixa e a câmera solta ou mesmo a câmera com movimento calculado em um plano-sequência. A consciência da existência de uma montagem interna aos planos no próprio ato da filmagem é um objetivo a ser buscado nessas dinâmicas de iniciação à filmagem.

Um exercício que facilita a compreensão da montagem interna pode ser realizado da seguinte maneira: divididos em grupos de três a cinco estudantes, pedimos aos participantes da atividade gravar cinco planos sucessivamente que permitam o entendimento de uma breve história. Será necessário um planejamento para a gravação de cada plano: o plano inicial situa o lugar em que ocorre a história, os três planos seguintes constituem o desenvolvimento da narrativa e o último plano conclui a história representada. Outro aspecto a ser considerado é a divisão de tarefas entre o grupo, considerando que o ideal aqui é que duas pessoas estejam atrás da câmera, uma operando o equipamento e outra refletindo com o cinegrafista sobre cada plano. O uso de diálogos é permitido, uma vez que estejam restritos aos cinco planos.

Essa prática pedagógica terá como tempo total duas horas de atividade, entre a apresentação e explicação do docente, o planejamento e a gravação, a descarga dos arquivos filmados em um único computador para a exibição, e a apresentação dos planos filmados para a turma, com debate e comentários sobre cada plano filmado, momento de retomar as conexões dos planos com a linguagem. O ideal em cada apresentação é que o mediador solicite ao grupo que filmou guardar silêncio e estimule o resto da turma a interpretar os planos de cada grupo realizador. Depois da exibição e dos comentários da turma, o grupo realizador dos cinco planos apresenta sua ideia motriz e como a desenvolveu no exercício, e o mediador complementa as contribuições ao final. Quanto mais precisos forem os planos e se considerarem no ato de gravação um tempo de corte adequado, a narrativa tenderá a revelar a

montagem interna e, ao ser exibida em sequência, também a montagem externa numa lógica que se chamava de edição direta nas filmagens com câmeras de fita e película<sup>74</sup>.

Por vezes, neste exercício, aparecem tentativas de plano-sequência por parte dos grupos, indicando deslocamentos ou ações em continuidade. Essa intencionalidade pode ser buscada em um exercício separado, voltado à gravação de uma apresentação musical ou uma cena teatral em plano-sequência. O ponto central aqui seria a tomada de consciência da gravação sem cortes e com movimentos previstos de câmera, bem como a alternância de planos, mais próximos aos personagens e mais distantes apresentando o conjunto da situação a ser gravada. É importante ponderar no caso das distâncias de câmera frente à cena ou à apresentação musical, a diferença de captação de som que ocorrerá e as formas de solucionar isso, como a gravação de som em separado.

No trabalho pedagógico com a filmagem, uma situação recorrente é a demanda do grupo em formação audiovisual para registro de um evento realizado na escola, como uma mostra de arte e cultura ou uma apresentação teatral, por exemplo. Neste caso, a divisão de tarefas é uma prioridade que necessita de mediação docente, uma vez que a compreensão da necessidade dessa divisão e como realizá-la não ocorrem de forma espontânea pelos educandos, mesmo que estes já estejam acostumados a fazê-la em seu cotidiano.

Um exercício para a reflexão dessa dinâmica de organização interna de um grupo responsável pela filmagem de uma apresentação teatral ocorreu na Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF, projeto de extensão vinculado ao Programa de Extensão Terra em Cena que tinha, na época, duas turmas simultaneamente em formação e que interagem entre si: uma com a linguagem teatral e outra na linguagem audiovisual. Após um momento de exposição da demanda ao grupo em formação audiovisual de registro de um ensaio teatral com debate e posterior apresentação de cenas, a ser realizado naquele momento, os oito participantes da oficina de audiovisual divididos em duplas seguiram diretamente com suas quatro câmeras ao ensaio sem uma conversa prévia. Os educadores observaram a atuação das duplas, verificando a realização de planos que expressavam pontos de vista muito semelhantes, variando apenas em detalhes. Então, convidaram o grupo para uma rápida reflexão, ainda durante o ensaio teatral, sobre a necessidade de organização da equipe com a divisão de tarefas em cada demanda de registro, no caso relatado entre as duplas, pensando juntos sobre como adequar as quatro câmeras ao contexto a ser filmado, o que levou a uma

<sup>74</sup> Adaptado de formação com os educadores Thierry Derrone e Benjamin Durand, da ViVe TV (Venezuela) em curso com realizadores audiovisuais de movimentos sociais do campo.

variedade de registros proveitoso ao processo de edição desse material, realizado também com o grupo<sup>75</sup>.

As entrevistas também constituem um foco de interesse nos processos de formação voltados à filmagem, sobretudo na Educação do Campo em que a alternância viabiliza práticas de pesquisa nas comunidades de inserção associadas à história e a memória desses territórios. São vários aspectos a serem trabalhados do ponto de vista técnico e de linguagem com planos, posição, ângulo e movimento de câmera, porém, muitas vezes se esquece do fundamental: “deixar que a relação humana opere (deixar o silêncio se manifestar no tempo necessário e apropriado para respeitar a expressão do outro)” (ViVe TV, 2011, p. 105-106). Isso implica em uma abertura do realizador audiovisual para o conhecimento do entrevistado, que sabe mais que ele sobre o tema tratado e poderá, pela qualidade da relação humana estabelecida na gravação – antes, durante e depois – manifestar-se de forma sincera e espontânea, ou não.

A partir de um processo de sucessivas gravações de entrevistas, realizadas nas atividades de formação ou como trabalhos de campo e debatidas após o visionamento conjunto com o grupo de participantes, a mediação do educador deve contribuir em questões como: encontrar um ponto de escuta que permita uma distância confortável entrevistador-entrevistado e de que maneira colocar-se nesse ponto guardando espaço para a filmadora e ao lado para o entrevistador; como desenvolver uma sensibilidade de respeito aos silêncios e ao que o entrevistado não tem condições emocionais de expressar, sentindo os momentos em que deve ou não gravar; ainda neste tema, de que forma trabalhar, durante a gravação da entrevista, com a escuta do que está implícito nas falas e nas pausas, buscando “através de um olhar diferenciado, relançar algo do não dito, superar uma apreensão, aclarar um querer-dizer, facilitar uma expressão” (ViVe TV, 2011, p. 106).

É importante para o trabalho pedagógico a busca por exemplos dessa relação humana de escuta em entrevistas, uma vez que os estudantes comumente têm como referência a entrevista televisiva, em que o entrevistador, por vezes, disputa espaço com o entrevistado, sendo imprescindível a caracterização desse entrevistador como um personagem que necessita de presença em tela. Um exemplo bastante produtivo para uso em sala de aula é a entrevista final do filme *Peões* (2004), de Eduardo Coutinho, na qual o diretor entrevista Geraldo, um

<sup>75</sup> Adaptado a partir de oficina com os educadores Adriana Gomes, Felipe Canova Gonçalves e Viviane Pinto em módulo dedicado à Introdução à Linguagem Audiovisual, na primeira turma da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF, 2018. A turma concluiu sua formação no ano de 2018 após três semestres de atividades. Atualmente, uma segunda turma da ETPVP está em andamento.

metalúrgico que tinha atuado no sindicato com Lula e recém tinha votado nele para presidente. A conversa, com áudio de Coutinho fora de quadro e a câmera em Geraldo, se desenvolve em torno de sua atividade profissional, do contexto particular da sua dificuldade em encontrar emprego hoje pela sua idade, até chegar a um contexto mais amplo, em que Geraldo define a Coutinho o que é o “peão”, como peão de trecho e peão de fábrica. Após Geraldo afirmar que não gostaria que os filhos seguissem sua profissão, embora tivesse saudades da fábrica, Coutinho e Geraldo silenciam, mas a câmera se mantém no entrevistado. Após alguns segundos, Geraldo pergunta a Coutinho: “– Você já foi peão?”, ao que Coutinho responde “– Não”. Mais alguns poucos segundos de silêncio e sobem os créditos finais do filme. Trata-se de um exemplo concreto da relação humana entre os dois, que inclusive permitiu ao diretor encontrar um final condizente com o seu filme, de modo reflexivo com sua situação de classe.

Com o debate de referências e a análise do material filmado pelos estudantes durante as formações, tornam-se presentes alguns cuidados a serem tomados nas gravações de entrevistas como a escolha das imagens de fundo, a busca por uma ambiência sonora pouco ruidosa, a mudança sutil de planos entre perguntas criando uma noção de progressão ao espectador, quando gravar as entrevistas “em situação” com os entrevistados trabalhando ou junto a mais pessoas. A condução das entrevistas também se afina pela prática, o debate e a mediação docente, encontrando caminhos para evitar falas muito longas (túneis verbais), interromper respeitosamente se necessário algum esclarecimento, estabelecer a continuidade no diálogo, reconhecer o não-dito e aprofundar algum aspecto implícito ou respeitar os silêncios, entre outros aspectos (ViVe TV, 2011).

A prática de assistir às entrevistas gravadas em conjunto nas formações é importante para consolidar os aprendizados e intercambiar formas estéticas de realização audiovisual, o que vale também para o resto do material filmado. Mesmo em Tempo Comunidade na alternância, a autocrítica do que os estudantes produzem deve ser estimulada pelos docentes, pois muitas vezes as gravações ocorrem em locais distantes e pode ser difícil retornar, ou são feitas em festas realizadas apenas uma vez por ano como nas folias, romarias ou outras festas das comunidades. Perguntas simples a serem feitas no visionamento do material bruto contribuem muito para o aprendizado e a melhoria contínua das filmagens: o enquadramento de determinada situação ou entrevistado ficou adequado? Como está a captura de áudio? Gravamos sons do ambiente em separado? Faltam imagens de cobertura para a edição? Não

seria melhor refazer os planos abertos da comunidade ou um depoimento em local com mais luz ou menos ruído?

A captação de som costuma ser um aspecto pouco trabalhado nas formações em audiovisual, muitas vezes por conta da dificuldade de acesso a equipamentos voltados a esse trabalho, restringindo-se à captação interna das filmadoras ou celulares. Dessa forma, o trabalho com áudio termina sendo resolvido na edição de forma improvisada e, comumente, as lacunas na captação de diferentes sons ambientes dos lugares em que se realizaram as filmagens são cobertos por trilhas sonoras.

É importante ressaltar, entretanto, que esse trabalho voltado ao som demanda uma sensibilização específica, entendendo que a visão é um sentido predominante nos dias de hoje. Há uma conexão das práticas pedagógicas em som com a noção de escuta, que, ao ser qualificada, traz acúmulos à realização audiovisual e a formação humana dos estudantes, ampliando sua percepção de mundo. Uma prática pedagógica pode abrir essa sensibilização por meio da experiência da paisagem sonora encontrada ao redor do local da atividade<sup>76</sup>. O exercício se organiza da seguinte maneira: com a turma em círculo, pedimos para os estudantes fechem os olhos e assim permaneçam até o final da dinâmica. Inicialmente o mediador solicita aos participantes para que ouçam os sons mais próximos ao seu corpo, durante um minuto, tempo para a concentração e o início da escuta. Após isso, a próxima indicação é para ouvir os sons inscritos no local da atividade, por mais um minuto, e em seguida que os estudantes possam se concentrar nos sons do lado de fora da sala, durante um minuto. Por fim, pede-se aos participantes que procurem ouvir os sons mais distantes que puderem, tentando distinguir esses sons dos anteriores.

O exercício termina com a troca de impressões entre a turma sobre os sons escutados. Geralmente as reflexões tratam da nossa dificuldade de escuta dos sons – que estão sempre em movimento, mesmo no aparente silêncio – em nosso cotidiano e reconhecimento de sons distintos, até então pouco perceptíveis, mas que estavam presentes. Podemos abordar a noção de paisagens sonoras distintas no campo e na cidade, convidando os participantes à reflexão sobre as diferenças. É fundamental também demarcar as ideias de camadas de som no ambiente e sua relação com as distâncias experimentadas no exercício, bem como a

<sup>76</sup> Adaptado a partir de formação em módulo dedicado à Introdução à Linguagem Audiovisual, na primeira turma da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF (2018) com a Prof. Me. Camila Machado, técnica de som direto e editora de som em diversos filmes.

propagação distinta dos sons graves, de propagação em ondas maiores de forma circular, e dos sons agudos, que se propagam em ondas menores e mais direcionadas.

Essas noções contribuem com a posterior mixagem sonora a ser experimentada nos exercícios de montagem. A identificação de procedimentos narrativos, mencionada acima, pode ser realizada apenas para o som de um trecho de filme ou uma peça publicitária, levando a turma a compreender diferentes tipos de montagem, os momentos de entrada de trilha sonora, ruídos e efeitos adicionados à narrativa, e a natureza dos sons ambientes. Essa identificação depois necessita voltar ao som junto com as imagens, reconhecendo os impactos na relação de um com o outro e os motivos da entrada de determinados sons em um dado momento, levando a reflexão a aspectos como os mecanismos de impressão de realidade ou a identificação do espectador com a ação de personagens numa trama dramática, e até mesmo o reforço a emoções induzidas pela narrativa.

O trabalho pedagógico com a montagem, de forma análoga ao realizado com a filmagem e a captação de som, também aponta para o domínio técnico como componente fundamental, nesse caso voltado ao uso de *softwares* de edição. Sendo assim, há um risco concreto de entender-se esse trabalho como pouco acessível pela sua especialização, o que deve ser mediado pelos docentes envolvidos na formação com esforços de socialização da técnica compatíveis com o estágio da turma frente a sua iniciação digital e condições de acesso aos meios de produção.

Entendida essa demanda, é importante ressaltar, contudo, que os procedimentos de montagem se caracterizam em uma lógica de síntese, como prática manual e intelectual, voltada à codificação da mensagem a partir da matéria-prima de sons e imagens gravadas em campo. O esforço inicial de seleção das imagens e sons a ser colocado em sequência na montagem, num ordenamento sucessivo por tentativa e erro, terá como objetivo identificar a eficiência em comunicar a mensagem previamente definida pelos realizadores buscando como fator comum a compreensão de entendimento pelo espectador. Isso nos leva a entender de forma dialética a montagem como conflito. Por um lado, a busca pelo entendimento da mensagem não significa reduzir os diferentes sentidos que poderão ser deduzidos pela montagem. A própria prática de montar equivale muitas vezes ao encontro de sentidos distintos ao inicialmente planejado ou ao reconhecimento de lacunas que levam à gravação de mais material. Por outro lado, montar implica a renúncia de imagens e sons que, a princípio, seriam necessários para a narrativa e na prática mostram-se pouco eficientes ou mesmo redundantes juntos a outros planos e sons.

Nesse sentido, criar práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e esta apropriação manual e intelectual de montagem é um desafio aos educadores. Um exemplo de exercício inicial de apropriação é sistematizada por Giacomantonio (1981, pp. 60-63) no que ele denomina de “microdidática da montagem”. A atividade é composta por quatro partes, propondo diferentes vivências com a montagem. A primeira toma como ponto de partida uma imagem, escolhida a priori pelo mediador em contexto com a realidade social do grupo de participantes, que será recortada pelo seu lado do avesso em retângulos de dimensões iguais (por exemplo, de 6x10 cm). Os retângulos cortados serão dispostos ao acaso para os estudantes divididos em grupos reduzidos, como peças de um quebra-cabeça. Os grupos inicialmente escolherão as imagens que não lhes servem, no sentido de que não comuniquem uma sensação ou uma particularidade significativa, separando assim também as peças de seu interesse. Com estas peças, eles deverão montar, em uma tira horizontal da cor preta, uma sequência com três a cinco imagens, colando-as de forma equidistante com uma margem de dois centímetros entre elas e nas suas partes inferior e superior. O resultado final deverá se assemelhar a uma película de filme, mesmo no sentido horizontal, e a mensagem formada pelos planos colados poderá ser semelhante à imagem original – embora articulada de forma distinta pela montagem de suas partes – ou abrirá interpretações distintas, o que possibilita novas reflexões do grupo.

Feita a leitura em conjunto por toda a turma das tiras realizadas, a próxima parte do exercício consiste na escolha, de cada grupo, de uma imagem da tira que simbolize os aspectos mais significativos da primeira montagem. O mediador da atividade então repassa aos grupos mais imagens, associadas ao tema original, e uma moldura equivalente ao *frame*<sup>77</sup> original cortada em um papel preto de maior gramatura. Com esta moldura, que em nosso caso tem 6x10 cm em suas medidas internas, os estudantes irão enquadrar as novas imagens cedidas pelo mediador e recortá-las formando uma nova sequência, de caráter livre, criada com imagens compostas a partir do olhar pela moldura.

Após uma nova rodada de socialização e interpretações das tiras com a turma, passamos à terceira etapa da atividade, voltada à criação de uma nova sequência recortadas e montadas como no momento anterior, porém composta de forma livre com o uso de todas as imagens disponíveis, inclusive com troca de imagens entre os grupos. Neste momento, em que se cria outra história com a mesma matéria-prima, algumas vezes os grupos dão vazão a ideias que surgiram nas primeiras etapas do exercício e se obtém um maior nível de

<sup>77</sup> Equivalente à unidade menor de que é composto um filme, com tamanho determinado.

aprimoramento na composição, na diversidade de ideias em jogo, no tratamento dos temas, etc.

Por fim, como quarta e última etapa de montagem, o trabalho se volta à realidade que circunda o espaço de oficina, tomado como base para que se conte uma história em cinco imagens. Com o uso de celulares ou câmeras fotográficas digitais, os grupos sairão do espaço por tempo determinado com o objetivo de montar uma sequência final a ser projetada à turma no final do exercício. A dinâmica demandará um planejamento do grupo, aproximando-o da noção de roteiro e argumento, e também irá gerar mais imagens que as necessárias, o que levará o grupo a uma prática de seleção e ordenamento das imagens escolhidas, fundamental numa lógica de montagem.

Esta prática pedagógica gera inúmeras reflexões: a mediação docente deve acompanhar nas socializações das sequências quais sentidos que estas geram, abordando a comunicação da mensagem, bem como a intenção que motivou os grupos a realizá-las. Isso pode ser comparado também com o uso de breves textos escritos pelos grupos para as tiras, que também servem como registro de processo. Na passagem gradual pelas etapas, os grupos fazem um caminho experimental do maior condicionamento às imagens já existentes, ao uso da noção de enquadramento e, posteriormente, ao trabalho com a realidade como matéria-prima, o que amplia a reflexão sobre o cotidiano e a criação de roteiros visuais pelos estudantes na realização audiovisual.

Um passo seguinte no trabalho pedagógico com a montagem é abordar diferentes formas de contato com o material bruto filmado em campo pelos estudantes. É importante ressaltar neste trabalho a necessidade de assistir todo o material filmado, propondo uma primeira abordagem que permita “descobrir entre emoção e compreensão, os momentos fortes, as ideias claras, os instantes comoventes, sem procurar analisar muito. (...) Logo confirmamos os ‘bons’ planos, os planos ‘possíveis’, os planos para ‘descartar’” (ViVe TV, 2011, pp. 112-113), propondo uma nova abordagem ao tema original descrito no roteiro de imagens a serem filmadas, que havia sido a referência em campo.

Esse primeiro contato poderá se desdobrar em alternativas como a minutagem, em uma planilha previamente preparada a esse trabalho com indicações de tempo de cada plano filmado por arquivo e sua descrição, o que permitirá sua identificação posterior na edição. Outra alternativa, mais direta, consiste em realizar um roteiro de montagem com a seguinte lógica: preparar uma sequência completa com os arquivos selecionados, apontando os tempos de corte nestes arquivos em entrada e saída (por exemplo, arquivo MVI 0014, trecho 00:40 a

00:50) e descrevendo os trechos minutados para facilitar seu reconhecimento na hora de seu corte na ilha edição.

Em todo o trabalho que envolve a minutagem, como prática de manuseio digital das imagens e sons e também exercício intelectual de antever a montagem, é fundamental que essas abordagens sejam referenciadas pelos educadores com exemplos concretos, preferencialmente mostrando um roteiro de montagem baseado na minutagem, as imagens ali referidas no material bruto e o trecho final montado, ou que se apresente aos participantes da formação uma planilha de minutagem preenchida. Também é imprescindível, recordando a dificuldade de apropriação dos procedimentos de montagem, que o acompanhamento das seleções no material bruto tenha uma supervisão pedagógica constante, inclusive considerando um tempo maior que todas as outras etapas para este trabalho.

O uso dos *softwares* de edição demandará um trabalho específico de iniciação, em que a escolha do *software* deverá ser adequada às condições objetivas de produção audiovisual em termos de acesso dos participantes da formação e também seu conhecimento de informática ou do uso de aplicativos em celular. A ideia de montagem em processo, na qual os procedimentos são explicados a partir de uma projeção que apresente o uso das ferramentas e processos técnicos e, ao mesmo tempo, realize uma edição que interesse ao conjunto da turma, é bastante útil. Porém, a mesma ressalva apresentada no parágrafo anterior serve aqui, evitando, assim, demandas de resultado a curto prazo – recorrente nos tempos de oficina – que podem gerar frustrações quanto ao aprendizado em parte ou no todo da turma. Há de se pensar na ideia de método como o “caminhar com”, o caminhar em conjunto construindo dinâmicas de troca de conhecimentos e solidariedade entre os participantes deste trabalho, que tem uma forma de apropriação lenta e gera retornos mais qualificados a médio e longo prazo.

Todo este esforço na formação em audiovisual necessita se consolidar em um momento específico, que, muitas vezes, recebe menor atenção do trabalho pedagógico: a exibição dos vídeos produzidos nos processos formativos. É comum acreditar que a simples veiculação destes vídeos, sejam realizados em sala de aula ou em oficinas, na internet em plataformas como *YouTube* ou *Facebook* é suficiente para divulgá-los. Assim, perde-se um dos principais elos do audiovisual ligado a noção de práxis, que é o contato com os espectadores em debates e intercâmbio de ideias num movimento que completa o ciclo de reflexão inicial (a ideia motriz de realização audiovisual), ação (desenvolvimento da ideia em um roteiro com investigação na realidade, ida a campo na filmagem e montagem), e novamente reflexão, agora no contato com o público.

Uma situação distinta ocorre com a exibição de filmes em sala de aula. Há uma vasta bibliografia voltada para este trabalho e uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2014 determinou que as escolas brasileiras exibam no mínimo duas horas por mês de filmes nacionais, seja no tempo de sala de aula – o que pode trazer dificuldades aos professores por conta do horário de aulas fracionado em tempos menores que o de um longa-metragem – ou em atividades complementares como cineclubes.

Retomando a experiência do Cinema na Terra sistematizada por Stedile (2015a) e apresentada no segundo capítulo, um elo produtivo passa por encontrar as conexões entre o momento de exibição na escola do campo, em sala de aula e com a comunidade, e a educação popular. Entendida como ferramenta político-pedagógica que contribui em vários aspectos como a “divulgação e recriação do conhecimento”, “a elevação do nível de consciência da classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista” e “na tradução das ideias e na aplicação da metodologia popular, com o compromisso com a multiplicação criativa” (PELUSO, 2012, p. 9), a educação popular tem uma contribuição concreta para o trabalho de mediação pedagógica a ser feito numa exibição audiovisual. Um primeiro aspecto a ser considerado no estudo do trabalho popular em articulação com o trabalho de exibição é a problematização da postura do mediador, buscando superar uma lógica de transmissão do filme em paralelo à transmissão de conhecimento levado aos supostamente incultos. Há nessa lógica um risco da reprodução de posturas autoritárias, voltadas a falar ao povo, falar ao estudante, e não com o povo, com o estudante. O respeito aos espectadores do filme passa, necessariamente, pela prática do mediador em saber ouvir: “na medida em que eu parto do reconhecimento do teu direito de dizer a palavra, quando eu falo porque te ouvi, eu faço mais do que falar a ti, eu falo contigo. Mas falar a ti só se converte no falar contigo se eu te escuto” (FREIRE, 2012, p. 22).

A noção de consciência possível é um dos pontos fundamentais para este trabalho de mediação, especialmente quando este trabalho se associa à organização popular em associações ou gestão de processos comunitários – situação recorrente na Educação do Campo –, uma vez que “é sempre uma violência você querer esquecer que a comunidade ainda não tem a possibilidade de um engajamento imediato” (FREIRE, 2012, p. 24), quando as condições para isto não estão dadas. O caminho de mediação aponta, portanto, num outro rumo: “meu trabalho vai partir sempre das condições concretas em que o povo está. Meu trabalho vai partir dos níveis, das maneiras e formas como o povo se compreende na realidade, e não apenas da maneira como eu entendo a realidade” (Ibidem, pp. 23-24).

Isso implica a condição do educador que media uma exibição audiovisual em aprender permanentemente com os diálogos levantados a partir das reflexões sobre os filmes, buscando caminhos para que neste diálogo consiga trabalhar os elementos pedagógicos previamente estudados e preparados para o momento da exibição num esforço de condução coletiva do debate. Perguntas que podem emergir aparentemente mal formuladas, ingênuas ou sem sentido precisam ser assumidas pelo mediador, tentando encontrar um sentido comum ao conjunto de participantes daquele debate, assim como as críticas à mediação do educador no debate com o filme também devem ser reconhecidas e assimiladas. Trata-se, como aponta Freire, de um princípio pedagógico: “ao assumir a posição ingênua do educando, você supera essa posição com ele e não sobre ele. Se é fundamental assumir a ingenuidade do educando, é absolutamente indispensável assumir a criticidade do educando diante de nossa ingenuidade de educador” (2012, p. 28).

Sendo assim, o trabalho com a exibição de filmes exige uma boa dose de preparação e o aprendizado com as experiências anteriores, o que também envolve a observação da atuação de outros mediadores. É necessária, portanto, uma preparação que envolva um diagnóstico o mais preciso possível das demandas da comunidade, o entendimento da linguagem e dos costumes dos moradores do lugar, as características do seu território, os aspectos econômicos, sociais e políticos da realidade local, as carências e os potenciais expressados nos seus valores sociais, artísticos e no seu modo de vida, sua história e relação com a memória, os elementos subjetivos como os sentimentos e desejos dos possíveis participantes da atividade. Com isso em mente, se organizam as exibições, se programam os filmes, se articulam as organizações locais e se planeja a divulgação e a mobilização necessária para a realização das exibições e sua continuidade.

O diagnóstico não significa, contudo, ficar restrito às demandas das turmas de estudantes ou de uma comunidade. É preciso um trabalho pedagógico e criativo que contemple demandas e expectativas com uma exibição, como o entretenimento, porém gere outras expectativas e demandas, tais como o acesso a um repertório cinematográfico mais amplo com filmes que “nos ajudam a aprender e a pensar porque mobilizam nossa inteligência, mas convocam também nossas emoções, nossos sentimentos e visões de mundo” (RAMOS; BRAGA; TEIXEIRA, 2010, p. 36). Assim, uma ação pedagógica de formação do olhar promove deslocamentos graduais de gostos estéticos e ampliam tanto a sensibilidade frente às narrativas. Cabe ao mediador docente considerar nesses espaços de debate a introdução da forma estética com que os filmes são construídos, em um sentido que convoque

os participantes da atividade à reflexão, bem como estimulam a contribuir no debate sobre diferentes formas de representação da alteridade nas obras, contrapondo os padrões hegemônicos de representação da realidade e dos sujeitos nela retratados.

Para tanto, um tema que as escolas do campo e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo devem debater, uma vez que o trabalho com a produção e exibição de audiovisual ganha força, são as suas próprias estratégias de distribuição de filmes. Cabe a cada contexto, dentro de suas condições, planejar e executar alternativas como: a divulgação dos vídeos postados em plataformas de exibição na internet, preferencialmente buscando associa-los a páginas tomadas como referências de pesquisa – como sites de organizações de educação, movimentos sociais, grupos de pesquisa, observatórios da Educação do Campo, entre outros – ou articular os vídeos existentes em canais próprios; considerar a viabilidade de compilar DVDs ou *Pen Drives* temáticos, juntando diferentes vídeos e filmes com potencial de uso pedagógico, bem como, se possível, incluir alguma publicação impressa sobre os temas com análises fílmicas, comentários sobre os filmes que potencialize os debates na exibição, etc.; buscar brechas de exibição em TVs parceiras da Educação do Campo como TVs comunitárias, em cineclubes próximos às escolas e universidades ou mesmo nas Secretarias de Educação estaduais e municipais, considerando que boa parte delas possui um núcleo de educação audiovisual ou um núcleo voltado às TIC.

Por fim, é importante ao considerarmos o debate sobre a distribuição e a exibição de filmes, em síntese, que na Educação do Campo esse trabalho assume um sentido próximo às ideias de formação humana, estética e política na práxis pedagógica, criando assim “um *processo dialético* de tradução, reconstrução e criação do conhecimento que capacite educadores/educandos a ler criticamente a realidade, com intenção de transformá-la” (PELUSO, 2012, p. 34).

## **4.2 – Extensão**

A extensão universitária, parte fundamental do tripé de sustentação da formação superior junto ao ensino e a pesquisa, é um princípio fundamental na formação dos educadores do campo. Esta centralidade é assumida na própria forma pedagógica da alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, que implica a relação entre uma educação que se desenvolve de maneira presencial em um dos tempos e também incorpora

atividades teórico-práticas nas comunidades de inserção em que vivem os estudantes. Ou seja, o que comumente concebemos como extensão é ressignificado na Educação do Campo, em que a “compreensão adotada refere-se à unidade teoria-prática, entendendo que ambas se dão num contínuo, no efetivo exercício da vivência da práxis na formação docente na LEdoC” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 40).

As ofertas de ações extensionistas em programas, projetos, cursos e seminários contribuem de forma direta nesta estratégia pedagógica alicerçada na alternância, ao permitir a ampliação de perspectivas de atuação dos estudantes para além das disciplinas cursadas, envolvendo ações nas comunidades e na universidade de natureza complementar à demanda da formação docente. Especificamente no trabalho em extensão voltado às linguagens artísticas, são frequentes na LEdoC/UnB as atividades dedicadas à formação de grupos e coletivos, as oficinas de socialização de técnicas e a montagem de peças teatrais ou a edição de materiais audiovisuais, que demandam um acompanhamento em prazo mais estendido. Neste tópico, entretanto, analisaremos uma experiência do Programa de Extensão Terra em Cena de caráter distinto, voltada para a realização audiovisual coletiva criada numa articulação com a pesquisa e o ensino: o programa de TV Revoluções, do qual fizemos parte da equipe de realização. Nossa expectativa nesta análise está direcionada ao balanço das possibilidades, desafios e limites que um esforço dessa natureza abre para o trabalho com o audiovisual, em interface com outras linguagens artísticas, enquanto uma iniciativa de extensão.

Criado a partir de um ciclo de estudos do Grupo de Pesquisa *Terra em Cena: teatro, audiovisual e educação do campo* sobre textos de Walter Benjamin e Raymond Williams voltados ao trabalho com os meios de comunicação e a produção artística e cultural, o Programa Revoluções surge como um espaço de experimentação e pesquisa estética na linguagem audiovisual para a TV Cidade Livre, Canal Comunitário do Distrito Federal. A relação com a TV Cidade Livre, previamente articulada pela parceria do veículo de comunicação com os movimentos sociais e organizações populares próximas à Educação do Campo, bem como a atuação de Agostinho Reis, integrante do grupo como repórter e produtor neste canal, permitiu a abertura de um espaço na grade de programação para o Terra em Cena, que então se organiza no final do ano de 2016 para a produção de um episódio mensal, com aproximadamente 20 minutos, também veiculado pela internet.

É importante ressaltar que a vinculação do Programa Revoluções com a TV comunitária do DF parte também de uma definição política do Terra em Cena, no sentido de

ocupar e fortalecer esse canal com a criação de conteúdos, associando a experimentação estética a um formato viável para a televisão. Havia um interesse do coletivo também em estabelecer contato com um público mais diverso, para além do meio universitário, das escolas do campo e das comunidades rurais de inserção da LEdoC/UnB, pois com um programa de televisão “os receptores poderão ser artistas, pesquisadores, telespectadores em geral, mas, sobretudo, as populações vitimadas pela superexploração do trabalho, pela precarização das condições de vida e em luta contra os retrocessos em curso no país” (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, online<sup>78</sup>).

Como objetivos do programa, além da experimentação e pesquisa estética, constava: a “atuação na cobertura das lutas do tempo presente, porém, sem abordagem conjuntural, buscando um enfoque estrutural das questões”, pesquisando desta forma a “a emergência das resistências somando a elas a explicação aprofundada dos processos”; o fortalecimento de uma rede de colaboradores envolvidos nas lutas sociais, sobretudo de coletivos de teatro político e audiovisual, que atuariam como produtores de trechos a serem inseridos no programa; e a criação de “narrativas que façam sentido para o telespectador, diferente da profusão de informações com as quais são “bombardeados” diariamente”<sup>79</sup>

Estes objetivos se relacionam diretamente com o contexto político vivido no ano de 2016 com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e as medidas implementadas pelo governo de Michel Temer como o Proposta de Emenda à Constituição nº 55, que propôs, e posteriormente estabeleceu, um teto de gastos no uso de recursos públicos com impactos evidentes na educação pública, as reformas trabalhista, da previdência e do ensino médio. As medidas aceleraram um processo de precarização dos serviços públicos, entendidos dentro de uma concepção de gestão pautada na ideia de austeridade e redução de ação do Estado como indutor de bem-estar social, em contraponto às linhas gerais do ciclo anterior de governos progressistas no Brasil. É importante ressaltar, porém, que a resistência a esse processo gerou um ciclo de mobilizações populares, dentre elas as manifestações de rua contra essas medidas e as ocupações nas escolas e universidades, mote inicial para o Programa Revoluções.

Como formato, o Coletivo Terra em Cena definiu que a linguagem documental seria associada a diferentes linguagens artísticas como poemas, músicas, teatro de rua, intervenções de agitprop, entre outras, em uma dinâmica de pesquisa de linguagem buscando formas

<sup>78</sup> Disponível em: <[http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12\\_rafael-sheila-viviane.html](http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12_rafael-sheila-viviane.html)>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

<sup>79</sup> De acordo com o projeto do Programa de TV Revoluções, Coletivo Terra em Cena.

orgânicas de articulação entre expressões artísticas e os temas de cada programa. Junto a isso, o grupo debateu possibilidades de atuação audiovisual com o trabalho popular, em mobilizações e nos espaços de formação, ao mesmo tempo em que tentava por meio de debates e entrevistas em campo elaborar uma leitura mais aprofundada dos fenômenos então em curso. Desta forma, assumido como uma fusão de linguagens, o programa não assumiu uma forma fixa como geralmente os programas televisivos se estruturam, embora tivesse quadros que se mantiveram ao longo dos episódios, como o repórter popular.

Os debates internos ao grupo quanto aos objetivos, o formato do programa e a leitura crítica do contexto em que viviam na época somaram-se à organização de um método de trabalho pautado na dinâmica colaborativa e no caráter processual:

definiu-se um planejamento semestral com as temáticas a serem abordadas nas seis primeiras edições do programa. Uma reunião de pauta é realizada mensalmente, dedicada a cada episódio, na qual a equipe (que soma um núcleo fixo com seis integrantes do coletivo) identifica as demandas de materiais e estabelece os quadros a serem produzidos, além de construir coletivamente um pré-roteiro e o cronograma de gravações das intervenções, entrevistas, atos, manifestações, assim como de edições. Depois de um ou mais encontros para avaliação do material editado, o programa é veiculado na TV Comunitária e difundido nas redes sociais. (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, online)

Tomando como ponto de partida para o primeiro programa as ocupações de escolas e universidades como processo de resistência à PEC 55, o Terra em Cena parte de um olhar para a ocupação do próprio campus em que atua – a Faculdade UnB Planaltina, ocupada pelos estudantes do campus a partir de outubro de 2016 – e busca ampliar esse olhar inicial com outros elementos. O episódio *Ocupações*<sup>80</sup> inicia com um editorial, no qual o coletivo apresenta aspectos que serão desenvolvidos na narrativa, ao mesmo tempo em que demarca desde início uma posição ao lado de “uma juventude ciente da dimensão do trauma que o golpe pode causar aos seus futuros e ao futuro do país. Uma nova geração de militantes entra em cena. Mais de mil escolas e duzentas universidades foram ocupadas em todo o país” (REVOLUÇÕES, 2016).

Um dos elementos centrais neste episódio é a representação do protagonismo feminino nas lutas sociais do período, representado nos momentos iniciais do episódio com o poema *O tempo sombrio* da Frente de literatura Palavras Rebeldes<sup>81</sup>, sobre o ponto de vista de uma

<sup>80</sup> Disponível em <<https://youtu.be/bq8zLyKM4IY>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

<sup>81</sup> “Desde 2015, uma das frentes de trabalho do coletivo nacional de Cultura do MST é a de literatura ‘Palavras Rebeldes’. Ela surge, inicialmente, para suprir demandas específicas de organização de coletâneas de poesia para agitação e propaganda. Ao ampliar sua atuação, ‘Palavras Rebeldes’ passa a realizar experiências que dão vazão

jovem numa escola ocupada, em espécie de prólogo para o debate sobre o filme *Lute como uma menina*, de Beatriz Alonso e Flávio Colombini (2016), realizado após a exibição na Casa Frida, ponto de cultura voltado a trabalhos sociais e culturais com infância, juventude e mulheres em São Sebastião (DF). Um corte com depoimentos das meninas que ocuparam escolas no filme incorporado ao episódio dialoga com o debate filmado das mulheres na Casa Frida, em um sentido de inquietação em torno das perspectivas de articulação e luta contra as medidas de austeridade do governo, avaliando o que fazer, que formas de resistência buscar, quais serão os próximos passos a serem dados.

Entre as inquietações que emergem do debate, chama atenção a reflexão sobre a mídia promovido por uma participante. Ela comenta que esse debate aparece no filme e faz a crítica à propaganda veiculada pelo governo na Rede Globo sobre o “novo ensino médio”: “uma galera toda branca, numa salinha de aula, como se fosse numa escola pública e aí um dos meninos lá começa “e aí gente, vocês já ouviram falar da PEC, não sei o que...” E super romantiza, porque deu certo em tais países da Europa” (REVOLUÇÕES, 2016). A montagem usa neste trecho de sua fala as imagens da propaganda, gerando outra leitura para as imagens pelo viés da crítica da debatedora. Em seguida, ela ressalta um questionamento sobre o que fazer, para além do trabalho de resignificação dessas mensagens da mídia no cotidiano com as pessoas próximas e o estímulo à busca de fontes de informação alternativas. Outra participante responde que “a própria ocupação é a contrainformação sobre isso” (idem, 2016), que emergiram em contraponto ao discurso midiático e, ao mesmo tempo, conseguiram furar o bloqueio dos meios de comunicação gerando seus próprios conteúdos, ao ponto de “que isso chegasse até a gente, a gente tivesse vendo esse vídeo” (idem, 2016).

Após esse momento de reflexão sobre estratégias e personagens das ocupações, o episódio se volta para uma sequência documental numa assembleia estudantil realizada na FUP – primeiro campus a ser ocupado na Universidade de Brasília – que decidiria sobre a continuidade ou não da mobilização. A filmagem realizada pelo coletivo do programa usa duas câmeras com o objetivo de registrar falas e reações dos estudantes, professores e membros da comunidade presentes. A montagem posterior, por sua vez, tem uma preocupação por apresentar um conflito de diferentes pontos de vista de estudantes, mesmo que de forma breve: os favoráveis à ocupação apresentam suas motivações para a

---

a produção de materiais de subsídios para os processos de formação. Exemplo disso foi a coletânea de narrativas sobre violência contra as mulheres, construída em parceria com o setor de gênero do MST. Hoje, a frente tem como objetivo lutar pela democratização da literatura, facilitando as vias de acesso aos conteúdos literários” (FERREIRA, 2018).

mobilização, e os estudantes contrários tomam posições como o desejo de volta às aulas com a manutenção dos protestos contra a PEC 55 ou o pedido de votação imediata dos presentes pela manutenção ou não do campus ocupado.

Este conflito toma força quando um estudante contrário à ocupação solicita a votação e frisa que ela deveria ser restrita aos alunos da Faculdade UnB Planaltina (FUP), afirmando que muitos dos ali presentes não eram estudantes, aplaudido sob um coro pedindo votação. Um dos estudantes favoráveis à ocupação, então, responde questionando o motivo, segundo ele, pelo qual o estudante anterior afirma que os estudantes que ocuparam o campus não seriam da FUP: “eu sei que muitos pensam que nós não estudamos aqui, porque somos pretos e não temos a cara da universidade que vocês acham que é certo” (REVOLUÇÕES, 2016).

O breve debate em contexto de ocupação, portanto, abre espaço para uma reflexão mais ampla sobre a diversidade na universidade pública. Curiosamente, trata-se de um debate que emerge em um campus periférico e com boa representatividade da juventude negra e pobre, o que demonstra – mesmo com um perfil diferenciado de um padrão histórico da universidade pública brasileira, majoritariamente branca e de classes favorecidas, embora também em gradual mudança nos últimos quinze anos – a permanência de uma dificuldade estrutural da sociedade brasileira: o reconhecimento do outro de raça e classe, vindo dos segmentos populares, como sujeito de direitos. São jovens que conquistaram recentemente a condição de frequentar o ensino superior público, muito em decorrência das políticas públicas voltadas a ampliação deste acesso como as cotas para negras e negros e as cotas para ingresso de estudantes de escolas públicas aplicadas na UnB e em várias outras instituições de ensino superior do país, e passam rapidamente a uma condição de precariedade e têm seu direito ameaçado com os cortes nos recursos públicos destinados à educação – situação muitas vezes ignorada por seus colegas e professores. Retomamos, como síntese, o argumento do estudante no episódio: “– Sabe o que nos falta? Alteridade. Se por no lugar do outro. Ver o outro e cumprimentar, dar bom dia, e aê, de boa? Quando você fizer isso, você vai ver muitos que estão aqui, ó, e que vocês não conseguem ver” (REVOLUÇÕES, 2016).

O quadro seguinte do episódio é dedicado ao “repórter popular”, protagonizado pelo ator/repórter Agostinho Reis, que se assume como um personagem intervindo nas perguntas em contato com os manifestantes de uma mobilização na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Sua atuação foi criada a partir de um processo de pesquisa com referências, sendo

que, dentre estas, uma das principais é o personagem Brivaldo, interpretado pelo ator/repórter Cláudio Ferreira, na TV Viva<sup>82</sup> de Recife (PE), integrante da ABVP nos anos 1980.

Embora Agostinho não se caracterize em um figurino específico como Brivaldo fazia conforme o tema de cada programa há uma similaridade entre a busca de uma intervenção cênica dos dois personagens, tentando encontrar um registro com humor na atuação do repórter. Brivaldo, contudo, à diferença de Agostinho, atuava em locais de grande circulação, ou seja, fora de manifestações políticas. Com isso, ampliava suas abordagens da política para o “campo do comportamento, dos valores, das formas de conceber e perceber a vida. Na série do programa a crítica política se associava a um tom de malícia de observações ambíguas e sugestões obscenas” (NOVENTA, 2014b, p. 57) em um duplo sentido: a busca pelo cômico e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de crítica e contraponto com humor aos depoimentos captados em sua intervenção.

Na atuação de Agostinho, por outro lado, um ponto central na pesquisa estética é o estranhamento frente ao tratamento dado pela mídia empresarial às manifestações sociais. O ator/repórter rompe intencionalmente com procedimentos técnicos do telejornalismo que simulam uma neutralidade jornalística, ao priorizar um diálogo com seus entrevistados intercalado por intervenções suas direto para a câmera. Um exemplo surge já na primeira entrevista, em que ele convida que o depoimento se dirija a ele e também à câmera, marcando uma diferença da televisão convencional. Outra diferença se dá pela empatia do ator/repórter com os entrevistados, que estimula falas de caráter distinto ao comumente visto na TV: uma reflexão mais complexa se abre para aspectos como o reconhecimento de acertos e erros dos governos progressistas por um sindicalista, a crítica à mídia e aos que monopolizam o discurso sobre a corrupção – mesmo que, em alguns casos, sejam sonegadores – por manifestantes, o não reconhecimento de uma jovem negra universitária nos candidatos eleitorais e a demanda por expressar de maneira mais contundente o sentimento das ideias de esquerda em nosso cotidiano.

Há, portanto, uma continuidade entre o trabalho realizado por Agostinho Reis na linguagem teatral transposto para o audiovisual, como vemos na reflexão do ator sobre sua atuação como repórter popular:

<sup>82</sup> “A TV VIVA foi criada em 1984 como projeto de comunicação do Centro de Cultura Luiz Freire, organização não governamental fundada em 1972 em Olinda, Pernambuco. A TV VIVA foi um dos grupos pioneiros com o trabalho de telões de rua, durante dez anos produziu um programa mensal que foi exibido em vinte e quatro bairros da região metropolitana de Recife. Os programas que apresentavam documentários, ficções, animações e reportagens eram realizados para circular nas diversas localidades periféricas de Recife sendo exibidos em praças públicas. Seu público foram os moradores periféricos da cidade” (NOVENTA, 2014b, p. 56).

O nosso corpo acumula. Então, na hora da construção de personagem, na hora de você se expressar, de mandar mensagem, de dar a notícia, há um acúmulo sim. Mas não é um acúmulo só de expressão, é um acúmulo de conhecimento do todo, do espaço, de onde você tá, com quem você está falando, a mensagem que você quer passar (informação verbal)<sup>83</sup>.

Assim como o episódio abre com um poema que reflete o ponto de vista de uma jovem numa escola ocupada, seu encerramento vem com outro poema, criado na adaptação da peça *Antígona*, de Sófocles, pelo Coletivo Calcanhar de Aquiles e declamado pela atriz Letícia Helena. A opção se associa ao objetivo do programa de estabelecer parcerias entre coletivos de diferentes linguagens artísticas e também, no trecho da adaptação da *Antígona*, funciona como uma espécie de síntese do ponto de vista de classe, raça e gênero que articulam um lugar de representação dos sujeitos no episódio, como apontam os fragmentos abaixo:

Nós, que somos descendentes de Dandara e Zumbi, sobreviventes ao massacre de nossos antepassados negros e indígenas. Nós não aceitaremos andar lado a lado com quem ainda representa a Casa Grande. Nós, que enchemos laje em mutirão pra conquistar um teto e conquistar um pedaço de chão, sem acesso à terra tomada por latifundiários e especuladores. Nós, que sacolejamos três, quatro horas por dia, espremidos em ônibus, vagões, lotações... enfrentando grandes distâncias entre nossas casas e os centros urbanos, os centros de lazer, os centros do mundo. (...) Nós, trabalhadoras e trabalhadores. Nós, domésticas, pedreiros, camelôs. Nós, que entramos nas universidades somente nos últimos anos, mas que entramos com o pé na porta, cabeça erguida, orgulho no peito e novas perspectivas no horizonte (REVOLUÇÕES, 2016).

Lançado no final de 2016<sup>84</sup>, podemos dizer que o episódio condensou um conjunto de debates realizados dentro do programa de extensão, grupo de pesquisa e coletivo artístico Terra em Cena e teve como principal saldo a consolidação do trabalho do seu núcleo de audiovisual e das parcerias com outros coletivos, como vemos na tabela abaixo:

<sup>83</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

<sup>84</sup> Conforme *release* de lançamento do programa: “Antes de amaldiçoar por completo o ano de 2016, assista na TV Comunitária Cidade Livre de Brasília (canal 12 da NET) a estreia do programa Revoluções, amanhã (16), às 13h30. O primeiro episódio aborda a conjuntura pós-golpe: trata das recentes ocupações de escolas e universidades, da resistência feminista e da luta contra a PEC 55”.

<b>Título do Episódio/ano de lançamento</b>	<b>Número de membros do Terra em Cena envolvidos na produção</b>	<b>Número aproximado de participantes LEdoC/UnB Envolvidos</b>	<b>Participação de coletivos parceiros</b>	<b>Envio de imagens por coletivos parceiros</b>	<b>Número de visualizações no YouTube (junho/2019)</b>
Ocupações / 2016	7	30	Sim	Não	2.591
Doutrina do Choque / 2017	6	40	Sim	Sim	2.597
Feminismo / 2017	7	20	Sim	Sim	1.304
Luta pela Terra / 2017	6	40	Sim	Sim	1.281
Luta contra o racismo / 2018	6	10	Sim	Sim	743

Tabela 3: Dados relativos ao Programa de TV Revoluções do Coletivo Terra em Cena. Fonte: elaboração do autor.

Contudo, voltando ao primeiro episódio, os limites que a realização do programa apontou também necessitam ser ressaltados: a organização da forma final de montagem se estrutura em sequências armadas como blocos de conteúdo, sem experimentos de articulação entre estas sequências que permitam idas e vindas de reflexão e o cruzamento dos diferentes momentos. É certo que uma estrutura armada nesse modo não pode ser definida como um problema em si, contudo, devemos lembrar que um dos objetivos do programa é a experimentação estética; e a equipe de realização, sobretudo nas tarefas fundamentais da filmagem e da montagem, esteve centralizada nos membros do coletivo que já faziam parte do núcleo de audiovisual, sem uma socialização das técnicas aos demais participantes, que demandavam isso para melhor divisão de tarefas.

O segundo episódio do Programa Revoluções, que foi ar em fevereiro de 2017 na TV Comunitária Cidade Livre do DF e divulgado na internet, a dinâmica de pesquisa e realização foi retomada a partir do estudo do livro *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre* (KLEIN, 2008), como chave de interpretação do que estava então ocorrendo no Brasil. O argumento do livro associa a gênese do neoliberalismo com base nos estudos promovidos no Departamento de Economia da Universidade de Chicago por nomes como Milton Friedman, indutores da autoregulação dos mercados e o Estado mínimo, e a implementação multifacetada em várias medidas simultâneas dessas ideias, como efetivado no Chile após o Golpe militar de 1973, bem como sua adaptação a países que passaram por catástrofes naturais recentemente como o Haiti.

Para tanto, partindo de um estudo prévio do livro, o coletivo realizou debates com militantes do MST e do Movimento Passe Livre (MPL) sobre o tema, buscando uma interpretação de caráter coletivo sobre a recomposição neoliberal e a conjuntura nacional. Outra ideia do grupo consistia em investigar as reações da militância contrária ao projeto implementado por Michel Temer no governo, como aponta o editorial do episódio: “analisando as causas, os impactos e os efeitos de desorientação, apatia, catatonia, desmobilização e melancolia manifestados por muitas pessoas diante do desmonte acelerado do país” (REVOLUÇÕES, 2017).

Um prólogo com montagem paralela intercala imagens de manifestantes na Esplanada dos Ministérios em Brasília, gravadas nos protestos contra a proposta de teto dos gastos públicos contida na PEC 55, e discursos proferidos no Senado, contra e favor da proposta de emenda, cria um contexto prévio de entendimento da conjuntura daquele momento. A entrada nesta conjuntura, contudo, não se dá no episódio pela via explicativa, analítica, e sim por um poema da Frente Palavras Rebeldes, em que dois poetas, uma mulher e um homem, apresentam o ponto de vista dos trabalhadores frente ao contexto: “– Ta lá na Constituição um monte de coisa que eu não sei explicar muito bem. Mas eu sinto na pele que tão me roubando o futuro. E pior, estão fazendo isso de forma legalizada, mudando leis na surdina. Em nome de um progresso para poucos” (REVOLUÇÕES, 2017).

Produzida após uma profunda análise interna na frente de poetas e escritores sobre o primeiro episódio do programa, o grupo decide filmar por conta própria sua intervenção poética, então transformada em intervenção videográfica. Janelson Ferreira, realizador audiovisual e integrante da frente, relata que a intervenção emergiu de um debate “pautado nos elementos do vídeo como veículo de circulação, público e linha política, fazendo com que as reflexões de estética, forma, conteúdo buscassem se encaixar o melhor possível no episódio” (informação verbal)<sup>85</sup>. A criação do texto envolveu um processo coletivo escrito entre quatro poetas, socializando quatro propostas diferentes entre eles e algumas pessoas que não participavam da Frente como mecanismo de escuta de opiniões e críticas estéticas, que levaram o grupo a formular duas “propostas sínteses” como fusão dos quatro poemas iniciais até chegar a uma proposta final (ARTIGAS, 2018). Após esse processo coletivo, o texto foi reconstruído novamente como intervenção poética e videográfica, na qual “a poesia adquiriu

<sup>85</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

uma forma bem livre, sem métrica e rimas padronizadas, que guardou relação com a declamação, a qual buscou ser a menos dramática possível”<sup>86</sup>.

O quadro seguinte do episódio mostra o debate realizado a partir da exibição do filme *A Doutrina do Choque* (Mat Whitecross e Michael Winterbottom, 2009), baseado no livro de Naomi Klein. A exibição, realizada no Centro de Formação Gabriela Monteiro do MST, contou com a mediação do Coletivo de realização do programa, o que inclusive levou membros do grupo a lerem em voz alta as legendas do documentário durante a projeção para facilitar o entendimento, bem como apresentar os elementos-chave do debate do livro em momento posterior. A montagem da dinâmica de exibição no episódio apresenta esses momentos, em paralelo com imagens do filme para apresentar o argumento da Doutrina do Choque aos espectadores do episódio.

O debate aberto após a exibição é sistematizado em três falas de militantes do MST, que contribuem para trazer a discussão sobre o argumento do filme para o tempo presente com elementos como o papel da repressão policial na implementação da doutrina, a ilegitimidade do impeachment e a ruptura de uma conquista das mulheres com a eleição pela primeira vez no país de uma presidente, o paralelo entre a doutrina do choque e os exemplos de genocídios no continente africano, a ênfase no esquecimento das conquistas obtidas nos últimos anos e a persuasão realizada por um modelo de austeridade econômica. As falas dos militantes, portanto, enfatizaram exemplos atuais e comparações entre diferentes contextos para lançar luz aos argumentos apresentados pelo filme e a mediação do Terra em Cena.

A filmagem com duas câmeras permitiu acompanhar, além das intervenções dos membros do movimento, as reações a estas falas, compondo um panorama diverso de perfis dos presentes à exibição. É importante ressaltar que este material gravado foi minutado cuidadosamente e estruturado em um roteiro de montagem, com tempos de corte e indicação de arquivos com cada filmagem, o que permitiu posteriormente uma edição rápida do material. Como procedimento de socialização da técnica de montagem, essa dinâmica revelou-se como uma prática relevante, uma vez que o roteiro de montagem foi realizado por uma participante do grupo que não tinha, nesse momento, domínio da técnica de edição com o uso de *softwares* especializados. Porém, ao antever de forma intelectual o resultado final, podemos afirmar que a montagem já estava em execução pelo seu roteiro, o que se comprovou após manuseio de cortes e finalização, que gerou um resultado muito próximo ao roteiro construído.

<sup>86</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

O quadro seguinte do episódio também voltou-se a um debate, realizado com dois militantes do MPL, sobre o argumento do livro. Como ambos tinham feito em debates do Movimento a leitura do livro, o debate se estendeu a um sentido mais amplo da relação entre a doutrina do choque, como formulação teórica, e o neoliberalismo no Brasil, desde sua não-ruptura no projeto político dos governos progressistas à pulverização de medidas de cortes e redução de gastos públicos implementadas após o impeachment. Este quadro de debate com os membros do MPL, filmado com uma câmera solta alternando em diferentes planos e ângulos, foi montado no episódio em três entradas, com questões como a permanência atualmente da ideia de revolução e os caminhos para organizar a resistência popular, realizando uma costura na montagem com os demais quadros que o sucederam.

Um destes quadros foi uma intervenção do coletivo de realizadores do programa como elenco teatral na Rodoviária do Plano Piloto de Brasília, em parceria com a turma Chico Mendes<sup>87</sup> da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, baseada no “jogo do lenço” criado por Augusto Boal e na variação “Pega terra” (ROCHA et al., 2015), em que um grupo é dividido em duas fileiras, uma de frente a outra, e duas pessoas tentam pegar um lenço ou outro objeto colocado no centro do local de jogo. A proposta planejada para o episódio consistia em colocar um exemplar da Constituição Federal no centro da intervenção e abrir uma disputa entre participantes favoráveis e contrários às medidas em andamento após o impeachment, enfileirados dos dois lados. O momento de pegar a Constituição, dessa forma, tornava-se um momento de falas e movimentos corporais como embate entre argumentos dos dois lados, e o vencedor tinha como prêmio a realização de uma fala livre diretamente para a câmera. O jogo foi mediado por dois artistas do grupo, uma como repórter representando a mídia, que estabelecia também o contato dos participantes com a câmera, e outro como juiz, que animava as disputas pela Constituição, e os demais membros do elenco – incluídos os estudantes da LEdoC/UnB – se inseriram nas fileiras dos dois lados.

A potencialidade do jogo ficou evidente, tanto como ação teatral como em sua combinação com as câmeras, na medida em que, no tempo de aproximadamente uma hora em que durou a intervenção, várias pessoas que estavam na rodoviária de passagem permaneceram ao redor do jogo e algumas delas se inseriram nas fileiras após entenderem sua dinâmica. Assim, chamam a atenção falas que surgiram de forma espontânea e foram

<sup>87</sup> As turmas da Licenciatura em Educação do Campo da UnB têm como prática definir um nome de turma ligado à memória das comunidades de inserção ou a lideranças com trajetória de luta social concatenada aos interesses dos membros da respectiva turma. Neste caso, a sexta turma da LEdoC/UnB optou por homenagear Chico Mendes, seringueiro, líder sindical e ambientalista com atuação na Amazônia brasileira.

incorporadas na montagem do episódio, como a de um engraxate, que mesmo ao perder a disputa pela Constituição, coloca com ênfase olhando diretamente para câmera:

O negócio é o seguinte: o governo tá roubando, não tem médico, não tem saúde, então onde é que a gente estamos? A gente estamos para apanhar da polícia ou pra ser bem cuidado? Cadê o governo para cuidar dos doentes? Dos deficientes? Dos moradores de rua que não tem direito? [Uma pessoa que assistia, fala atrás dele: o transporte!] O transporte! Os ônibus, as passagens que tá cara. Eu falo pra você governo: abre seu olho, levanta essa bunda dessa cadeira, faz alguma coisa pelo brasileiro, que merece! [Aplausos] (REVOLUÇÕES, 2017)

Outro quadro do episódio, retomando o contato com o segmento estudantil presente no episódio *Ocupações*, foi o repórter popular. Nele, Agostinho Reis reforça seu caráter de atuação com o humor e a intervenção para a câmera, buscando entender a complexidade daquele momento de aprovação da PEC 55 na última mobilização realizada contra a medida, cujos manifestantes tinham a presença de estudantes em grande número. O repórter popular busca respostas sobre os reais motivos da medida e tensiona os manifestantes entrevistados com humor, colocando-os na situação hipotética de que, se cada um dos entrevistados fosse presidente, o que faria. As respostas espontâneas dos participantes do quadro apontam para um registro diverso de opiniões: a taxação das grandes fortunas e a retirada de privilégios, a auditoria da dívida pública, a educação popular como instrumento de conscientização, a cassação da concessão pública de meios de comunicação e a criação de mecanismos de poder popular como forma de governo aparecem como soluções dos manifestantes. Soluções estas, evidentemente, que se associam ao crescimento das formas de mobilização, organização e pressão popular para sua implementação.

De forma análoga ao episódio anterior, *Doutrina do Choque* encerra com um poema como síntese, com imagens enviadas pelo documentarista Daniel Carvalho do *Slam Resistência*, realizado no centro de São Paulo. A rima poética de Lucas Afonso, declamada no *slam*<sup>88</sup>, celebra conquistas dos governos progressistas como a entrada dos jovens negros e pobres na universidade, ao mesmo tempo em que questiona o impeachment de 2016 e a corrupção transformados em espetáculo. A crítica aos meios de comunicação também aparece em uma rima irônica do poeta sobre as versões da realidade por construídas por estes meios:

vai vendo, certo dia, estive em uma manifestação. Tomei um soco na cara no meio da confusão... no outro dia, jornal, me vi na televisão: policial agredido

<sup>88</sup> “Nascida em Chicago nos meados dos anos 1980, a *slam poetry* é herdeira da vasta tradição de poesia falada existente nos Estados Unidos. Foi através de sua associação à cultura hip-hop em Nova Iorque que ela rapidamente se espalhou pelo mundo. Hoje, o *slam* é um dos movimentos da cultura jovem urbana que mais crescem no Brasil” (FREITAS, 2018, p. 18).

com cabeçada na mão!?!? Os fins não justificam os meios de comunicação. Se a versão de quem oprime vira nossa opinião, é fácil confundir quem bate com quem te estende a mão. Se te oferecem o céu, te empurrando pro chão (REVOLUÇÕES, 2017).

A conclamação de Lucas, ao afirmar que “o opressor tem medo de ver o oprimido levantando e batendo no peito, gritando: é nós!” (REVOLUÇÕES, 2017) e sua referência à luta de resistência contra a ditadura no final de sua rima – “eles venceram, sinal fechado pra nós, ainda vivemos como nossos pais ou nossos avós, exalto a voz (...) mas não estamos a sós, a luta continua!” (idem, 2017) – conclui o episódio *Doutrina do Choque* apontando para seu sentido de intervenção política, cultural e estética, em um cenário no qual a perda de direitos trouxe consigo a luta e a resistência, sobretudo da juventude, documentada nos dois episódios do programa. Reforça também o diálogo entre materiais enviados por colaboradores do programa e as perspectivas de atuação do Terra em Cena em seu lugar entre campo e cidade, uma vez que a poesia rimada do *slam* também ocorre nos saraus de poesia do campus de Planaltina da UnB, com a presença de rimadores das periferias do DF e estudantes da FUP, e o legado da resistência à ditadura, presente na poesia de Afonso, é recuperado pelo Terra em Cena na chave da retomada da arte engajada e sua conexão com a educação, comunicação e cultura popular com o estudo de experiências como o CPC e o MCP, o Teatro e a Pedagogia do Oprimido.

O segundo episódio do programa, como vimos na análise acima, desenvolve seu caráter de experimentação com a entrada de uma intervenção teatral de rua, uma intervenção poética e videográfica, a realização de dois debates, sendo um deles também como trabalho de base junto ao MST, e a consolidação de uma forma estética, que segue em processo de construção por mais dois episódios: *Feminismo*<sup>89</sup>, lançado em abril de 2017, e *Luta pela Terra*<sup>90</sup>, de maio de 2017. A dinâmica de realização do Programa Revoluções, contudo, é interrompida pelo Coletivo Terra em Cena por uma série de questões, dentre as quais destacamos o acúmulo de ações de extensão dentro do próprio programa de extensão, sendo a principal delas a criação da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF (ETPVP). As várias ações extensionistas simultâneas, portanto, impactaram o coletivo de realizadores, reduzido a seis integrantes com colaboração frequente.

Outra reflexão a ser considerada é relacionada ao tempo de realização e maturação de um programa de televisão dentro de uma iniciativa de extensão. O fato de nenhum membro da

<sup>89</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/MJxrIVDOCTE>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

<sup>90</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/2kqSsM0qhfc>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

equipe dedicar-se unicamente para o programa torna o tempo de todas as etapas menor, desde o tempo de produção/preparação das filmagens aos processos mais especializados como a montagem e a finalização/pós-produção. Sendo assim, um caminho previsto pelo Terra em Cena consistiu na busca por apoio financeiro e logístico para a realização audiovisual, o que ocorreu em outros projetos de montagem teatral com documentação audiovisual. Por outro lado, a vinculação com experiências de formação como a ETPVP permitiu, enquanto exercício pedagógico da primeira turma da escola, a realização de um novo episódio do programa em 2018, intitulado *Luta contra o racismo*<sup>91</sup>.

Apesar de sua interrupção após quatro episódios, o Programa Revoluções deixou saldos que foram incorporados ao Coletivo Terra em Cena. Um deles é a abertura, dentro da realização dos episódios, para momentos de formação interna e socialização de técnicas de filmagem e edição, com o trabalho pedagógico sobre enquadramentos, ângulos, posições e movimentos de câmera voltados para a construção de um modo de filmar determinados quadros do programa, bem como a formação e experimentação ligada às ideias de roteiro de montagem e manuseio dos *softwares* de edição de vídeo. Tal processo também tomava força nos processos de avaliação coletiva para reflexão sobre os episódios realizados e planejamentos do próximos a serem criados, o que demandava as formações internas. Outro saldo, articulado à socialização interna de conhecimentos e a reflexão coletiva, consistiu no aprofundamento na dinâmica colaborativa de trabalho entre os membros do grupo realizador do programa, pois “cada integrante do grupo se envolve em funções não só de seu interesse, de acordo com sua disponibilidade e especialidade, mas experimenta outras funções e influi diretamente no trabalho dos demais, o que faz do resultado final uma obra coletiva” (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, online).

Esta dinâmica colaborativa e a busca por experimentações estéticas também contribuiu no fortalecimento da Frente Palavras Rebeldes, principal grupo externo colaborador do programa. Um saldo concreto para os poetas gerado pela sua produção realizada para o segundo episódio consistiu, como aponta Janelson Ferreira, na percepção deles sobre a “interação do ator e da atriz com a câmera. Ainda que fossem experientes, (...) ambos sentiram muita dificuldade de interagir com a câmera. Isso ilustrou como nossa militância, de modo geral, ainda tem pouco acúmulo nesse trabalho com a câmera” (informação verbal)<sup>92</sup>. O surgimento dessa reflexão destacada por Ferreira é interessante vinda de um coletivo artístico

<sup>91</sup> Disponível em: <[https://youtu.be/\\_dFXgMcHKM](https://youtu.be/_dFXgMcHKM)>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

<sup>92</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

como a Frente Palavras Rebeldes, que tem uma prática interna de debate e reflexão sobre a forma estética como procedimento contínuo para a produção poética, e aponta para a necessidade de uma mediação pedagógica específica para o fortalecimento da linguagem audiovisual em intervenções de fusão poética e videográfica.

Ainda sobre as colaborações externas, por outro lado, cabe ressaltar que a participação da Frente Palavras Rebeldes consistiu em uma exceção: um dos principais limites concretos do programa foi exatamente o número reduzido de colaborações externas, previstas como um dos objetivos centrais a serem fomentados pela iniciativa, sobretudo de parceiros próximos com atuação em audiovisual e teatro.

Contudo, em balanço entre limites e potencialidades, o Programa Revoluções contribuiu de forma concreta para um coletivo de trabalho com as linguagens artísticas em meio universitário ampliar seu horizonte de atuação e, também, para repensar suas perspectivas de intervenção, como vemos na reflexão do prof. Rafael Villas Bôas, um dos responsáveis pela iniciativa:

O Programa Revoluções significou para o Terra em Cena o ponto de amadurecimento do trabalho convergente entre as linguagens do teatro e do audiovisual, implicando numa proposta coletiva de formato estético de um programa e na disputa do público das redes sociais e da TV. Saímos com o programa do universo dos experimentos de sala de aula, compartilhados apenas entre estudantes e professores, ou no máximo nas comunidades de origem dos estudantes, e passamos a tentar o diálogo com um público amplo, o que nos permitiu nos indagar sobre a eficácia de nosso discurso, de nossas propostas formais, e de nossa capacidade de diálogo. Como ação de extensão o programa conseguiu ampliar em larga escala o espectro de público de nossas ações, anteriormente restritas às mostras e seminários (informação verbal)<sup>93</sup>.

Portanto, vemos contribuições internas ao coletivo e externas pela incidência no debate público, mesmo que em alcance limitado aos meios comunitários e à divulgação via internet. Cabe ressaltar também, entre saldos da experiência, a contribuição à própria TV Comunitária Cidade Livre, como ressalta Agostinho Reis:

Tem uma diferença do programa para um trabalho mais jornalístico, de opinião. O Programa Revoluções é o que a TV Comunitária teria que ser, algo diferente, algo que dialogue diretamente com quem tá assistindo, deixe um ponto de interrogação na cabeça das pessoas. Faça com ela assista de novo e pense será que eu estou entendendo isso mesmo? E aí não é um prato tipo feijão com arroz pronto. As pessoas, então, começam a saborear tudo que tem ali naquele prato e perceber o que é (informação verbal)<sup>94</sup>.

<sup>93</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

<sup>94</sup> Entrevista concedida ao autor, 2019.

### 4.3 - Pesquisa

Retomando elementos do percurso anterior, percebemos que um dos eixos centrais de todo o esforço envolvendo o projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste” era criar processos de investigação e pesquisa da vida social dos territórios envolvidos na iniciativa. Como aponta a análise desenvolvida no capítulo 3, tratou-se de um processo de formação e realização audiovisual de longo prazo, repleto de possibilidades de desdobramentos e aprofundamentos dos aspectos da vida social pesquisada nas comunidades.

Desdobramentos e aprofundamentos que emergem ao longo de dois anos de percurso e não seriam possíveis na realização audiovisual em curta-metragem, com um tempo de finalização reduzido e também pelo caráter de síntese da própria linguagem. Porém, estas ideias não se perdem, e sim, aguardam o momento de sua formulação. Sendo assim, duas estudantes participantes do projeto perceberam a necessidade de aprofundar os elementos pesquisados na realização dos filmes em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Vejamos a seguir, considerações sobre estes dois trabalhos.

Adriana Fernandes Souza, assentada da reforma agrária no Assentamento Pequeno William em Planaltina (DF) optou em seu TCC por analisar o processo formativo da brigada a que pertence em continuidade ao trabalho já registrado em filme – que é assumido como “mais um material direcionador da sistematização desta produção acadêmica” (SOUZA, 2013, p. 15). Em uma metodologia de pesquisa-ação, Souza assume o enfoque “nos processos produtivos e de formação dos integrantes da Brigada Semeadores (...) com análise da contribuição na formação política por meio do teatro, tanto para quem atua como para quem assiste” (Ibidem, p. 15)<sup>95</sup>.

A concepção de formação “para quem atua e para quem assiste” dialoga com a ideia de formação da consciência, de extrema importância para a brigada como apresentado por Agostinho Reis no filme (como vimos na p. 162), e retorna ao trabalho de Souza. Contextualizando em sua pesquisa a inserção da Semeadores no Coletivo Nacional de Cultura do MST, a atuação da brigada passa a ser discutida em um contexto de disputa pela

<sup>95</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso de Adriana Fernandes Souza tem como título *Semeadores 2003 a 2013: Análise do processo de lutas e formação por meio do trabalho com a linguagem teatral*. Orientado pelo Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas, teve sua defesa em 2013. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/5437>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

hegemonia, na qual entram em discussão a construção das formas de ação cultural contra-hegemônicas, bem como a própria noção de forma estética.

Se o movimento com as brigadas de teatro “ataca veementemente as discriminações socioculturais, os bens culturais produzidos pela indústria cultural e a violência do latifúndio” (SOUZA, 2013, p. 25), está em jogo para a autora uma ação cultural contra-hegemônica na qual o Coletivo de Cultura do MST atua fortalecendo grupos e brigadas teatrais como a Semeadores, e colocando-os em articulação com outros grupos teatrais e organizações populares do campo e da cidade. Junto a isso, Souza aponta que é central discutir os caminhos da representação da realidade, com a “construção de suas próprias formas de representação estético-política da experiência social” (COSTA, 2007, p.7 apud SOUZA, 2013, p. 25), em que um dos caminhos é, por exemplo, “refuncionalizar os clichês do caipira apropriando-se das experiências dos grupos teatrais em atividade, dos grupos precursores da estética política na dramaturgia, com uma produção coletiva e interativa entre os grupos” (SOUZA, 2013, p. 25).

Com o trabalho teatral, a expectativa do MST era também repensar a própria maneira de se fazer a formação no movimento, em uma abertura para novas possibilidades a partir do Teatro do Oprimido e sua incorporação como método e técnica em grupos teatrais de vários estados. Por meio do Teatro do Oprimido – como já identificamos em outras situações analisadas no primeiro percurso, como na participação dos jovens do Assentamento Virgilândia – cria-se um diálogo produtivo sobre a vida social, como “uma abertura em relacionar diretamente com a realidade e de poder trazer para debate situações conflitantes de opressão, discriminações, violências, outras situações em que na maioria das vezes as pessoas se calam por ter receio de se posicionarem” (SOUZA, 2013, p. 29).

Retomando um diálogo entre TCC e o filme que analisamos no capítulo anterior, é importante destacar que em seu TCC Souza trabalha com as contradições internas ao MST – rapidamente abordadas por Agostinho em uma de suas falas no filme – associando-as à trajetória da Brigada Semeadores. Tomando como gancho em seu texto a fala de Viviane Moreira, na qual a atriz comenta que “não tivemos carinho para sermos gerados e nem fomos preparados para nascer” (SOUZA, 2013, p. 31), a autora revela que na época de surgimento do grupo “no acampamento Gabriela Monteiro, em Brazlândia-DF, havia um conflito orgânico interno e abuso de poder da dupla de coordenadores do Setor Frente de Massa” (Ibidem, p. 31), o que gerou a demanda de provocar os moradores do acampamento “trabalhando com a forma irônica utilizada nas peças e intervenção, como por exemplo na

primeira peça do grupo “Trapulha”, que mostrou com a intervenção cênica as incoerências praticadas pela dupla de coordenadores dentro do acampamento” (Ibidem, p. 41).

Souza aponta que a construção dessa peça, iniciada a partir de uma proposta de Agostinho Reis e Neudair Ferreira, mesclou o estudo teórico das formas do teatro épico, como as “conexões entre a perspectiva local e global” (2013, p. 47), a análise coletiva da “situação crítica que todos estavam vivendo, permitindo a leitura da realidade a ser feita pela militância que não morava no local” (Ibidem, p. 47) e a busca por formas como a “comédia que utiliza a ironia fortemente acentuada pelo jogo cênico, para desmascarar e publicizar a situação de arbitrariedade que existia no “reino” acampamento” (Ibidem, p. 48).

Ao articular estudo e produção, teoria e prática, tomando como elemento de gatilho as contradições da realidade social, a dinâmica de realização da peça analisada por Adriana Fernandes Souza encontra-se numa concepção de práxis criadora em que se gera uma atividade reflexiva e, ao mesmo tempo, produtiva. Para autora, essa práxis “configura-se entre o pensar e o agir, o agir de modo planejado, assim podemos afirmar que as práticas militantes, que vão desde a divisão de tarefas, planejamento, ação e reflexão, estabelecem uma práxis social entre pensamento e ação” (Ibidem, p.35).

São interiorizados como momentos de formação dos integrantes, desse modo, dois ritmos, o ritmo de estudo e o ritmo de produção. Ritmos estes que, inclusive, impactam nas próprias formas cênicas criando um ritmo pontual de intervenção, com maior ênfase na produção, em que o grupo se dedica ao máximo no pouco tempo que tem para realizar uma mística, uma cena breve ou um jogo teatral, e outro ritmo, “na dinâmica que acontecia na época do CPC, teatro com peças longas, com pesquisas e aprofundamento com intervenções que são úteis para a formação dos atores nas formas dramatúrgicas” (depoimento de Rafael Villas Bôas na roda de conversa do filme *Brigada Semeadores*, não incluído na versão final. Apud SOUZA, 2013, p. 51).

Cabe ressaltar que, embora não seja seu foco de análise, o debate sobre identidade aparece na pesquisa de Souza de dois modos: primeiro, como desdobramento da construção dos corpos dos brigadistas, mencionada acima, articulada com a luta por transformação social dos sujeitos em movimento – “a luta social é antes de tudo para resgatar a dignidade do ser, que através do corpo mostra sua identidade, e, por meio dele se apresenta o aspecto de valores como o conteúdo místico, que faz as pessoas, na busca da igualdade serem mais humanas.” (BOGO, 2001, apud SOUZA, 2013, p. 41); segundo, como construção do próprio coletivo, em uma identidade que assume uma forma específica a partir do trabalho da própria brigada,

na diversidade de seus membros e na unidade do movimento que pertencem, quando incorpora em sua análise “quais são as especificidades que formam a identidade do grupo, que apresenta uma capacidade de diversidade de ações, a maioria do grupo já contribuiu em vários setores e coletivos no Movimento” (SOUZA, 2013, p. 39).

Souza afirma, fazendo o balanço da situação do grupo na época, que seus membros naquele momento atuavam “principalmente como formadores, pouco se reúnem como elenco, estão inseridos em vários espaços políticos, nas instâncias organizativas de decisão do Movimento, nas universidades como professores e estudantes, nas escolas do GDF” (2013, p. 33), em sintonia com a avaliação de Viviane Moreira na sequência final do filme *Brigada Semeadores*. Embora constituído por formadores, como a autora aponta, é importante ressaltar um limite apontado pelo TCC frente a isso: “podemos considerar que há um grande vácuo na produção de conhecimento teórico dos militantes” (SOUZA, 2013, p. 56). Sendo assim, a demanda por estudo e formação permanente de seus militantes permaneceu em pauta nos desdobramentos posteriores da Brigada Semeadores, extinta em 2014, o que se deu com os processos contínuos de estudo no MST, bem como no ingresso de parte de seus membros no Coletivo Terra em Cena, da Faculdade UnB Planaltina.

A mesma demanda de continuidade da pesquisa, tomando como ponto de partida o filme *Império e suas raízes*, motivou Sideni Cesário de Torres, moradora da comunidade quilombola Kalunga, em sua pesquisa elaborada como TCC. A pesquisadora partiu dos debates sobre representação e autorrepresentação realizados na LEdoC/UnB e no processo formativo da realização de seu filme para chegar ao tema de seu trabalho, uma análise fílmica de dois curtas-metragens realizados em contexto universitário sobre o mesmo lugar: *Entre Vãos*, da cineasta Luísa Caetano, realizado como TCC na Faculdade de Comunicação da UnB, e *Império e suas raízes*<sup>96</sup>.

Torres utiliza a metodologia de análise de imagem e som proposta por Penafria (2009 apud TORRES, 2014) que prevê a decomposição de trechos selecionados dos filmes para detalhar elementos visuais e sonoros das duas obras, terminando com uma análise comparativa em que a autora também utiliza entrevistas. Sua motivação, como aponta a pesquisa, segue a mesma perspectiva que estimulou a realização do filme: “a importância do fortalecimento da cultura local, pois é de suma relevância social, que todos os quilombolas

<sup>96</sup> *Documentários no território Kalunga: análise dos filmes Entre Vãos e Império e suas raízes*, orientado pelo Prof. Me. Felipe Canova Gonçalves em 2014. Disponível em: < <http://bdm.unb.br/handle/10483/10011>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

não deixem sua cultura se extinguir, evitando, portanto, a perda de sua própria identidade” (TORRES, 2014, p. 15).

E a defesa da cultura quilombola, para Torres, encontra no audiovisual uma ferramenta comunicacional que “contribui para contarmos nossa própria história e avançarmos no processo de reconhecimento do legado do povo quilombola” (2014, p. 15), já que uma de seus pressupostos de investigação – assim como no filme – é “fortalecer e resgatar a memória viva de nossos antepassados que, por longos anos, foram e ainda são vítimas do preconceito e racismo em nosso país” (Ibidem, p. 15).

A autora segue essa reflexão afirmando a necessidade da entrada do audiovisual na escola Kalunga, com um olhar voltado à juventude e sua relação com a tradição. Para isso, além da modalidade de letramento audiovisual na escola e o trabalho com história e memória a ser feito junto aos jovens Kalungas, Torres identifica a necessidade da socialização dos meios de produção audiovisuais:

o uso do audiovisual nas comunidades quilombolas, na perspectiva do vídeo popular, fortalece a construção e a identidade de um povo, cujos costumes e raízes descritíveis de uma ascendência que foram repassadas por gerações, e especialmente os jovens desta comunidade devem conhecer para não se perder a consistência da marca do que significa chamar-se de povo Kalunga. Embora seja uma linguagem pouco utilizada pelos membros das comunidades quilombolas, acreditamos que o audiovisual deve ser estudado e difundido, para que no futuro tenhamos uma série de cineastas, fotógrafos, jornalistas, diretores, autores, jovens, adolescentes, idosos, professores, diretores, secretários, coordenadores da educação, autoridades, membros das comunidades Kalunga empenhados na luta pelo não esquecimento de nossa cultura, pelo fim do êxodo rural, pelo fortalecimento da nossa comunidade (2014, pp. 15-16).

Em seu capítulo de contextualização do território Kalunga, Torres dá especial ênfase às festividades na cultura Kalunga, que motivaram a realização de *Império e suas raízes*. São folias, rezas, festas que caracterizam suas manifestações culturais que possui um sentido de tradição passada entre gerações por meio da oralidade. Embora se expressem pelas “devoções aos santos que representam a fé e a cura dos enfermos em cada localidade” (COSTA, 2013 apud TORRES, 2014, p. 24) e se autodenominem católicos, Torres ressalta que há uma conexão nestas celebrações com a “herança africana se retornarmos às manifestações culturais do continente africano, as veremos impregnadas de uma dimensão religiosa, sagrada” (2014, p. 24).

As diversas festas que ocorrem no território Kalunga em homenagem aos santos constituem também a principal forma de encontro entre as comunidades, sendo o caráter agregador delas bastante enfatizado ao “reunir os familiares, os amigos, casamentos,

batizados. Durante as festas da Comunidade Kalunga, tudo se posiciona em favor da festa, havendo assim o que podemos chamar de mobilização (...) e mudança no ritmo de suas atividades” (TORRES, 2014, p. 27). É importante ressaltar também, como aponta a autora, que cada festividade possui sua simbologia própria, como nas folias “cuja representação está em elementos peculiares, tais como a bandeira, o arco na entrada da casa, imagem dos santos, e a comida servida após a ladainha festiva” (Ibidem, p. 27). A devoção se associa à fartura como gratidão pela proteção dos santos reafirmando também um “prolongamento simbólico da festividade, isso entende que o elemento da comida permite uma forma de abençoar a festa e sua continuidade” (Ibidem, p. 29).

Entre símbolos sagrados, rituais, crenças e elementos lúdicos, Torres destaca também a importância da cerimônia do império, na qual um morador da região é sorteado e “assume responsabilidades de ordem moral e religiosa frente à comunidade, ou seja, ele não pode deixar de cumprir as obrigações que a festa exige” (NEVES, 2007 apud TORRES, 2014, p. 29), sendo que o elo principal se constitui na garantia de manter a tradição religiosa viva até o próximo ano e o próximo casal de imperadores. Em síntese, para a autora,

toda simbologia se materializa na construção da identidade Kalunga, identidade esta que se constitui nas bases africanas, trazidas nas memórias negras quando ainda submetidos aos grandes porões dos navios negreiros, advinda da travessia do oceano Atlântico, trazendo seus ritos, suas alegrias, suas danças, suas religiosidades, que prevaleceram em meio aos feitos da escravidão e reconstruíram-se nas fugas dos negros para os lugares de difícil acesso afim de ali perpetuar e construir a herança africana, a identidade Kalunga (TORRES, 2014, p. 29).

E quando essa tradição se “manifesta numa harmonia captada pelas lentes da câmera, a revelação característica das vozes, a descendência no movimentar dos corpos” (TORRES, 2014, p. 36), o que ocorre? Entendendo que “o acesso aos meios de produção audiovisual contribuiu a fim de fazer conhecer aquilo que estava longe dos nossos olhos, mais precisamente, escondidos entre serras e vãos” (Ibidem, p. 36), a autora desenvolve uma análise de dois filmes, um realizado por uma equipe externa à comunidade e com enfoque no cotidiano da família Pereira Santiago, moradora do Vão de Almas, e outro realizado por uma equipe pertencente às comunidades Kalungas, voltado à presença coletiva nas celebrações religiosas e no império, priorizando as falas de seus anciãos.

*Entre Vãos*, de Luísa Caetano, é para Torres “um trabalho significativo e capaz de revelar a vida das pessoas na comunidade” (2014, p. 37). Partindo desse reconhecimento, a pesquisadora tenta entender por meio de entrevistas e da análise fílmica aspectos ligados ao processo de construção do filme. A diretora em entrevista à Torres afirmou que houve uma

recepção da família bastante amável, o que proporcionou à realizadora do filme a condição de conhecer um sentido de comunidade pouco habitual a quem possui uma origem urbana: “Uma comunidade coesa que vive sob a mesma história, com normas e regras próprias no sentido estrito da palavra, local onde as pessoas se ajudam mutuamente, se associam, e estão muito mais próximas que na cidade, por exemplo” (TORRES, 2014, p. 37).

Da convivência harmoniosa, mesmo que breve por dez dias, a diretora decidiu em seu retorno à Brasília que “as filmagens seriam um retrato daquela família com o foco principal na filha que foram as pessoas que criei maior intimidade durante minha estadia” (TORRES, 2014, p. 38). Torres pondera a partir desse relato, contudo, que o processo de construção do documentário ocorreu “sem uma conversa prévia com os personagens de como gostariam que fosse elaborado o documentário sobre a vida daquela família” (Ibidem, p. 38).

Em seu recorte de análise, a pesquisadora detalha três cenas do filme, nas quais levanta elementos na forma estética a serem discutidos: no primeiro trecho, em que as crianças da família Santiago brincam na beira do rio, a “montagem sonora remete a uma leitura melancólica da cena, contrapondo àquele contexto lúdico da simplicidade de viver, entre serras e vãos” (TORRES, 2014, p. 43); na segunda cena está retratada a escola do campo, na qual a “negligência do poder público com os quilombolas emerge do ambiente, as cadeiras escassas, a estrutura física da escola em estado precário, revelam logo um descaso e um isolamento” (Ibidem, p. 43). A impressão de isolamento, neste caso, é reforçada com imagens das crianças da família folheando revistas numa sala de aula e, ao verem uma foto do cantor Michael Jackson e após a realizadora perguntar a eles se sabiam quem era o artista, não o reconhecerem; por fim, na terceira cena, foram selecionadas duas falas da protagonista Lizeni, que mostram um conflito de identidade ao afirmar que “as pessoas da cidade tem educação” e seu desejo de “ter um filho branco (risos), um filho educado, um filho do cabelo bom, o meu não é bom, um namorado do cabelo bom, hummm, a tia do cabelo bom, a avó do cabelo bom...” (TORRES, 2014, p. 45).

Em *Império e suas raízes*, por sua vez, Torres detalha três cenas: a primeira cena selecionada para análise se localiza na abertura do filme e alterna diferentes manifestações culturais. A autora identifica dois procedimentos de edição, sendo uma montagem paralela entre celebrações de noite e de dia, e uma montagem com fotos compondo um panorama geral das manifestações a serem tratadas no filme, bem como demarca a importância dos sons ambientes gravados nas festas como “única trilha sonora, nos remete a viabilidade da autorrepresentação da cultura local. Nesse trecho específico, cria uma atmosfera de paz e

devoção perceptíveis nas vozes entoadas e na variação linguística local” (TORRES, 2014, p. 53); o segundo trecho trata das mulheres, crianças e adultas, dançando a sussa, todo filmado em planos de conjunto. A ênfase nas crianças, conforme Torres, se relaciona ao repasse da tradição, pois “quando ensinamos as nossas crianças os movimentos das dança sussa, visualizamos nas imagens a tentativa de assegurar a dança, para que ela não se perca mediante a modernidade que se adentra na comunidade” (2014, p. 54); a terceira e última cena discute quatro fragmentos dos depoimentos de Dona Dainda e Seu Joaquim Mochila que relatam o funcionamento das celebrações como as folias e o império, entrando no debate sobre as tradições dos Kalungas e seu esvaziamento de sentido nos dias de hoje. Torres ressalta, a partir destas falas que

Nota-se que há uma grande preocupação com a perda da tradição entre a juventude, talvez seja pela adoção de hábitos, práticas e valores urbanos pelos, da conhecida indústria cultural que muito tem influenciado no distanciamento de práticas tidas como credices enfim, creio que é pertinente acreditar e fazer valer. A tradição, contanto creio que é preciso reformulação enquanto visão humana, ou seja, é preciso ver a tradição de outra forma, desprender da ideia de tradição como pertinência do passado, visão de crescer, de se encontrar no mundo, e mostrar ao mundo sua existência e seus direitos (2014, p. 57).

*Entre Vãos* motiva na análise de Torres questões como o conflito entre a vida nas comunidades Kalunga em conflito com a vida na cidade, uma vez que “mostra a família influenciada pelas mudanças e com sonhos e perspectivas de terem uma vida mais sociável á espera de mudanças que não dependem deles enquanto sujeitos” (2014, p. 59). Isso se demonstra especialmente na fala de Lizeni, que para a autora “atribui ao negro, ao homem do campo como minoria, uma representação de inferioridade, isso é perceptível na expressão do rosto, a própria risada da jovem carrega consigo a marca do preconceito” (2014, p.46). Cabe ressaltar que Torres também frisa em sua pesquisa o peso de uma fala pouco reflexiva de Lizeni para a narrativa de *Entre Vãos*, como expressão de um racismo interiorizado no povo Kalunga, o que a motivou a procurar a personagem e entrevistá-la para seu TCC. Lizeni, quando perguntada por Torres sobre sua fala no filme, comentou que “eu não lembro nada. Sabe, também eu nem tinha o pensamento que eu tenho hoje né! Porque hoje eu tenho um outro pensamento, na verdade eu falava coisas que não era nem de falar sabe, saia da minha boca e sei lá!” (2014, p. 60) A autora, ao analisar esse conflito, conclui que

A personagem principal do filme não compreende e tão pouco sabe explicar sua visão exposta na obra, onde ela diz que ao crescer pretendia casar com um homem branco, do cabelo bom. Enfim, percebe-se que, dentro da própria comunidade existem estereótipos que os fazem internalizar a inferiorização. (...) Por outro lado, a personagem não tinha ideia de que as palavras, ditas de

maneira espontânea, seriam utilizadas da forma que foram dentro do filme (TORRES, 2014, pp. 60-61).

*Império e suas raízes*, por sua vez, é entendido pela autora da pesquisa e realizadora do filme como “abordagem das famílias envolvidas num processo de afirmação da sua identidade, uma espécie de manifestação dos sentimentos revelados através do festejo, das danças, das músicas que ainda são valorizados na comunidade” (TORRES, 2014, p. 59). A valorização das manifestações culturais e da coletividade local pelo audiovisual é reconhecida como um passo necessário na luta do povo quilombola, embora envolva dificuldades de realização, “seja nas condições financeiras as quais se remetem aos custos da produção audiovisual, além das limitações naturais, como é conhecimento que a área da comunidade escolhida para a produção do documentário, contém suas dificuldades de acesso” (Ibidem, p. 61), bem como as dificuldades técnicas de apropriação da linguagem audiovisual.

Outra dificuldade, inclusive, foi o acompanhamento menos presente por parte da equipe formadora do projeto em relação a outras comunidades, sobretudo por conta de recursos financeiros de deslocamento, como aponta Eriene Rosa, integrante do coletivo audiovisual realizador do filme. Ainda assim, predominam em seu depoimento sentimentos de conquista e orgulho, pessoal e coletivo, frente ao trabalho realizado: “nós que somos da comunidade que fizemos, e querendo ou não, tem muitas pessoas da comunidade, principalmente as pessoas mais velhas, ficaram muito orgulhosas quando viram esse filme no Vão do Moleque, até hoje tem gente que fala” (TORRES, 2014, p. 62).

Esses sentimentos expressados por Rosa são, em alguma medida, ampliados nas considerações finais de Torres para a dimensão de inserção do audiovisual nas lutas sociais dos quilombolas, como vemos na passagem abaixo:

Essa pesquisa contribui mostrando que com o audiovisual descobrimos possibilidades de ampliação desse trabalho para fortalecimento da cultura e a diferença no ensino com a linguagem audiovisual nas escolas do campo, abrindo a discussão sobre suas funções. É necessário levar à população e exigir de nossos governantes, uma proximidade maior com a cultura quilombola afro-brasileira, buscando apoios e incentivos para que possam fortalecê-la e resgatar a memória viva de nossos antepassados que, por longos anos, foram e ainda são vítimas do preconceito e racismo em nosso país. O audiovisual, como ferramenta comunicacional, pode contribuir para contarmos nossa própria história e avançarmos no processo de reconhecimento do legado do povo quilombola sendo utilizado tanto na escola quanto na comunidade (2014, p. 67).

É importante ressaltar um limite da pesquisa, recorrente em monografias dessa natureza, de incorporar dados levantados na investigação de campo. Neste caso específico

temos elementos importantes em entrevistas incorporadas como apêndice ao TCC, como a de Vilmar Costa, liderança quilombola e egresso da LEdoC/UnB.

Vilmar Costa reforça um aspecto fundamental que se desdobra de *Império e suas raízes*: a perspectiva de continuidade deste trabalho iniciado no projeto de formação em audiovisual, envolvendo mais pessoas da comunidade. Isso permitiria ampliar o escopo de temas a serem tratados, como mostrar o cotidiano da comunidade, quais suas demandas de reivindicação, a resistência e o registro histórico da luta dos quilombolas, “o modo de ser Kalunga” (TORRES, 2014, p. 79). É justamente nesse modo de ser, ressalta Costa, que se devem expressar “a coletividade e a não coletividade, a questão das dificuldades” (2014, p.81), pouco retratadas em *Império e suas raízes* e no próprio TCC de Torres.

A perspectiva de continuidade para o trabalho com a linguagem audiovisual, apontada como necessária por Costa, encontrou caminhos diferentes aos quais ela teve início. A partir de 2016, com o impeachment sobre a presidente Dilma Rousseff, há um esvaziamento do financiamento público para alternativas de inclusão digital e audiovisual como vimos no primeiro percurso. Os dois próximos trabalhos de conclusão de curso partem de uma perspectiva de seguir o trabalho com audiovisual no território Kalunga, porém sem qualquer aporte de financiamento público.

Maria Lúcia Martins Gudinho, moradora do Povoado São José, localizado em Cavalcante-GO, em sua pesquisa assumiu o objetivo de “registrar os gêneros discursivos que circulam na folia de São Sebastião, por meio da escrita e audiovisual. Tais registros apresentam e relatam a história e memória do Povoado São José” (GUDINHO, 2017, p. 12). Portanto, um trabalho híbrido com texto escrito e a realização de um documentário de 10 minutos sobre a folia de São Sebastião em sua comunidade e arredores<sup>97</sup>.

Gudinho parte de uma definição própria de folia – “Nós, da região do povoado São José, conceituamos folia como um grupo de pessoas que se reúnem para visitar as casas das famílias em nome de um santo, fazendo os cantos religiosos e pedindo uma esmola” (2017, p. 12) – para afirmar, em linha similar à pesquisa de Torres, tanto a necessidade de zelar por uma manifestação cultural local em vias de extinção, como também a demanda, percebida em seu estágio docente, de materiais didáticos para trabalhar o tema na escola do povoado.

<sup>97</sup> *A folia de São Sebastião no Povoado São José em Cavalcante - Goiás : uma experiência em letramentos múltiplos*, orientado pelos professores Me. Felipe Canova Gonçalves e Dra. Rosineide Magalhães de Sousa em 2017. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/19607>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

Sua formação na linguagem audiovisual ocorre já em iniciativas que se desdobram do projeto formativo em audiovisual, como a oficina “Como se faz um documentário?”, ministrada pela cineasta e Prof. Dra. Dácia Ibiapina da Silva e pelo documentarista Webson Dias, realizada na Faculdade UnB Planaltina em 2014. As disciplinas do currículo antigo na LEdoC/UnB “Arte e Sociedade IV – Artes Plásticas” e “Pesquisa, História e Memória” contribuíram, segundo a autora, na motivação em realizar o filme como parte de sua pesquisa, bem como sua participação no Programa de Extensão Terra em Cena e no Projeto Residência Agrária Jovem, ambos com formações próprias em audiovisual.

Ao participar dessas manifestações culturais da região, Gudinho aproveitou o impulso de pesquisa oferecido na disciplina “Pesquisa, História e Memória” para realizar as primeiras entrevistas de caráter etnográfico com os moradores da comunidade participantes da folia, percebendo então “a riqueza cultural que temos e a importância de registrá-la, por esses motivos despertou-me a necessidade de fazer um registro da história e da memória da minha comunidade, para o fortalecimento cultural da origem do povo quilombola” (2017, p. 13). Cabe ressaltar que sua pesquisa parte de uma ausência total de registros escritos e em audiovisual das folias locais como a de São Sebastião, São José e Santos Reis, o que a levou a um enfoque interdisciplinar no “registro dos gêneros discursivos que circulam na folia de São Sebastião colocando em prática a linguagem escrita, linguagem oral e a linguagem audiovisual” (Ibidem, p. 13).

Sua expectativa com a pesquisa escrita e audiovisual voltou-se, como demonstra seu TCC, para a socialização do conhecimento sobre a folia de São Sebastião e ao incentivo de novas pesquisas. Dentre estas pesquisas, a autora levanta o uso interno à comunidade pelos “futuros foliões que queiram aprender os cantos da folia e também sirva de material didático para a escola da comunidade, (...) fazendo com que os alunos conheçam e valorizem suas origens” (GUDINHO, 2017, p. 14). Além disso, Gudinho ressalta outros potenciais do uso da linguagem audiovisual em relação a sua comunidade:

Outro motivo que levou a fazer o documentário é que pela linguagem audiovisual torna-se possível a leitura deste trabalho pelas pessoas que não foram alfabetizadas, inclusive alguns foliões que dominam parcialmente a linguagem escrita, mas conseguem aprender os cantos através da linguagem oral. Além disso, o audiovisual tem o poder de proximidade com a realidade e acreditamos que ao assistirem o documentário as pessoas possam sentir a emoção e refletirem sobre a mensagem que os cantos transmitem, bem como conhecer sobre a história da folia de São Sebastião do povoado São José. Pois o documentário sobre a folia eu o almejava há muito tempo, só não sabia como fazê-lo (2017, p. 14).

Gudinho caracteriza a comunidade do Povoado São José, localizada a 85 km da sede de Cavalcante, com uma população formada por “descendentes de quilombolas do quilombo Kalunga das regiões do Vão do Moleque e do Vão de Almas” (2017, p.20). Sua base de subsistência é a agricultura familiar, produzida de forma orgânica conforme os costumes camponeses tradicionais da região, sendo o uso de trator para arar e gradear a área de plantio a única tecnologia trazida para a agricultura local. O excedente é comercializado na feira da Agricultura Familiar do município, mensalmente. Contudo, a autora aponta o fenômeno do êxodo rural no povoado, que “vem acontecendo por causa da falta de serviços estruturados de saúde, de educação, de transporte, e a falta de oportunidade de trabalho, com isso os jovens e algumas famílias foram para a cidade em busca de oportunidade de trabalho e melhorias de vida” (Ibidem, p. 22).

Assim como ocorre nas manifestações culturais locais, o conhecimento sobre “os modos de produção, a fauna e a flora, as plantas medicinais que eles utilizavam para curar as doenças” (GUDINHO, 2017, p. 21) são vastos e repassados de geração em geração. A escola local atende apenas o nível fundamental até o 9º ano e sofre com uma infraestrutura precária, inclusive de energia elétrica, que na comunidade é gerada por placas de captação de energia solar.

Nos meses de janeiro e julho, o Povoado São José recebe visitantes e o retorno das pessoas que saíram da comunidade, que “entram de férias das escolas e dos serviços e vão visitar seus familiares e amigos e também participar das folias e festas tradicionais da região” (GUDINHO, 2017, p. 22). As folias de Santos Reis e São Sebastião ocorrem em janeiro, com um breve intervalo de separação entre uma e outra, e a folia de São José, padroeiro do povoado, se realiza em julho. Entre novenas e as festas de celebração como o “arremato”, dedicado ao encerramento da folia com uma janta comunitária e a reza do “bendito de mesa”, seguido por uma festa dançante animada por um forró, temos a congregação da comunidade em um sentido bastante próximo ao visto em *Império e suas raízes*.

A pesquisa de Gudinho se volta, ao estabelecer a relação entre os registros escritos, orais e audiovisuais das manifestações culturais de sua comunidade, para a noção de letramentos múltiplos. O audiovisual, assim, é entendido como um letramento multissemiótico pelo seu uso de um sistema de signos, abrangendo “a linguagem audiovisual por sua característica de justaposição visual e auditiva, oriunda da captação do som e imagem, uma vez que o audiovisual está associado à percepção sensorial, áudio/ouvido, visão/visual, audiovisual/interação” (GUDINHO, 2017, p. 30). Do mesmo modo que a autora utiliza a ideia

de diferentes formas de letramento, em sua pesquisa ela relata que os foliões também “usam os múltiplos letramentos, no gênero discursivo da oralidade, para repassar aquela mensagem de acordo com os saberes empíricos e a experiência que eles possuem” (Ibidem, p. 36). Gudinho então, em seu TCC, passa a registrar de forma pioneira em texto escrito os variados cantos da folia de São Sebastião captados em seu registro audiovisual como o agasalho, o bendito de mesa, a despedida e o arremato, acompanhados da reflexão dos moradores sobre eles.

Trata-se de um trabalho que assume uma relevância como registro realizado por uma moradora participante da folia e que se pretende também como forma de intervenção em defesa de uma manifestação cultural local existente a muitos anos na região, atualmente sob ameaça de extinção:

ela ficou sem “girar” (ocorrer) por 20 anos e em 2011 o folião C.P.S, decidiu resgatar essa cultura. Caso ela venha acabar novamente, teremos um registro dessa cultura que é muito importante para os moradores. Neste sentido, destacamos a importância de socializar a memória desta prática cultural por meio do documentário audiovisual, que pretendemos levar à escola da região no intuito de ser utilizado como instrumento pedagógico e também aos foliões como retorno do trabalho desenvolvido (GUDINHO, 2017, p. 45).

Cabe ressaltar que o trabalho com a linguagem audiovisual nesta pesquisa, portanto, apresentou diferentes saldos como a perspectiva de socialização comunitária, o seu uso como ferramenta para a compilação dos cantos, o registro das reflexões sobre a folia dos moradores e a criação de um material pedagógico para a escola do campo. Contudo, em uma dimensão de processo de realização, teve limites importantes a serem ressaltados. Um deles é a captação do material bruto pela pesquisadora, que teve enfoque completamente voltado às entrevistas com os foliões e ao registro dos cantos da folia, sem um olhar no planejamento para a gravação de imagens que tratem do conjunto de elementos simbólicos presentes no “giro” da folia como: estandarte, instrumentos musicais, convivência entre os foliões, decoração dos locais de celebração religiosa e festiva, entre outros. Após um primeiro visionamento do material bruto na Faculdade UnB Planaltina em conjunto com o orientador, essa lacuna no material filmado foi identificada e resolvida em uma nova sessão de filmagens no povoado – providência possível em um TCC pelo seu tempo mais dilatado de realização e pelo fato da realizadora ter acesso a todos os elementos simbólicos levantados.

Por outro lado, é importante destacar que o maior tempo de maturação da pesquisa escrita e audiovisual de Gudinho permitiu a realizadora uma finalização adequada ao seu filme, realizada no Lecom da FUP. Possivelmente isto facilitou a ela uma circulação maior da

obra, que foi exibida em vários locais, dentre eles a *Mostra de Teatro Afro Cena* na praça principal do município de Cavalcante, evento que contou com a presença de inúmeros convidados externos como o Afoxé Ilê Ayê de Salvador (BA), entre outros.

Ana Carolina de Deus Coutinho, também moradora do Povoado São José, sistematizou em seu TCC outra possibilidade de trabalho com o audiovisual: a exibição de filmes em sala de aula no ensino de história e artes, realizada a partir de seu estágio docente<sup>98</sup>. Sua pesquisa assumiu como objetivo “investigar qual a relevância, possibilidades e resultados da utilização do audiovisual no ensino de história sobre a realidade Kalunga na comunidade São José, Cavalcante-GO” (COUTINHO, 2018, p. 15), buscando alternativas para a inclusão da linguagem audiovisual em uma escola do campo com dificuldades no acesso à energia elétrica, como vimos no TCC anterior, e também de equipamentos para a exibição. A experiência teve como recorte o uso do filme *Quilombo*, de Cacá Diegues, com o qual a autora esperava “contribuir no processo crítico dos estudantes e no reconhecimento de sua identidade” (Ibidem, p. 15).

O tema do reconhecimento da identidade no Povoado São José passa pela relação da comunidade com o território Kalunga, pois embora seus habitantes sejam descendentes de famílias provenientes dos Vãos do Moleque e de Almas, o povoado não entrou na área reconhecida como quilombo Kalunga. É uma questão candente para o lugar, e que já havia surgido no TCC de Gudinho, como mostra este depoimento do senhor V.D.C. registrado pela autora: “a origem é daqueles povo mais veio descendentes dos escravo... é o meu pais mesmo a mãe dele era do Vão do Moleque é, era descendente do povo Kalunga, só que a região aqui ficou fora do Kalunga, mais tinha muito descendente deis” (2017, p. 42).

Entendida em um sentido de construção de identidade, a categoria aparece na pesquisa de Coutinho inicialmente em seu memorial acadêmico, intitulado “Quando me reconheci como negra kalunga”, que abre com um poema da autora:

Preta kalunga na alma, no coração, no sangue derramado pelo chão dos meus ancestrais.  
 Preta por Dandara, Zumbi, e outros irmãos.  
 Preta contra o racismo e a discriminação.  
 Preta com repúdio do sistema imundo.  
 Preta com K, além da pele, com resistência e gratidão.  
 (Ana Carolina, #ananegra, 2018) (COUTINHO, 2018, p. 11).

<sup>98</sup> O uso do audiovisual no ensino de história: desafios, potencialidades e limites na escola da comunidade de São José, Cavalcante (GO), orientado pelo Prof. Me. Felipe Canova Gonçalves em 2018.

Portanto, já nas poéticas palavras que abrem sua pesquisa vemos o seu reconhecimento como negra e Kalunga, independente da inserção formal de sua comunidade no quilombo. Coutinho revela em seu texto o caminho dessa (auto)construção de identidade, a começar pela sua inserção na escola da cidade aos 13 anos e as dificuldades de adaptação quando morou com uma tia na área urbana. Longe de uma inserção idealizada na vida da cidade como a imaginada pela personagem quilombola Lizeni, de *Entre Vãos*, Coutinho relata um histórico de discriminações – “odiava a escola, parte dos colegas também, pois alguns faziam “brincadeiras” e eu até então não me manifestava, o medo que sentia deles era maior” (2018, p. 11) – e dificuldades financeiras quando sua família conseguiu construir um barraco e ela passou a morar junto como o irmão mais velho, ele capinando lotes e ela trabalhando como faxineira ou babá. Apenas no 3º ano do ensino médio, estudando à noite, Coutinho se reconheceu na sua turma, negras e negros que trabalhavam durante o dia.

A autora reflete sobre suas vivências desde que ingressou na escola da cidade:

Não tinha uma formação política e nem sobre o que é racismo, preconceitos e outros, ouvia falar que era crime, mas ninguém defendia. Meus pais não tiveram essa concepção, para que pudesse repassar-me. A escola foi a primeira a atribuir esses atos. Então ao racismo, preconceitos que me aconteceram foram quase todos cometidos disfarçadamente, sem que eu levasse a sério, só abaixasse a cabeça e ficar a pensar “foi só uma brincadeira”, tais como: “seu cabelo é muito... volumoso”, “não há creme que aguenta”, “sem cuidados”, com isso comecei a olhar para ele e odiar. E o meu desejo em alisar aumentava, não era algo normal, mas quando alisava sentia que fazia parte das outras meninas, me sentia confortável (COUTINHO, 2018, p. 12).

O quadro toma outro rumo quando Coutinho ingressa na LEdoC/UnB, incentivada por familiares. Ao tomar contato com aulas que tratavam de sua realidade, sua percepção sobre sua capacidade de intervenção nesta realidade também se altera. A autora destaca a influência direta de disciplinas como “Pesquisa, História e Memória” e “Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular” que, em um longo processo, “aguçaram o meu olhar para a realidade, me fizeram perceber os conflitos que passei, encorajaram-me a lutar e defender outras Anas que tem por aí. Aprendi com o ensino a me reconhecer e valorizar a minha história e de outras” (2018, p. 12).

Seu reconhecimento como negra Kalunga tem, portanto, um nexos histórico, de reflexão aguda de uma história de vida – “não foi nada fácil, pois me veio lembranças de quantas vezes fui excluída de algo por causa da minha pele, do cabelo, do silêncio” (COUTINHO, 2018, p. 13) – e de compreensão gradual da história de luta do povo negro,

estudo teórico realizado no curso com impacto na sua posição frente ao mundo, que aponta perspectivas de superação dos dilemas estudados e vivenciados por ela: “ao reconhecer-me negra Kalunga, fui analisando as histórias dos meus ancestrais e aceitando as minhas origens, aprendendo a viver em um país fruto da escravidão e de contradições” (Ibidem, p. 13). Uma identidade em construção que também encontra suporte no trabalho com a subjetividade desenvolvido no curso, sobretudo nas disciplinas de Linguagens, que levou Coutinho à poesia:

falar sobre mim foi uma das dificuldades que sempre tive, nunca consegui escrever a minha história por completo, para explicar os meios e os fins, sempre foi angustiante. Mas durante os períodos do curso descobri que gostava de escrever alguns versos poéticos sobre o mundo, a negritude e esses textos me motivaram também a refletir sobre o eu kalunga. E descobri que de alguma maneira posso ajudar os jovens que passam por algo parecido (2018, p. 13).

Em sua pesquisa, Coutinho constrói e sistematiza uma experiência em audiovisual em que busca meios de socializar o trabalho com a linguagem desenvolvido no curso com enfoque na exibição, tomando sua própria relação com o cinema como ponto de partida: “a palavra cinema parecia estranha para mim, pois nunca havia ido ao cinema antes da Educação do Campo. Já tinha assistido alguns filmes em casa, sem muita absorção da representação da realidade” (2018, p. 16). A prática de exibição de filmes e debate promovida no curso apontada pela autora toma diferentes dinâmicas, desde a presença de diretores na FUP como na exibição do filme *Martírio* (2016), de Vincent Carelli, Tatiana Almeida e Ernesto de Carvalho (com a participação do último) à comunidade acadêmica do campus, a participação das turmas em festivais como o 49º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro para a sessão do filme *Recado para o Mundão* (2016) de Diogo Noventa e a participação no debate posterior com o cineasta, como também a vivência em mostras próprias da Educação do Campo como a *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, que analisaremos como terceiro percurso audiovisual, além dos filmes exibidos e debatidos em sala de aula. Dessa dinâmica contínua emerge o questionamento da autora em pensar possibilidades de desenvolver essa atividade na escola de sua comunidade.

Para tanto, sua experiência concentrou-se em três etapas. Inicialmente, Coutinho fez o diagnóstico do perfil da turma, reconhecendo sua participação ativa e o interesse em ver filmes, o que a levou a propor um trabalho com o filme *Quilombo* para tratar do conteúdo “História da formação de Quilombo”. Passo seguinte foi o ajuste, com a colaboração da turma, para concretizar a exibição sem energia elétrica e dentro do limite de tempo de uma

aula de 50 minutos. Ao mesmo tempo, a pesquisadora organizou um método de trabalho para a exibição, com base nos estudos de Napolitano (2013), pensando estratégias para a condução da atividade. Por fim, a exibição com as atividades de preparação e análise posterior do filme.

Participaram desta pesquisa oito estudantes do 9º ano da Escola João de Deus Coutinho – Extensão Calunga I, de ambos os sexos numa faixa etária de 13 a 15 anos, filhos de trabalhadores rurais da comunidade. A escola, conforme Coutinho (2018), tem 19 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e quatro funcionários, com a autora pertencente ao quadro de três professores. Sua estrutura conta com três salas pequenas, cedidas pela prefeitura, e dois banheiros unissex, e “precisa de uma biblioteca, projetor (*data show*), gerador de energia, para superar alguns desafios de estrutura para atividades pedagógicas” (2018, p. 22). A ausência do ensino médio leva à saída dos jovens da comunidade para seguir seus estudos na sede do município, onde “sofrem com o reconhecimento de sua identidade e toda forma de preconceito dentro da escola da cidade. Muitos deles acabam, inclusive, não retornando para a comunidade” (Ibidem, p. 22). Uma consequência da precariedade da escola, em que se inclui também uma dificuldade de formação dos docentes, é a ausência do ensino de Artes e a adoção de práticas pedagógicas distintas às aulas expositivas dentro de sala.

Sendo assim, Coutinho relata suas dificuldades iniciais para realizar a exibição do filme e os caminhos para tornar essa prática pedagógica possível:

Nesse processo, é importante ressaltar que tivemos dificuldades em exibir o filme, pois a comunidade não tem energia elétrica e nem equipamentos adequados para uma boa exibição. Para a realização da mesma tivemos que agir coletivamente com a disponibilidade de todos. Carregamos o computador um dia antes na casa de um estudante que tinha placa solar, e no outro dia assistimos o filme, nos organizando com o tempo de aula que é apenas 50 min. Para a realização da atividade aproveitamos o momento que uma professora viajou, e assim utilizamos três aulas seguidas. Houve, portanto, um planejamento e uma articulação com a colega docente semanas antes para que ela cedesse mais aulas e, assim, conseguíssemos assistir ao filme e realizar as atividades de aprofundamento posteriores (2018, p. 23).

A realização da atividade passou também, além das articulações imediatas nos tempos de aula e na infraestrutura de exibição, pela preparação teórica da docente. Uma questão-chave era a reflexão sobre seu papel como mediadora, superando o uso do filme estritamente ligado ao conteúdo a ser abordado, voltado à formação crítica dos estudantes contrapondo “uma visão estática da história” (COUTINHO, 2018, p. 28). Sendo assim, cabe à mediadora “adaptar o filme para o processo de aprendizagem e despertar para os problemas sociais

representados” (idem, p.28). A autora reforça, a partir de Napolitano – “todo filme é uma representação encenada da realidade social e todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções de seus realizadores” (2013, p. 12 apud COUTINHO, 2018, p. 28) – o trabalho pedagógico com base na noção de representação da realidade em que se organiza uma determinada visão de mundo expressada na obra, “e cabe aos educadores planejar para mediar e construir crítica e aprendizado sobre os filmes no ensino” (COUTINHO, 2018, p. 28).

As múltiplas interpretações e entradas na interpretação de um filme, aponta a autora, devem ser acolhidas na atividade com o audiovisual e, ao mesmo tempo, que a mediação docente aponte caminhos, pois “não se trata de delimitar a criatividade dos alunos-espectadores ou desestimular as várias leituras válidas de uma obra cinematográfica, mas estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade” (NAPOLITANO, 2013, p. 82 apud COUTINHO, 2018, p. 26). Caminhos estes que se estabelecem de forma mais precisa pela via da inserção da realidade do estudante na práxis docente, especialmente no ensino de história: “a história enquanto área do conhecimento se associa com a história de vida, com os sujeitos construtores da história e com a disputa pela escrita da história. O cinema e história em sala de aula, portanto, traz essa ligação da história com o sujeito” (COUTINHO, 2018, p. 31).

Sendo assim, o uso do filme *Quilombo* na escola do campo do Povoado São José assume como objetivo proporcionar uma reflexão crítica sobre as “histórias que são contadas sobre o povo negro, especialmente sobre suas origens. E entender também como a história é contada, percebendo assim, a contradição do sistema que impõe uma ideologia política e social ligada às classes dominantes” (COUTINHO, 2018, p. 46). Uma percepção que a autora reforça com base na análise do pesquisador em cultura visual Nelson Inocêncio:

O filme *Quilombo* também representa um marco na cultura brasileira, visivelmente entorpecida pelas ideias da historiografia oficial, as quais sistematicamente procuraram desqualificar as lutas populares no Brasil. a chamada “revisão do ensino de História” é um fenômeno recente na cultura brasileira se levarmos em consideração que, até no regime autoritário em 1984, as limitações impostas por uma interpretação excludente e elitista da história eram enormes (INOCÊNCIO, 2010, p. 138 apud COUTINHO, 2018, p. 46).

Entendendo o desafio de estabelecer conexões entre a obra e as questões atuais, Coutinho elaborou planos de aula em caráter interdisciplinar no ensino de história e artes, partindo dos conteúdos curriculares de História Afro-Brasileira e o ser quilombola em

articulação com a realidade local e o inventário construído na escola. Desta maneira, a docente estabeleceu um

enfoque na luta quilombola e a construção de uma identidade positiva da comunidade que é remanescente de quilombolas. E como objetivos formativos: de acordo com o conteúdo de História Afro-Brasileira, com épocas retratadas com vínculos voltados para a realidade, a construção de textos críticos e somado a isso trabalhar com a arte em desenhos com base nos debates e no filme. Valorizando desta forma a leitura, a escrita e a prática artística no processo de ensino-aprendizagem (COUTINHO, 2018, p.47).

A entrada das artes em diálogo com o ensino de história teve como proposta abrir espaço “para dialogar e compreender os conflitos sociais que circulavam o filme, com percepções, emoções e ideias, com o objetivo de estimular esse interesse de consciência nos estudantes” (COUTINHO, 2018, p. 51). Após duas aulas expositivas sobre a história da formação do quilombo, retomando conhecimentos prévios de ligação com a história do Brasil, a docente realizou uma atividade em artes sobre o ser Kalunga com desenhos em grupo, com a seguinte questão central: “como valorizar esse processo histórico de resistência e cultura, mesmo que a comunidade ainda não é registrada, mas sabemos que somos descendentes de quilombolas?” (Ibidem, p. 48). Um dos grupos realizou um desenho com uma dança ao redor da fogueira, representando a união da comunidade e sua cultura nas festas juninas; outro grupo representou os pontos históricos e culturais da comunidade, demarcando os pontos de reunião locais, as casas dos moradores, a igreja de São José, padroeiro da comunidade, o mastro utilizado nas festas locais e uma fogueira, ou seja, ambos os grupos apontaram para a simbologia e o pertencimento ao território em elementos que “fazem parte da vivência e do ser kalunga da comunidade São José” (COUTINHO, 2018, p. 52).

As aulas seguintes foram dedicadas à exibição do filme e atividades de análise posterior, sendo três aulas para a exibição e primeira discussão, duas aulas para o debate com a turma, e as duas aulas finais da disciplina para a realização de atividades dirigidas sobre o filme, com a produção de textos e desenhos relacionados às cenas assistidas. Nas aulas de debate, a proposta de mediação consistia em perguntas previamente elaboradas, buscando sanar dúvidas de entendimento com a revisão de cenas, bem como identificar os pontos de aprendizado e as cenas que mais gostaram. Nesse momento também foram debatidos os “elementos do filme, personagens, imagens e músicas. Comparação das cenas com a realidade. A postura crítica na exposição da forma criada pelo autor na construção do filme, o que deixou a desejar?” (COUTINHO, 2018, p. 49).

Algumas perguntas levantadas no debate possibilitaram a Coutinho retomar conteúdos e ampliar a reflexão sobre os processos históricos, como, por exemplo, o questionamento sobre a morte de Zumbi: “‘porque Zumbi morreu? Não esperava esse fim, se Palmares era eterno’. Acostumados com filmes com final feliz, ou finais idealizados, mesmo sabendo do contexto da história os estudantes levantaram esse questionamento” (COUTINHO, 2018, p. 52), que serviu como mote para “retomar a história de Palmares, o processo de escravidão e a luta de resistência do povo negro” (Ibidem, p. 52). A presença de lideranças mulheres no quilombo dos Palmares como Acotirene e Dandara foram destacadas pelos estudantes, bem como sua diversidade interna com a participação, além da maioria negra que havia escapado do cativeiro, de índios e brancos marginalizados.

A relação entre a questão agrária e o modo de vida no quilombo, com ênfase na coletividade, também surgiram no debate. Inicialmente apareceram indagações sobre o interesse dos brancos naquelas terras, uma vez que existiam muitas terras improdutivas no país. Esse rumo do debate motivou a docente a abordar as características da exploração da terra pelos portugueses e o perfil das classes dominantes da época que “queriam explorar e escravizar os negros e, com esse gancho, dialogamos sobre os dias atuais nas relações entre patrão e empregados.” (COUTINHO, 2018, p.53) Já o modo de vida dos moradores do quilombo levou os estudantes a uma comparação entre a coletividade de Palmares e como veem essa questão em seu lugar:

Chegaram a comparar com a comunidade onde vivem, falaram “a coletividade que o povo tinha antes e que está perdendo”. E citaram a cena na qual Ganga tenta resolver um conflito entre os quilombolas por causa de alimentos. Um deles afirma que o milho teria sido pego em seu pedaço de terra e interrompe dizendo. “Eu nunca vi ninguém dizer meu pedaço de vento, meu pedaço de nuvem. O que a terra produz é de todos” (Ibidem, p. 53).

As aulas de encerramento da disciplina tomaram como guia um roteiro de análise elaborado a partir da proposta de trabalho com o audiovisual em sala de aula de Napolitano (2013), adaptada para o contexto da turma com perguntas geradoras de debate em grupo que indagavam sobre o tema do filme, o aprendizado, o que não foi compreendido, a seleção de uma sequência e sua motivação dramática, o personagem favorito e o que gostou menos, o uso da cor e a verossimilhança das cenas com a realidade. Tais perguntas, uma vez repassadas aos estudantes, deveriam ser sistematizadas por escrito. Coutinho aponta, contudo, que os estudantes “tiveram dificuldade em transcrever as ideias para o papel, (...) a partir daí surgiu a alternativa de recriar o cinema através da arte” (2018, p. 56). Então foram realizadas duas

atividades de síntese: um novo debate com a leitura em sala das respostas dos grupos, que tiveram um resultado próximo aos elementos destacados no debate, e a realização de desenhos como síntese final:

Nos desenhos das cenas, a primeira representa Zumbi quando foi entregue e assassinado pelas tropas. A outra cena, Zumbi está terminando de subir a maior Serra de Palmares. Esses desenhos simbolizavam a luta e resistência de todos os quilombolas, refletindo na própria comunidade, que tem kalungas quilombolas no território, os estudantes também refletiram com esses desenhos a história, os saberes, as culturas que vieram de nossos descendentes que chegaram à comunidade (Ibidem, p. 52).

Um dos principais saldos da pesquisa de Coutinho, para além da noção de identidade em conflito com o não-reconhecimento de sua comunidade no território Kalunga que norteia o TCC, é sua percepção do impacto de sua práxis docente em um sentido de formação humana. Esse sentido aparece desde seu memorial acadêmico, em preocupação manifestada quanto às vivências proporcionadas pela escola – “ela não é um espaço especial de boas memórias para muitos jovens negros” (2018, p. 14) –, passa pela sua fundamentação teórica e retorna em suas considerações finais, quando afirma que, ao possibilitar os atos de criar e refletir sobre a criação, há um saldo formativo concreto para jovens, uma vez que “estão em construção de aprendizagem do mundo e da própria identidade e percebi que eles procuram entender o procedimento histórico dos nossos antepassados para construir sua subjetividade e entender o mundo que circula” (Ibidem, p. 58).

A formação humana como foco de interesse aparece também em sua pesquisa num diálogo produtivo com o direito à cultura, retomando os textos introdutórios do livro *Outras Terras à Vista: Cinema e Educação do Campo*: “é um direito das crianças e dos jovens e um dever dos educadores e da escola possibilitar-lhes a oportunidade de vivenciar experiências estéticas, conhecendo outro tipo de cinema, que lhes agucem a sensibilidade e estimulem mudanças nas formas de olhar” (MARTINS et al., 2010, p. 35 apud COUTINHO, 2018, p. 26).

A ideia do direito à cultura, como vemos nos TCC analisados, se materializa na Educação do Campo pelas vivências de experiências estéticas e políticas, aparecendo tanto na compreensão da necessidade de valorização da cultura local em Torres e Gudinho, bem como na demanda de formação contínua – política, estética e humana – dos militantes que integravam a Brigada Semeadores, pesquisada por Souza.

Os processos investigativos de continuidade da formação em audiovisual que constituem o primeiro percurso audiovisual da LEdoC/UnB se aprofundam em práticas de pesquisa e agregam novos elementos, como a comparação entre filmes realizados no território em que mora a pesquisadora, refletindo o conflito entre representação e autorrepresentação. Por outro lado, com o amparo das dinâmicas estabelecidas no próprio curso, outras pesquisas surgem com diferentes olhares para a produção e a exibição de audiovisual nas comunidades de inserção dos estudantes, voltados à escola do campo.

Acompanhar a produção intelectual das estudantes da LEdoC/UnB aqui analisadas revela uma síntese de percurso individual de transformação dos sujeitos do campo pela ação pedagógica desenvolvida na formação inicial. Brito (2017) ressalta que, em uma perspectiva da epistemologia da práxis, para além desta síntese na formação inicial em que “os Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos estão centrados no próprio processo intelectual da busca de desvelar a ciência na realidade de suas comunidades” (2017, p. 249), há uma dimensão de formação humana nos processos de pesquisa a valorizada e, posteriormente, desenvolvida na formação continuada dos docentes, pois ao expressarem em suas pesquisas “suas memórias, histórias de vida e de luta pela terra, eles se reconhecem como classe e apontam, na redação de seus trabalhos, o compromisso com a formação e a necessidade de contribuição com a transformação da sociedade” (Ibidem, p. 249).

Após este aprofundamento nas iniciativas de ensino, extensão e pesquisa da LEdoC/UnB com a linguagem audiovisual, no próximo capítulo apresentaremos iniciativas de outras licenciaturas em Educação do Campo e de escolas do campo, ligadas fundamentalmente à produção de audiovisual e processos formativos. São experiências e realizações audiovisuais que tomamos contato durante a *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, realizada na Faculdade UnB Planaltina em 2017, e que ampliaram nossos horizontes para diferentes possibilidades com a linguagem, colocando perspectivas de formação e realização de audiovisual inovadoras para a Educação do Campo.

## **CAPÍTULO 5 – PERCURSO AUDIOVISUAL 3: NOVOS CAMINHOS AO AUDIOVISUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E *II MOSTRA TERRA EM CENA E NA TELA***

A *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, realizada de 23 a 27 de outubro de 2017 no campus da UnB Planaltina, é analisada nesta pesquisa como um último percurso audiovisual, com a contribuição de apontar novos caminhos e estender o olhar, sobretudo quanto à realização audiovisual para fora da LEdoC/UnB, em que se inscreveram os dois percursos anteriores. Coordenada pelo Programa de Extensão Terra em Cena, a mostra realizou-se como uma atividade paralela ao seminário comemorativo de 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, com o objetivo de possibilitar o acesso aos participantes do evento – egressos do curso, professores das escolas do campo, integrantes de movimentos sociais, apoiadores da Educação do Campo, visitantes de outras licenciaturas em Educação do Campo como a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), comunidade universitária do campo e da cidade – na FUP à produção teatral e audiovisual realizada no âmbito da Educação do Campo, bem como por grupos e coletivos parceiros.

Sendo assim, o evento consistiu numa mostra da produção audiovisual da Educação do Campo, de caráter nacional, que exibiu 16 vídeos de escolas do campo, cursos de Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais de todo o Brasil, e quatro peças teatrais, sendo três delas de grupos de Brasília e uma de São Paulo. O público médio das atividades contou com aproximadamente cem pessoas por apresentação das peças teatrais e cinquenta pessoas por exibição de sessão da mostra audiovisual. A articulação dos grupos teatrais participantes da mostra e a realização das exibições de filmes tornaram-se possíveis por meio de parcerias diversas, em um esforço de produção do Terra em Cena, envolvendo desde o apoio do Decanato de Extensão da UnB, da Direção e da equipe técnica da Faculdade UnB Planaltina, à participação de membros dos projetos de extensão Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária da FUP e Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF, bem como integrantes da Rede Internacional Teatro e Sociedade<sup>99</sup>.

Especificamente quanto à mostra audiovisual, seu objetivo era “fomentar a produção audiovisual das LEdoCs e escolas do campo de todo o país, colocando nossas ideias, nossas

<sup>99</sup> Conforme dados do relatório final da *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, 2017.

questões, nossos desafios em diálogo”<sup>100</sup>, o que perpassava uma compreensão da própria linguagem audiovisual como um instrumento de comunicação voltado ao “fortalecimento da Educação do Campo e consolidação de nosso direito à educação, à terra e à vida.”<sup>101</sup> As inscrições eram abertas a vídeos de “ficção, documentário, animação e experimentais produzidos no âmbito da Educação do Campo, ou seja, realizados por estudantes e professores das escolas do campo ou por estudantes e professores das licenciaturas”<sup>102</sup>, em formato digital, enviados por meio de um *link* para visualização e preenchimento de formulário de inscrição também digital.

Organizada em três noites do seminário comemorativo dos 10 anos da LEdoC/UnB, a mostra contou com 16 filmes, vídeos curtos e programas de televisão de nove estados das cinco regiões do país, das seguintes instituições e organizações: UnB, Unifesspa, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM - MG), Universidade Federal do Amapá (Unifap), UFPI, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-MS), Escola Família Agrícola (EFA) Nova Esperança (MG), Centro Educacional (CEd) Irmã Regina (DF), Escola de Educação Básica (EEB) Vinte e Cinco de Maio (SC), Instituto Josué de Castro (Itterra-RS) e Cia Estudo de Cena (SP) em parceria com o Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM).

Divididos em três noites durante a semana de atividades do seminário, os filmes e vídeos foram distribuídos nos temas “arte e cultura”, “educação e luta” e “juventude” em cada uma das noites respectivamente, conforme a programação (vide próxima página). Foram recebidas ao todo 23 inscrições na mostra, sendo que sete produções não puderam ser exibidas por limite de tempo. A predominância do gênero documentário na metade das produções (oito filmes) revela a força e a apropriação dessa forma estética pela Educação do Campo, associada a demandas de sistematização de experiências, denúncia dos impactos do agronegócio e da mineração, divulgação de iniciativas e pesquisa dos modos de vida dos povos do campo. Contudo, a mostra também revelou ao público presente uma série de experimentos audiovisuais realizados na Educação do Campo em âmbito nacional como vídeo-cartas, programas de televisão, experimentos videográficos de fusão entre teatro e vídeo, ficções produzidas nas escolas do campo.

<sup>100</sup> Conforme texto da convocatória da mostra, divulgado por e-mail em agosto de 2017.

<sup>101</sup> Idem.

<sup>102</sup> Idem.

**10 anos**  
Licenciatura em Educação do Campo  
UnB Planaltina - 2007-2017

**II MOSTRA TERRA EM CENA E NA TELA**  
23 a 27 de outubro - Faculdade UnB Planaltina

Segunda, 23	Terça, 24	Quarta, 25	Quinta, 26
<p><b>MOSTRA DE FILMES</b> Auditório Augusto Boal (19h30 às 20h45)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Debaixo do Sol</b> (3 min) <i>Estudantes do 3º ano da EJA (CED Irmã Regina/DF)</i></li> <li>- <b>Fogo</b> (5 min) <i>Professores e estudantes da Escola 25 de Maio (SC)</i></li> <li>- <b>Vídeo-Carta: Quitandas da Eva</b> (9 min) <i>Pablo B. Soria (UFVJM/MG)</i></li> <li>- <b>De Pernas para o Ar</b> (10 min) <i>NB Soledad Barret (ITERRA/RS)</i></li> <li>- <b>Teatro da Terra</b> (16 min) <i>Walter Marschner e Julia Saldanha (UFGD/MS)</i></li> <li>- <b>Websérie A Farsa: ensaio sobre a verdade</b> (30 min) <i>Companhia Estudo de Cena (SP)</i></li> </ul> <p><b>APRESENTAÇÃO TEATRAL</b> Auditório Augusto Boal (20h45)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A Farsa da Justiça Burguesa</b> <i>Companhia Estudo de Cena (SP)</i></li> </ul>	<p><b>MOSTRA DE FILMES</b> Auditório Augusto Boal (19h30 às 22h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Escola Família Agrícola Nova Esperança</b> (6 min) <i>EFA Nova Esperança (MG)</i></li> <li>- <b>Residência Agrária Jovem</b> (12 min) <i>Resid. Agrária Jovem (UnB/DF)</i></li> <li>- <b>Escola Quilombo</b> (40 min) <i>Observatório da Educação do Campo – UFT, com os profs. Evandro Medeiros e Alexandra Duarte da UNIFESSPA (TO/PA)</i></li> <li>- <b>Akrätikatêjê</b> (22 min) <i>Rita de Cássia Pereira da Costa (UNIFESSPA/PA)</i></li> <li>- <b>Dezessete sonhos e uma cerca</b> (18 min) <i>CPT e Ledoc (UFPI/PI)</i></li> <li>- <b>Programa Revoluções: Luta pela Terra</b> (24 min) <i>Coletivo Terra em Cena (UnB/DF)</i></li> </ul>	<p><b>APRESENTAÇÃO TEATRAL</b> Auditório Augusto Boal (14h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Bendita Dica</b> <i>Cia Burlesca (DF)</i></li> </ul> <p><b>MOSTRA DE FILMES</b> Laboratório de Artes (19h30 às 22h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A velha do banhado</b> (11 min) <i>Professores e estudantes da Escola 25 de Maio (SC)</i></li> <li>- <b>Juventude da Floresta em Movimento</b> (29 min) <i>Débora Mendes (UNIFAP/AP)</i></li> <li>- <b>Vídeo-Carta: Plantas Medicinais</b> (6 min) <i>Nancir de Jesus (UFVJM/MG)</i></li> <li>- <b>Aquém Margens: Juventude e Exclusão Social em Áreas de Mineração</b> (47 min) <i>Alexandra Duarte (UNIFESSPA/PA)</i></li> <li>- <b>Apresentação de vídeos dos estudantes da LEdoC UnB</b></li> </ul>	<p><b>APRESENTAÇÃO TEATRAL</b> Auditório Augusto Boal (14h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mamulengo Mulungu</b> <i>Carlos Machado (DF)</i></li> </ul>
			Sexta, 27
			<p><b>APRESENTAÇÃO TEATRAL</b> Auditório Augusto Boal (14h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Chá de Cartas: uma intervenção cênico-pedagógica</b> <i>Rayssa Aguiar Borges (DF)</i></li> </ul>

Figura 3: Programação de *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, 2017. Fonte: Coletivo Terra em Cena.

Quanto à linguagem teatral, a mostra contou com apresentações nos seguintes dias e temas: na segunda-feira, 23/10, a Cia Estudo de Cena (SP) apresentou a peça *A Farsa da Justiça Burguesa*, sobre a violência no campo através da recuperação de memórias do Massacre de Eldorado dos Carajás (1996); na quarta-feira, 25/10, a Cia Burlesca (DF), com a peça *Bendita Dica*, apresentou ao público da mostra o legado da Santa Dica, liderança em comunidade rural do interior de Goiás; na quinta-feira, 26/10, o repertório das tradições de bonecos populares do nordeste brasileiro esteve presente, com a apresentação do *Mamulengo Mulungu*, realizada pelo mamulengueiro Carlos Machado (DF); por fim, na sexta-feira, 27/10, a atriz e integrante do Coletivo Terra em Cena Rayssa Aguiar Borges apresentou o espetáculo *Chá de Cartas*, definida pela artista como uma intervenção cênico-pedagógica em que a narrativa é construída por meio da leitura de cartas escritas pelos estudantes de EJA do PAD-

DF (Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, localizado na zona rural do Paranoá-DF) sobre o direito à educação e uma vida justa<sup>103</sup>.

Dentro desse quadro geral da mostra, envolvendo as linguagens audiovisual e teatral, devemos ressaltar o trabalho da Cia Estudo de Cena, que veio com elenco completo para a apresentação da peça *A Farsa da Justiça Burguesa*, numa montagem que dialoga com a criação original da Brigada de Teatro Patativa do Assaré em parceria com a Companhia do Latão para a Marcha Nacional do MST (Goiânia a Brasília, 2005), bem como apresentou a websérie audiovisual *A Farsa: ensaio sobre a verdade* (2017)<sup>104</sup>, com documentação da circulação da peça e de seu processo de pesquisa estética e dos conflitos sociais, políticos e econômicos do sul do Pará, onde ocorreu o massacre de Eldorado dos Carajás, retratado em ambas as linguagens pela companhia. Além de sua apresentação da peça no Teatro de Arena da FUP, o grupo ainda fez duas apresentações no Campus Universitário Darcy Ribeiro e mais uma exibição da websérie na Casa de Cultura da América Latina (CAL) da UnB em atividade da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF.

Podemos afirmar, ainda sobre a mostra como um todo, que houve aspectos de articulação entre as apresentações teatrais e as exibições de audiovisual, especialmente no âmbito da produção artística nas duas linguagens em sua busca por conciliar o trabalho com teatro e vídeo como elementos de formação e organização social. Do ponto de vista temático e dos sujeitos do campo nelas representados (e autorrepresentados) também foram perceptíveis ao público da mostra os elos entre as obras. Um exemplo é a presença de reflexões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vindas de duas escolas do campo do DF – CEd Irmã Regina, de Brazlândia, e CEd PAD-DF, do Paranoá – sendo a primeira por meio de um curta-metragem sobre a cultura camponesa criado pelos estudantes do terceiro segmento (que analisaremos adiante) e a segunda, uma apresentação teatral elaborada numa concepção de dramaturgia epistolar a partir de cartas produzidas pelos estudantes das turmas de EJA do segundo segmento.

Com a leitura das cartas, a atriz Rayssa Borges revela o processo de retorno dos estudantes à escola, refletindo sobre motivos do abandono da educação como gravidez e/ou casamento precoce e opressões que se repetem no ambiente doméstico e no laboral, em uma sucessão de perdas dos educandos, acolhidas pela docente e levadas afetivamente à cena. Com

<sup>103</sup> Conforme dados do relatório final da *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, 2017.

<sup>104</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCQeXmLjce9U7H6o8igBWetQ>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

este trabalho cênico do *Chá de Cartas* há também o reconhecimento da produção literária dos estudantes de EJA como protagonistas autores de textos convertidos em dramaturgia como uma colcha de retalhos de narrativas individuais, que, somados, articulam-se em uma experiência coletiva. Trata-se de um reconhecimento da produção textual dos estudantes incorporada na peça e também no curta-metragem, como veremos adiante, apontando para a força produtiva da fusão de linguagens no trabalho com as artes no ambiente escolar.

A riqueza da mostra, brevemente apresentada acima, aponta para muitas possibilidades de reflexão neste percurso audiovisual. Nossa opção consistiu em analisar dois filmes voltados à escola do campo em diferentes contextos – uma comunidade quilombola no território Kalunga do Mimoso, em Tocantins, e um território rural na periferia do Distrito Federal – sendo que a chave de análise neste capítulo mesclou processo de elaboração e análise fílmica da realização audiovisual. Esta análise fílmica se associa com a ponderação de que estas duas experiências apontam caminhos produtivos para o audiovisual e o trabalho com as linguagens artísticas na Educação do Campo, como consolidação, em alguma medida, de outras experiências que dialogam com as analisadas, e também como pesquisa estética de interesse como processos pedagógicos: a forma poética emergida de um processo criativo com audiovisual e teatro na EJA e o documentário de observação como aprendizado dos modos de vida dos sujeitos do campo e a inserção da escola do campo numa comunidade quilombola Kalunga.

### **5.1 – Documentário de observação no território Kalunga do Mimoso (TO)**

O que a observação de uma semana do cotidiano de um professor de uma escola localizada em território quilombola, sistematizada na forma de um documentário, tem a nos dizer sobre a Educação do Campo e sobre nossa própria realidade? Esse é o mote do filme *Escola Quilombo: Educação Cultivada* (49 min)<sup>105</sup>, realizado pelo prof. Me. Evandro Medeiros, docente na licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa, em parceria com iniciativas da UFT na comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso, em Arraias, Tocantins. Ao acompanhar o cotidiano do educador Adão Francisco, único professor da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Medeiros, como documentarista e docente, nos propõe um olhar sensível em chave etnográfica de uma escola localizada em uma

<sup>105</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/9WDSp0RA5zQ>>. Acesso em 30 de abril de 2019.

comunidade isolada, levantando questões que tocam a todos os que se interessam por uma educação do e no campo.

Localizado na região sudeste do estado de Tocantins, Arraias é um município com 10.645 habitantes e território de 5.786,87 km<sup>2</sup>, sendo 68% de seus domicílios localizados em área urbana e 32% em área rural<sup>106</sup>. Seu povoamento remonta à formação de quilombos, anterior à chegada dos brancos, em um local conhecido como Chapada dos Negros. Fugidos de regiões mineradoras, amplamente espalhadas no antigo norte goiano no século XVIII, os negros iniciaram a garimpagem como forma de ocupação e sobrevivência no local. A notícia da descoberta de jazidas de ouro naquelas terras motivou a vinda de muitos aventureiros brancos em busca do “Eldorado”, trazendo escravos para a exploração das minas, a ponto do então governador da capitania de São Paulo vir tomar posse do lugar. Esse processo gerou a fundação do arraial de Arraias em 1740, com a transferência dos moradores da Chapada dos Negros ao local da atual sede do município, bem como, no passar do tempo, a formação de novos quilombos na região com a rebeldia dos escravos contrários a sua exploração na mineração (ARAÚJO; FOSCHIERA, 2012).

Atualmente existem quatro comunidades reconhecidas como remanescentes de quilombos em Arraias, dentre estas a comunidade Kalunga do Mimoso, certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005. Distante 130 km da sede municipal em localização na divisa entre Tocantins e Goiás, demarcada pelos rios Bezerra e Paranã, os quilombolas locais tiveram seu território formalizado cinco anos após a certificação, com a criação pelo Governo Federal do Território Quilombola Kalunga do Mimoso. São 57.465 hectares de área entre os municípios de Arraias e Paranã, sendo composto por nove agrupamentos familiares (KHIDIR, 2015).

É importante ressaltar que, embora sejam parte originalmente da mesma comunidade dos quilombolas Kalungas de Goiás, os habitantes do Kalunga do Mimoso passaram por um processo de reconhecimento como quilombolas completamente diferente dos goianos. Mesmo partilhando a origem histórica e semelhante processo de ocupação e resistência, modo de vida similar e até mesmo de festas e danças como o Império e a sussa, “com a divisão do estado de Goiás e criação do estado de Tocantins, em 1988, a parte da comunidade pertencente aos municípios de Arraias e Paranã, ficou de fora do processo de reconhecimento do Kalunga” (ARAÚJO; FOSCHIERA, 2012, p. 213) articulado pelas associações de moradores Kalungas

<sup>106</sup> Conforme dados do Censo 2010 do IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/arraias/panorama>>. Acesso em 30 de abril de 2019.

em parceria com ONGs, governo estadual de Goiás e prefeituras de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. Araújo e Foschiera apontam ainda que na época do processo de reconhecimento dos Kalunga “os representantes políticos dos municípios de Paranã e Arraias tiveram posição contrária ao reconhecimento da parte do quilombo Kalunga, temendo que, devido a isso, estes locais ficariam vinculados ao estado de Goiás e não ao Tocantins” (2012, p. 213).

O reconhecimento enquanto comunidade quilombola aos Kalungas de Tocantins veio dezessete anos depois dos goianos, o que acarretou uma diferenciação entre as duas partes, sobretudo em três aspectos: a organização comunitária, a vulnerabilidade frente à violência externa e as conquistas de direitos obtidos com financiamento público ou de ONGs. Com seu reconhecimento nacional e internacional como maior quilombo do país, os Kalungas goianos obtiveram recursos para a efetivação de direitos e geração de renda como a construção de escolas, postos de saúde, alternativas próprias de manejo do turismo local, entre outras. Já na porção tocantinense do território, os Kalungas locais, com reconhecimento e titulação tardios, não obtiveram conquistas similares e seguem expostos à contínua perseguição: “fazendeiros, grileiros e garimpeiros não hesitam em realizar ações ilegais, geralmente com violência, para expulsar os quilombolas do território em que seus ancestrais escolheram para viver, e que as gerações vêm passando de pais para filhos” (ARAÚJO; FOSCHIERA, 2012, p. 217). Uma situação que se agrava com a dificuldade organizativa local – outra diferença dos Kalungas goianos, que contam com associações atuantes em luta contínua por melhorias para seu território – que coloca situações como, “por exemplo, a certidão de Auto-Reconhecimento partiu da mobilização de pessoas externas à comunidade e não de uma luta dos próprios moradores, assim como a iniciativa de criação e registro da associação” (Ibidem, p. 223).

A comunidade Kalunga do Mimoso, composta por 250 famílias em casas dispersas entre si e aproximadamente 1500 moradores, vive da agricultura de subsistência – arroz, milho, feijão, batata-doce e mandioca beneficiada em farinha –, coleta de frutos silvestres, pesca ocasional e, em menor número, pecuária de subsistência. A situação de pobreza se agrava pela baixa produtividade agrícola, com terras de solo arenoso não irrigado. Não há energia elétrica, posto de saúde e os meios de locomoção dos moradores são bicicletas ou a utilização de cavalos. O transporte à sede municipal passa na comunidade duas vezes por semana, com custo elevado, e a estrada de acesso é bastante precária (ARAÚJO; FOSCHIERA, 2012).

Cinco escolas funcionam na comunidade, sendo que quatro delas oferecem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e uma oferece o ensino do 6º ao 9º anos. Construídas pelos próprios moradores com técnicas tradicionais como as paredes de pau-a-pique e teto de palha, as escolas, em geral, possuem estrutura precária e funcionam em sala de aula multisseriada. Um problema recorrente é a distância entre as casas e as escolas, o que leva os estudantes a percorrerem largos trechos a pé, ou caso possuam melhores condições, de cavalo ou bicicleta, acarretando um nível significativo de faltas dos alunos. Transporte escolar é uma exceção no território e funciona a depender da condição das estradas, sendo suspenso no período chuvoso por falta de pontes, impedindo a passagem (KHIDIR, 2015).

Aos estudantes que almejam continuar os estudos após concluírem o ensino fundamental, a única alternativa é a ida às escolas da cidade, o que os leva a se exporem a toda sorte de situações:

Como a maioria dos pais não tem condições financeiras de montar casa na cidade para que seus filhos e filhas estudem, restam apenas duas saídas: parar os estudos ou ir morar na casa de “conhecidos” da cidade. Nestes casos, eles vão estudar na cidade tendo que cumprir uma jornada de trabalho, muitas vezes não remunerado, nas casas desses “conhecidos”. Este assunto é passível de vários questionamentos quanto a direitos trabalhistas, trabalho infantil, e outros crimes até mais graves (KHIDIR, 2015, p. 43).

Conscientes desses dilemas e potencialidades do território, os professores do curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Arraias e Tocantinópolis, organizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) e no Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), passam a acompanhar essa realidade dos quilombolas locais em um processo articulando pesquisa e extensão com formação continuada de professores. A pesquisa sobre a educação formal na região abriu uma série de inquietações para os docentes envolvidos na investigação, como vemos em Khidir:

entendemos que é preciso buscar respostas para inquietudes que superem o senso comum, que possibilitem perceber a realidade histórica, antropológica e sociológica de constituição destes povos que habitam o sudeste tocantinense. Para tanto, faz-se necessário entender quais os sentidos e significados da escola e da atividade do professor para a comunidade? De que modo as práticas coletivas são colocadas como base para a manutenção da dinâmica sociocultural e como um modelo a ser disseminado dentro do modelo educativo dentro da comunidade? (2015, p. 41)

Sendo assim, é desta atuação dos docentes vinculados ao GEPEC e ao OBEDUC na realidade local que surge a motivação para a realização de dois documentários ligados à educação quilombola: *Escola Quilombo* (2013)<sup>107</sup> e *Escola Quilombo: Educação Cultivada* (2014), ambos dirigidos pelo professor e documentarista Evandro Medeiros. Enquanto o primeiro filme volta-se aos professores como sujeito coletivo ligado à realidade quilombola, o segundo filme – exibido na *II Mostra Terra em Cena e na Tela* – apresenta o cotidiano de uma escola da comunidade Kalunga do Mimoso, com o acompanhamento dos sujeitos da comunidade escolar por meio de um documentário de observação.

Evandro Medeiros relata que sua chegada à comunidade se dá pela articulação com os projetos desenvolvidos pela UFT e uma parceria de trabalho com a prof. Dra. Raquel Alves de Carvalho, então vinculada ao GEPEC e ao OBEDUC. Os esforços contínuos destas duas iniciativas criaram um vínculo nas comunidades que permitiu a realização do documentário, inclusive com o professor Adão Francisco, retratado no filme, sendo um participante das formações promovidas pela UFT<sup>108</sup>. No caso específico do filme *Escola Quilombo: Educação Cultivada*, como segundo filme realizado neste contexto local, o documentarista parte de uma aproximação realizada com os docentes do território quilombola no filme *Escola Quilombo*, configurando uma espécie de aprofundamento do olhar sobre a realidade escolar local, da formação docente ao cotidiano de uma escola. Acerta-se a equipe de campo para a realização do filme, composta por Evandro e o prof. Dr. Kaled Sulaiman Khidir, da UFT, que já conhecia o local e os membros da comunidade, bem como se fazem as combinações com o professor Adão Francisco para a estadia de uma semana em sua casa (informação verbal)<sup>109</sup>.

A equipe reduzida de produção teve como objetivo evitar uma interferência excessiva no cotidiano da escola, que inviabilizaria a proposta de um documentário de observação. Por outro lado essa opção gerou limites técnicos ao filme, sobretudo na captação de áudio, porém que não comprometem o resultado final. Houve um cuidado da equipe em se ambientar na comunidade, fazendo algumas imagens nos primeiros dias, sem, contudo, gravar de modo excessivo para que os moradores e estudantes se acostumassem com a presença dos dois professores visitantes e com a câmera. Evandro relata que ambos foram recebidos de forma tranquila, convivendo todo o tempo com os moradores, o que permitiu pelo método de

<sup>107</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/ZUqbAPy5bzw>>. Acesso em 30 de abril de 2019.

<sup>108</sup> Como aponta Khidir, o professor Adão “começou a atividade docente sem formação específica. Em serviço, buscou se capacitar cursando o magistério num programa que ofereceu formação a professores leigos. Atualmente ele cursa Pedagogia na UFT pela Política Nacional de Formação dos Educadores da Educação Básica (Parfor)” (2015, p. 46).

<sup>109</sup> Conforme entrevista do Prof. Me. Evandro Medeiros ao autor, 2019.

inserção da equipe que os personagens retratados no filme ficassem à vontade, como também não artificializassem as relações pela presença da câmera, um risco na realização audiovisual em campo (informação verbal)<sup>110</sup>.

A experiência acumulada por Evandro em outras realizações como documentarista, bem como docente na Licenciatura em Educação do Campo, certamente contribuiu nessa mediação entre a demanda pela realização do filme na comunidade Kalunga do Mimoso e a necessidade de fazê-lo “sem resistências, sem levar pra lá um modo nosso de vida, então a gente teve muito cuidado. Nossa proposta era deixar eles a vontade, aceitar o que eles propõem como diálogo” (informação verbal)<sup>111</sup>. A ausência desta mediação, aponta o documentarista, muitas vezes é um limite dos pesquisadores e das equipes de realização audiovisual em campo, quando, ao não se distanciarem do seu modo de vida, estabelecem uma diferença com a comunidade que inibe a convivência e causa constrangimento aos moradores, aproximando-se da noção de invasão cultural formulada por Paulo Freire (2015).

Esses aspectos envolvem elementos específicos da linguagem audiovisual, uma vez que a qualidade da relação humana estabelecida entre a equipe de realização e os moradores de uma determinada comunidade que se tornam personagens do filme se reflete no resultado final:

No audiovisual você tem que estar sempre interessado em tudo, na escuta e em ver tudo. E é mais difícil por ter que escutar e ver com uma câmera filmadora. Tem que estar interessado nas pessoas, na realidade. Se você fica preso ao seu mundo, ao seu modo de viver, ao seu pré-conceitos, seus privilégios, então você perde, não tem como. Então a gente ficou ali, dormiu com ele, fez refeição com ele, ajudou no que era possível ajudar, acordava cedo com ele pra descer lá no rio buscar água. E desde o início foi muito forte ver a responsabilidade e o compromisso do Adão, a gente ficou encantado com ele (informação verbal)<sup>112</sup>.

Partindo destes pressupostos metodológicos, o filme assume a forma do documentário de observação para realizar uma descrição etnográfica da comunidade, com enfoque na escola e na ação do professor. Se a etnografia passa em sua prática por “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2011, p. 4), sua definição envolve um esforço intelectual que vemos em *Escola Quilombo: Educação Cultivada*: a ideia de uma “descrição

<sup>110</sup> Idem, 2019.

<sup>111</sup> Idem, 2019.

<sup>112</sup> Idem, 2019.

densa” como procedimento da pesquisa antropológica em audiovisual para além da observação em sentido imediato, propondo interpretações relacionadas a estruturas complexas de significação presentes no contexto local, primeiro apreendidas pelo pesquisador-documentarista e depois por ele apresentadas.

A arrumação da sala de aula pelo professor Adão Francisco junto com o nascer do sol abre o filme, que em suas sequências iniciais apresentam seus personagens centrais: o docente, a merendeira Andreлина, esposa de Adão, e as crianças que chegam de bicicleta, a pé ou a cavalo. A opção estética de utilizar áudios fora de campo de Adão e Andreлина, junto com sons ambientes e imagens do trabalho de ambos caracteriza a montagem da narrativa, como um fluxo contínuo de ação e reflexão. Cria-se, assim, uma forma de diálogo entre realizador e personagens distinta ao documentário convencional, em que a entrevista é geralmente realizada com o personagem sentado em uma situação montada para o filme. Aqui, a situação é o próprio trabalho, entendido como elemento gerador de reflexões, utilizadas em quadro e também fora dele como áudio que se funde ao som ambiente. Diferentes reflexões e momentos marcados também com o uso do *fade in* e *fade out* como divisões da passagem do tempo.

A narrativa constrói, após apresentar os personagens, uma cuidadosa ambientação do cotidiano escolar desde a beira do rio, que supre de água a escola e na qual Adão conserva uma horta com plantas medicinais e hortaliças que complementam a merenda, a sala de aula multisseriada, com todos os estudantes aprendendo juntos, o lanche organizado por Andreлина e o lazer dos rapazes no futebol. É evidente o zelo dos dois, que moram na casa ao lado da escola, pelo bom andamento das atividades e o respeito dos alunos para com eles. O retorno de três alunas após a aula para sua casa, montadas juntas em um cavalo, demarca o fim do primeiro trecho de filme. Chama a atenção neste primeiro momento o uso do procedimento de continuidade, próprio do cinema de ficção, na primeira entrada de Adão em sala de aula: a câmera acompanha o deslocamento do professor de sua casa, que fica ao lado da escola, até a entrada deste ambiente educativo. Corte seguinte, a câmera posicionada dentro da escola mostra o professor chegando e sua recepção aos alunos, dando a benção a cada um deles, conforme o costume local.

O momento seguinte do filme acompanha a ida do professor e de um aluno ao lado goiano dos Kalunga, atravessando o rio numa canoa para buscar uma cabeça de gado. Adão explica aspectos da realidade local ao documentarista na medida em que os elementos aparecem pelo caminho: os portos que configuram o melhor local para cruzar o rio, o leito

seco de garimpo, os tijolos de adobe utilizados na construção de moradias. Entram junto com as explicações detalhes da história de vida do professor, como o fato dele ter trabalhado como garimpeiro junto com seu pai. Mas a sequência mais emblemática deste momento do filme se dá quando Adão chega à Escola Municipal da Congonha, localizada na comunidade Kalunga Vão do Moleque, Cavalcante-GO – a mesma comunidade retratada em *Império e suas raízes*.

Ali Adão, o seu aluno, um jovem morador local e o documentarista se defrontam com uma escola nova, de alvenaria e telha, ampla e bem estruturada. O professor para no pátio coberto de entrada da escola, enquanto a câmera, em plano sequência, se afasta dele pela lateral mostrando o interior de uma sala de aula pela janela e reencontra o Adão no pátio, até parar numa placa, posicionada na parede interna central do pátio com os seguintes dizeres: Escola Municipal da Congonha, Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Quilombola Kalunga, Cavalcante - Goiás. Executada com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), inaugurada em dezembro de 2012, terminando com o nome das autoridades municipais e federais.

Durante o plano sequência, Adão comenta, em áudio fora de quadro, que ali trabalha somente um professor e que a escola é utilizada também como local de reuniões e prestação de serviços comunitários como atendimento de médico e dentista. Quando a câmera se aproxima novamente do professor, ele reflete sobre o impacto que uma escola com estas condições teria em seu trabalho: “se fosse lá pra mim também era muito bom, assim, até pra trabalhar com os alunos, pra ter mais espaço. Tinha como ter um tipo de aprendizagem melhor assim com os alunos, aqui tem espaço, você pode montar os vários cantinhos de leitura”. Os benefícios, além do bem-estar a toda comunidade escolar, se estendem à energia elétrica e à água encanada – o trecho encerra com Adão comentando sobre a cozinha da escola. O impasse entre a conquista de direitos pelos Kalungas de Goiás e sua negação aos Kalungas do Mimoso de Tocantins se reflete no filme de forma tocante pelo ponto de vista de um professor do lado tocantinense, que, ao ver uma escola em condições ideais, reflete sobre as possibilidades que se abririam a sua atividade docente com uma conquista desse porte em sua comunidade.

A entrada de uma trilha sonora instrumental marca um novo momento do filme, com um ciclo de repetições que caracterizam o cotidiano escolar no Kalunga do Mimoso: Andreлина arruma a sala de aula, de forma impecável, logo após o nascer do sol; Adão busca água e hortaliças na beira do rio; as meninas chegam em seu cavalo para um novo dia de aula;

o lanche é distribuído aos estudantes. É o mote para ampliar o olhar sobre essa realidade nas sequências seguintes, apresentando outras questões.

A adequação dos conteúdos curriculares à realidade local, um dos princípios da Educação do Campo, aparece com o professor relatando sobre as aulas de matemática, nas quais se insere a noção de resolução de problemas. Enquanto em tela um aluno mais velho acompanha outro em um problema envolvendo laranjas com uso de operações básicas, Adão relata: “– Tem vezes assim que eu coloco eles para criar por eles mesmos. Porque para não ficar só eu passando tudo para eles todos os dias, eles não aprendem a fazer sozinhos. Um dia necessita deles fazer sozinhos, eles não sabem.” Esta contextualização do saber como “apropriação do conhecimento a partir de experiências concretas, transpostas da vida cotidiana para a situação de aprendizagem” (KHIDIR, 2015, p. 48) reaparece em outras duas passagens: a ida da turma a uma roça plantada em área próxima à escola e à beira do rio. Estes dois momentos se intercalam, com as reflexões em áudios fora de quadro de Adão sobre a precariedade de pagamento – um salário mínimo em valores da época, recebido com atrasos – e seu contrato temporário de trabalho. O quadro trabalhista, brevemente apresentado, compõe uma situação evidentemente incompatível com o compromisso que ele dedica à docência.

A roça surge, então, como complemento de renda e como espaço ampliado de formação com os alunos, motivando diálogos sobre a produção agrícola em paralelo com o pertencimento ao território pelo trabalho e o modo de vida da comunidade. Adão, em sequência seguinte já na beira do rio com os estudantes, segue em reflexão sobre sua mudança na forma de trabalhar os conteúdos curriculares, priorizando “coisas do concreto daqui” em detrimento dos materiais didáticos que vinham descontextualizados. Ou seja, o professor se posiciona pela necessidade de uma educação diferenciada, adaptada em sua práxis docente pela mediação da cultura: “– Eu trabalho mais é a cultura daqui mesmo, porque é a forma que eles aprendem aqui mesmo, na região deles”. Uma cultura, contudo, que não se fecha às trocas simbólicas e oportunidades de aprendizado, como a participação na formação docente em Arraias, ressaltada por Adão. Essa dinâmica de trocas é apresentada pelo filme na visualização do material registrado pela equipe, como retorno do tempo de filmagem do documentário à comunidade escolar, em uma cena que demonstra o encantamento dos alunos com as imagens e o orgulho de Adão pela forma como foi retratado.

O filme se encaminha para o final com o documentarista acompanhando o retorno de alguns estudantes a suas casas, que o leva ao encontro com seus pais. Fica ainda mais evidente, com os depoimentos de dois pais de alunos, a importância da escola e da presença

de um professor dedicado na comunidade. Neste momento, o filme apresenta a situação de dois estudantes, uma menina e um menino, que moram com a família de Adão para estudar – uma situação pela qual Adão havia passado também em seu tempo de aluno – como um ciclo que se repete na região. Uma entrevista, com o professor sentado pela primeira vez em frente à câmera, finaliza o documentário: “– Assim, um sonho? Eu gostaria que cada aluno realizasse um sonho de encontrar um emprego no futuro. Um futuro para eles”. O silêncio de alguns segundos traz, em seguida, um sonho para Adão: permanecer trabalhando como professor até sua aposentadoria.

Coerente com a opção etnográfica de seu documentário e com a relação respeitosa estabelecida no local, Evandro Medeiros não propõe um tensionamento da resposta do professor Adão e sim a acolhe. Com essa atitude consegue apontar, para além de um sentido restrito à escola e ao mundo do trabalho, um limite da consciência possível daquele professor: como se daria essa inserção mais qualificada no mundo do trabalho sem a luta pela conquista dos direitos a um trabalho digno, a uma aposentadoria digna e, também, a uma escola em melhores condições é uma indagação que emerge neste momento em que Adão revela seus sonhos.

Trata-se, portanto, de uma opção política e estética do documentarista acolher essa reflexão na forma em que ela foi concebida pelo entrevistado, como vemos na reflexão de Evandro Medeiros sobre a narrativa construída pelo filme:

Sempre é ideológico, pelas escolhas que a gente faz, mas não era um discurso ideológico montado sobre como deveria ser uma escola quilombola. É uma tentativa de retratar a realidade de uma comunidade quilombola que ainda nem construiu consciência sobre isso. Talvez se a gente voltar lá, a gente comece a abordar um pouco isso, porque a comunidade não tem essa consciência quilombola que a gente imagina como padrão. Era um recorte da realidade na tentativa de mostrar de uma forma bem espontânea aquele cotidiano em seus aspectos positivos como a genialidade do Adão, a criatividade, o compromisso, a ética, a beleza estética mesmo naquela situação de pobreza, aquilo ali é muito bonito. E mostrar o que era negativo, a precariedade, o abandono numa escola oficial em pleno século XXI (informação verbal)<sup>113</sup>.

Trabalhando com a matéria-prima do particular daquela comunidade, o documentário levanta potencialidades e limites de forma consciente, ao mesmo tempo em que evita entrar em debates pouco compatíveis com a consciência possível dos seus personagens. Esse limite na consciência possível dialoga, neste caso, com as dimensões da consciência política

<sup>113</sup> Idem, 2019.

formuladas por Sandoval (2001): enquanto vemos uma clara identidade coletiva na escola quilombola, não identificamos o passo que o autor denomina de sentimentos de interesses coletivos e identificação de adversários que levariam à ação coletiva como enfrentamento por conquistas à comunidade. Conquistas que, certamente, passam por uma escola em melhores condições como passo fundamental.

O documentário, de forma cuidadosa, assume uma perspectiva de construir um recorte da realidade que preserva a maneira de pensar dos seus personagens e, assim, aponta limites que identificamos em várias outras comunidades e escolas do campo. Ou seja, o que está em jogo é “uma perspectiva antropológica (...) e uma disposição a mostrar o cotidiano sem uma idealização, sem uma imposição ideológica também” (informação verbal)<sup>114</sup>, que nos permite mergulhar nessa realidade específica e extrair dela consequências que dizem respeito a todos os envolvidos na luta pela consolidação da Educação do Campo.

## **5.2 – Audiovisual e teatro no CEd Irmã Regina (DF)**

Produzir audiovisual de forma integral desde a primeira ideia de abordagem de um tema, passando pela filmagem, montagem e exibição nas aulas de artes na Educação de Jovens e Adultos parece um desafio instigante. A seguir, é analisada uma experiência realizada pela professora Me. Júlia Fagundes, graduada em Artes Cênicas, com mestrado em Artes, e então educadora de artes na EJA da escola do campo CEd Irmã Maria Regina Velanes Regis (mais conhecida como CEd Irmã Regina, como a trataremos em diante).

Localizada na zona rural de Brazlândia, periferia do DF, a escola atende o ensino fundamental e médio no período diurno, e a EJA no período noturno com duas modalidades: a convencional, com aulas dos três segmentos, e Educação Profissional com um curso de Técnico Integrado em Controle Ambiental, de nível médio. Fundada em 1967, a escola possui um histórico de parceria com a comunidade local, ao ponto de receber como doação de um morador um amplo terreno, com fácil acesso pela rodovia DF 430, para a instalação da sede definitiva da escola em 1992. Essa parceria se efetiva, ao longo do tempo, no que a escola define como uma “pedagogia de projetos”, integradores da comunidade escolar, tais como “Farmácia Verde”, “Gincana Folclórica e Interativa”, “Programa Identidade com o Futuro”, “Gente Miúda Espiando Bicho Miúdo” e “Corrida de Orientação”, ao mesmo tempo em que se buscam mecanismos de gestão compartilhada como o planejamento participativo e a

<sup>114</sup> Idem, 2019.

“Escola de Pais”, promovendo uma interação cotidiana entre pais, docentes e discentes, coordenadores e gestores (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018).

Como aponta o Projeto Político Pedagógico da escola, a organização do trabalho pedagógico e a gestão do espaço escolar tomam como base a “ideia da cultura da participação e do envolvimento dos atores escolares – considerando prioritariamente a proposta de uma escola aberta” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10) a todos. Um aspecto relevante nessa busca por qualificar o trabalho pedagógico e a gestão escolar é a entrada em debate no CEEd Irmã Regina a partir de 2013 das formulações concebidas na implementação da política pública de Educação do Campo<sup>115</sup>. Essas discussões representaram no contexto escolar uma ampliação do olhar da escola aos sujeitos do campo, em suas necessidades e características, o que incidiu nas práticas e estratégias pedagógicas cotidianas como a realização do “Dia do Campo” em conjunto com as demais escolas do campo de Brazlândia e o diagnóstico da realidade local por meio da elaboração do “Inventário Social, Histórico e Cultural” da escola.

Há, portanto, o reconhecimento do território local pela escola e dos sujeitos do campo que compõem sua comunidade, sujeitos estes que têm “se organizado para lutar por maior igualdade e direitos de cidadania, como o acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais e às políticas agrícolas, dentre outros” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10). Contudo, por sua localização na periferia do DF, a escola reconhece estes sujeitos e abre-se, também, para vários outros como vemos, por exemplo, no perfil de estudantes da EJA:

Os estudantes de EJA têm perfil plural marcado pela diversidade geracional e pela presença predominante de afrodescendentes. Denotam uma realidade complexa e desigual que expressa a diversidade cultural, de gênero e social brasileira. Também compreende pessoas em cumprimento de medida socioeducativa (liberdade assistida ou internação) ou restrição de liberdade (sistema prisional); com deficiência, diagnosticados ou não; quilombolas, indígenas; população em situação de rua; integrantes de movimentos sociais e populares; trabalhadores da cidade e do campo (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35).

Um perfil diverso em que, muitas vezes, um dos fatores agregadores passa pela descontinuidade das trajetórias de vida em sua relação com a escola, marcadas por rupturas e frustrações anteriores e o desejo de retomada dos estudos. Trata-se de uma modalidade

<sup>115</sup> Como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Operacionais Complementares da Educação do Campo, ambas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos 2000.

específica que demanda “repensar formas de mobilização dos sujeitos para retomarem o seu percurso educativo, integrando-a com as áreas do trabalho, saúde, tecnologia, sustentabilidade, cultura e lazer” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35). Organizada na forma presencial em regime semestral, a EJA no CEd Irmã Regina tem idade mínima de 15 anos para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, ambos com quatro etapas semestrais, e idade mínima de 18 anos para o terceiro segmento, estruturado em três etapas semestrais que equivalem ao ensino médio (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018).

A experiência analisada a seguir foi realizada com estudantes de EJA concluintes do terceiro segmento, que abordaram de um ponto de vista singular o tema “cultura camponesa” no curta-metragem *Debaixo do Sol* (2 min), premiado no 1º Festival de Filmes Curta-Metragem das Escolas Públicas do DF. A percepção da educadora sobre a especificidade da inclusão digital e do acesso à internet dos estudantes motivou a criação de um método próprio de realização audiovisual, uma vez que, em sua maioria, eles “não dominam o uso de um computador pessoal, alguns deles sequer tiveram contato com algum computador, entretanto, a maioria de nossos estudantes estão incluídos digitalmente por meio do uso de celulares” (FAGUNDES, 2018, p. 5).

Sendo assim, a educadora desenvolveu um “processo colaborativo de criação artística tendo como principal mediador de criação os dispositivos móveis” (FAGUNDES, 2018, p. 5) com vistas à realização de um curta-metragem abordando o tema “cultura camponesa” do ponto de vista dos estudantes, em sua maioria trabalhadores do campo. Este processo pedagógico estruturou-se em cinco etapas: jogos de interação, ensaios teórico-práticos, apreciação e debate, processo criativo com o uso de aplicativo de mensagem instantânea, e avaliação final (Ibidem, p. 5). A seguir, são detalhadas cada uma delas.

Com os “jogos de interação”, a professora partiu de jogos e dinâmicas teatrais como porta de entrada para a percepção coletiva dos temas associados à cultura pelos estudantes e sua relação com o cotidiano destes, bem como reforçar uma identidade de grupo e confiança mútua, vital para o processo colaborativo de realização do filme. Então,

a ideia de usar jogos teatrais e jogos tradicionais, muitos do arsenal do Teatro do Oprimido como referência e outros, era provocar situações para produção do vídeo, provocar lugares diferentes de pensar o que a gente estava pensando como cultura camponesa. Então, os jogos serviram para a gente pensar esses lugares e também para colocar o corpo em lugares

diferentes para experimentar, para tirar um pouco daquele mesmo de sempre (informação verbal)<sup>116</sup>.

A turma, concluinte da EJA, já vinha de uma formação em teatro do componente curricular Artes em etapas anteriores e, com os jogos de interação, retomou uma dinâmica de prática e criação artística, agora com o objetivo da experimentação audiovisual. Júlia Fagundes relata que a estes jogos foram dedicados três encontros de 40 minutos com a turma, e eles não se restringiram este momento do planejamento. Ou seja, os jogos foram retomados conforme a necessidade da disciplina, nas várias intencionalidades apontadas por teatrólogos como Boal: jogos para aquecimento, para ritmo, para retomada da concentração, para ampliação da percepção dos sentidos (ROCHA et al., 2015). E também como gatilho para atividades específicas do audiovisual os jogos foram retomados: “quando a gente fez uma aula de roteiro, vinha um jogo que envolvia palavras, por exemplo, ou envolvia a contação de uma história coletiva, que era um jogo para despertar outro lugar e a gente vai para essa prática do roteiro, por exemplo”<sup>117</sup>.

O segundo momento do processo pedagógico, denominado pela professora como “ensaios teórico-práticos”, tomou como base os aspectos levantados nos jogos – que também funcionaram como um diagnóstico inicial da turma e da sua apropriação do tema – e seguia com a formação específica na linguagem audiovisual: planejamento em pré-produção, tratamento do tema em argumento e roteiro, orientações para a filmagem. Há aqui uma demarcação dos tempos pedagógicos: o conteúdo relacionado ao tema cultura camponesa foi trabalhado principalmente nos jogos, e o conteúdo associado à formação na linguagem audiovisual abordado neste momento dos ensaios e num terceiro momento, chamado de apropriação e debate. Contudo, é importante ressaltar que o trabalho pedagógico com o tema não se esgotou nos jogos de interação iniciais, sendo continuamente retomado pela educadora ao longo do processo pedagógico.

“Apreciação e debate”, terceira etapa do processo, funcionou como uma entrada em repertório audiovisual associado ao tema e, também, a possibilidades estéticas compatíveis com o desafio de realização audiovisual colocado para a turma. Curtas-metragens como *O Sal Tupinambá* (Sebastián Gerlic)<sup>118</sup>, *Levante sua Voz* (Coletivo Intervezes)<sup>119</sup>, *Sagrada Terra*

<sup>116</sup> Entrevista da prof. Me. Júlia Fagundes cedida ao autor, 2019.

<sup>117</sup> Idem, 2019.

<sup>118</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/t6TxsjOCWxY>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

<sup>119</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/hlgvEuysACI>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

*Especulada* (Centro de Mídia Independente – DF)<sup>120</sup> foram exibidos e debatidos com a turma, assim como o longa-metragem *Terra Vermelha* (Marco Bechis), cuja exibição foi possível em um tempo de aulas estendido graças a uma combinação com outros docentes. A dinâmica de debate, neste caso, também reforçou a consciência de ação coletiva do grupo e facilitou o processo criativo, passo seguinte do processo pedagógico, organizado da seguinte forma: “coletivamente em sala se discute possíveis abordagens e cada estudante deve enviar registros [em vídeo] para o grupo de aplicativo de mensagem instantânea, convertido em AVA – ambiente virtual de aprendizagem” (FAGUNDES, 2018, p. 6).

A criação de um grupo de *WhatsApp* entre os participantes da disciplina de Artes permitiu, como relata a professora, um fluxo contínuo de produção da turma com “a gente conversando no *WhatsApp* entre algumas piadas e outras, entre uns memes e outros, com tudo o que tem no *WhatsApp* e funcionou incrível” (informação verbal)<sup>121</sup>. Elementos centrais na elaboração do filme, como a maioria dos planos filmados e o áudio da narração, foram enviados neste ambiente pelos estudantes e avaliados continuamente, o que levou, por exemplo, o áudio da narração a ser refeito algumas vezes. Esse ambiente virtual de aprendizagem permitiu também superar dificuldades comuns ao cotidiano escolar, como, por exemplo, o fato de que as aulas da disciplina eram numa sexta-feira à noite e as faltas eram frequentes. As sugestões dos estudantes via aplicativo foram gradualmente sendo incorporadas ao filme e também discutidas presencialmente em sala de aula.

A combinação da educadora com os estudantes para que estes realizassem registros de seu cotidiano, enviados via aplicativo, permitiu a retomada do tema cultura camponesa inicialmente trabalhado nos jogos de interação com o debate sobre estes planos filmados em sala de aula. Ao serem enviados durante a semana entre as aulas, mantinha-se em andamento o processo criativo e surgiam outras ideias pela troca de mensagens, como o envio de uma dança em grupo numa festa junina da comunidade, filmado em outro contexto e inserido na abertura do filme. Após serem avaliados na medida em que eram enviados no aplicativo e depois em sala de aula, foram identificados alguns planos a serem gravados como costura final entre as primeiras imagens, bem como a entrada da música *Bambu atac*, da banda Liga Tripa – grupo musical de Brasília, com forte identidade local e cujo repertório era de conhecimento da turma pelas aulas de Artes – como trilha sonora. A edição do filme ocorreu em grupo, de forma presencial no Laboratório de Informática da escola com o uso do software

<sup>120</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/NjyChh2Vjf0>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

<sup>121</sup> Entrevista da prof. Me. Júlia Fagundes cedida ao autor, 2019.

*Windows Moviemaker*, e também era alimentada das ideias de montagem propostas na troca de mensagens pelo aplicativo.

O filme *Debaixo do Sol*<sup>122</sup>, resultado deste processo pedagógico, inicia com a dança em uma festa junina sincronizada na canção do Liga Tripa, passando em seguida a um panorama da vida dos estudantes em planos de câmera fixa ou com movimentos precisos que são montados em separado, cada um deles com uma transição de abertura e de fechamento (*fade in* e *fade out*). A forma lembra um mosaico, em que cada um dos fragmentos individualizados se reencontra com o todo pela sua ordenação na sequência – a celebração com a dança, o vale em que a escola se localiza, o trabalho nas colheitas de gêneros como morango e cebola, a feira da cidade e seus trabalhadores, os quintais produtivos – e, sobretudo, pela narração.

“Cultura da nossa cidade... não posso dizer que é exatamente assim, pois vivemos ambos em distância e ao mesmo tempo unidos por nossas vidas e lutas. O que se diz cultura ou costumes, em nossas vidas chamamos de trabalho” é o trecho que abre a narração do estudante Nathanael Silva, acompanhadas em tela de imagens de colheitas. Há uma opção consciente por assumir, na narração e nas imagens, um ponto de vista de trabalhadores refletindo sobre a cultura da sua cidade com o olhar camponês, que, ao mesmo tempo, não se restringe ao campo em sentido restrito.

É o que vemos quando o filme acompanha a chegada da produção à Feira de Brazlândia, em busca dos pontos de convergência entre campo e cidade representados na comercialização da produção agrícola, que promove “a união, gerada da colaboração e de motivos não menos importantes, como a sutileza de uma boa comunicação ou até a fuga de humilhações geradas pela humildade do nosso povo.” E, após esse momento de encontro e crítica sutil às opressões cotidianas, a narração se volta novamente para o campo, “para nós”, afirmando um modo de vida a ser defendido, de forma poética – “a nossa vida para nós é e sempre será cultura, o que redige a nossa história” – acompanhada de imagens dos quintais camponeses.

É essa afirmação da cultura camponesa que, como aponta o relato de Júlia Fagundes, apareceu desde a primeira reflexão deles sobre o significado de cultura associando-a com a cultura como produção agrícola – a cultura do morango, da cenoura, da cebola – em uma aproximação, inclusive, de um sentido etimológico do termo associado a ocupar e trabalhar a terra (BOSI, 1998). Uma cultura associada a um modo de vida, a um lugar e a seus sujeitos,

<sup>122</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/hMIpKQk1AH0>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

que se relacionam com a cidade Brazlândia de uma forma e com o Plano Piloto de Brasília de outra: “ali na periferia de Brasília, o que significava a relação deles com Brasília era uma relação muito mais com a Ceasa, por exemplo, do que a cidade Brasília e outros referenciais” (informação verbal)<sup>123</sup>.

Nesse sentido, o filme demarca pela autorrepresentação dos estudantes um ponto de vista original, com pontos de conexão e divergências de forma sutil frente à “cultura de nossa cidade”, Brazlândia e Brasília, localizadas no mesmo Distrito Federal. Pontos de conexão com a cidade Brazlândia pela feira, mas também pontos de conexão com a “Brasília monumento”, para além da Ceasa, que se abrem no Plano Piloto com a exibição e premiação do seu filme no histórico Cine Brasília no Festival de Curtas das Escolas Públicas do DF.

Entre os resultados desta experiência, levantados em roda de conversa avaliativa com os estudantes, Júlia Fagundes aponta que “após o processo de criação do vídeo, os conceitos e temas abordados na primeira fase do semestre letivo foram melhor apropriados” (FAGUNDES, 2018, p. 7). A mediação dos dispositivos móveis e do aplicativo de mensagem instantânea também foi ressaltada pelos alunos como fundamentais para o processo criativo – inclusive pela quantidade limitada de horas-aula da disciplina no semestre – porém, os próprios estudantes reconheceram “que não seria possível realizar o projeto sem os encontros presenciais nas aulas” (Ibidem, p. 7). A participação de todos na criação audiovisual gerou maior envolvimento nas vivências pedagógicas, bem como a “continuidade da nossa vivência pelo caráter permanente do produto em vídeo (...) e possibilitou a reverberação de nossas vivências em tempos-espacos que transcendem nosso semestre letivo” (Ibidem, p. 8).

O sentido de experimentação estética, com impacto na práxis pedagógica da docente, é outro aspecto a ser ressaltado como saldo da realização do filme. A busca por uma entrada teórica e prática no audiovisual encontra, em experimentos dessa natureza, uma acepção associada à realidade dos estudantes, como vemos na reflexão da professora: “se é para a gente discutir nossas identidades, nosso cotidiano, nos representar nesse processo, ampliar nosso repertório estético, mas também nosso repertório filosófico e político, de entendimento de si então vale fazermos um vídeo, uma peça, etc.” (informação verbal)<sup>124</sup>.

<sup>123</sup> Entrevista da prof. Me. Júlia Fagundes cedida ao autor, 2019.

<sup>124</sup> Idem, 2019.

### 5.3 – Balanço final do percurso

É importante ressaltar que, além dos dois filmes e seus processos de realização analisados nesta pesquisa, outros caminhos de experimentação com o audiovisual nas escolas do campo ou produzidos no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo tiveram seus resultados apresentados na *II Mostra Terra em Cena e na Tela*. Dos vários filmes e vídeos, destacamos aqui outros dois caminhos ligados à utilização da história oral como ponto de partida para a realização de ficções num assentamento da reforma agrária em Santa Catarina e de vídeo-cartas por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM.

Produzidos na Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, de Fraiburgo (SC), os filmes *Fogo* (5 min) e *A Velha do Banhado* (11 min) foram realizados na perspectiva de apropriação da realização audiovisual no processo de ensino-aprendizagem, “utilizando recursos tecnológicos por meio de projetos interdisciplinares como meio de aproximar o público estudantil da narrativa audiovisual” (DE LORENZI, BONADIMAN e CORDEIRO, 2015, p. 168). A escola, localizada no assentamento Vitória da Conquista, homenageia em seu nome a primeira ocupação de terra em Santa Catarina, realizada pelo MST em 25 de maio de 1985 no município de Abelardo Luz com duas mil famílias. O assentamento em que a escola está instalada surgiu desta ocupação, pois parte daquelas famílias foram deslocadas à Fraiburgo, conquistando ali a posse definitiva da terra. Conscientes da importância da luta permanente por direitos sociais, a educação dos filhos representava uma preocupação dos assentados, que destinaram desde a entrada na terra uma reserva de área para a escola, consolidada com o funcionamento no ensino fundamental em 1989 e no Ensino Médio Integrado Técnico em Agroecologia em 2009 (Idem, 2015).

É na sua vinculação com os fundamentos da Educação do Campo em que se inserem as experiências pedagógicas como as produções audiovisuais, tendo em vista uma formação dos estudantes em sentido omnilateral (FRIGOTTO, 2015) que articule vivências e atividades nos mais variados âmbitos, incluindo o estético, como vemos na passagem abaixo em texto dos professores da escola: “importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a valores éticos, estéticos e políticos na perspectiva da formação humana voltada à realidade dos estudantes” (DE LORENZI, BONADIMAN e CORDEIRO, 2015, p. 167).

Há, portanto, um interesse na relação da apropriação das TIC no desenvolvimento das potencialidades humanas dos sujeitos do campo na EEB Vinte e Cinco de Maio, seja pela

apropriação do audiovisual ou pelos registros fotográficos e as interações virtuais pela internet, das quais emergem “novas perspectivas nas relações diretas dos sujeitos entre si, com o mundo e com a escola, constituindo e compartilhando sentidos no percurso de novos aprendizados” (DE LORENZI, BONADIMAN e CORDEIRO, 2015, p. 168). Especificamente quanto à realização de audiovisual, o enfoque nos projetos interdisciplinares ocorreu no diálogo entre disciplinas como Artes Cênicas, História e Ciências Tecnológicas, buscando um enfoque na encenação de contos e causos repassados oralmente por membros da comunidade escolar. O acesso aos fundamentos da linguagem audiovisual assumia-se, na perspectiva da produção, como “fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento” (Ibidem, p. 168), desenvolvendo também habilidades específicas como a construção do roteiro, a encenação pelos próprios alunos, a criação de figurinos e a adaptação das cenas aos enquadramentos na gravação com a câmera, mediada pelos professores.

Histórias que habitam o imaginário local, fértil em memórias transmitidas pela história oral e território de lutas sociais históricas como a Guerra do Contestado, se transformam em filmes de ficção, habilmente encenados e gravados na escola. Um deles apresenta a lenda de uma velha que escondeu um tesouro nas margens de um banhado há muito tempo atrás e até hoje rodeia o lugar como um fantasma, assustando aqueles que buscam suas relíquias. Outra história trata de uma família que é expulsa das terras em que trabalhavam para um fazendeiro, após as crianças colocarem fogo acidentalmente no lugar. O conflito familiar que surge dessa expulsão leva à violência do pai contra os filhos e a mãe, inconformada, falece de um mal súbito. No final, para a surpresa de todos, ela “reaparece” em forma mística como chamas crepitando na cruz de madeira em sua lápide.

Reconhecemos nestes experimentos uma contribuição concreta na construção da identidade dos estudantes como sujeitos do campo, em dimensões complementares: “quando eles mesmos se observaram nas telas de exibição” (DE LORENZI, BONADIMAN e CORDEIRO, 2015, p. 169) nos espaços de socialização dos filmes, presenciais ou virtuais, e também com a reflexão com os conteúdos curriculares das disciplinas, com vínculo à história local e “forte resultado na interiorização de conceitos trabalhados” (Ibidem, p. 169). Habilidades comumente relacionadas à linguagem teatral também surgem como resultados deste processo, tais como a ruptura de “barreiras de timidez, melhorando o seu relacionamento social, cultural e intelectual; (...) a caracterização de roupas e dos figurinos também remeteu aos mesmos traços historicamente situados que exigem, ao mesmo tempo, novas criações” (Ibidem, p. 169). Além de um saldo fundamental, compreendido pelos

professores da escola, do uso das TIC em um sentido produtivo e emancipador: “hoje não são apenas receptores, são produtores de materiais que podem ser usados para discussão em suas salas de aula e como material pedagógico utilizado por outros grupos de estudantes” (Ibidem, p. 170). Por fim, é importante ressaltar um limite da experiência, comum em projetos similares nas escolas: embora a realização audiovisual fosse coletiva, a condução do processo era facilitada por um dos professores. Ao ser remanejado a outra escola da região, a produção dos filmes viu-se dificultada e a escola interrompeu a realização de filmes.

Outra experiência significativa apresentada na mostra foram as vídeo-cartas realizadas na UFVJM pelos estudantes Pablo Bedmar e Nanci Ribeiro nas comunidades de São Gonçalo do Rio das Pedras e Capivari, município de Serro-MG. Estas vídeo-cartas são realizações audiovisuais em curtas-metragens de cinco a dez minutos criadas pelos estudantes durante o Tempo Comunidade, visando o entendimento de aspectos da realidade local das comunidades rurais em que os alunos do curso estão vinculados. Na vídeo-carta *Quitandas de Eva* (9 min), Bedmar acompanha a produção de pães artesanais por Eva, que explica a receita tradicional das roscas desde o preparo da massa até o momento de assar as roscas, cuidadosamente montadas, em forno à lenha. Já na vídeo-carta *Plantas Mediciniais* (6 min), Ribeiro acompanha um morador local com amplo conhecimento na sabedoria camponesa voltada ao uso das plantas medicinais.

Coordenado pela prof. Dra. Ofelia Ortega Fraile, o projeto de extensão voltado à criação das vídeo-cartas tem como objetivo, conforme a ementa do projeto,

socializar as visões de mundo entre os estudantes da LEC [Licenciatura em Educação do Campo] num processo dialógico que pretende mostrar tanto as problematizações da realidade como as marcas culturais que constituem a identidade dos povos do campo. Assim, os vídeos produzidos trazem uma rica diversidade de olhares sobre a realidade das comunidades locais por meio de registros do patrimônio cultural imaterial, conhecimentos populares, questões socioambientais, da vida cotidiana no campo e da vida acadêmica dos estudantes<sup>125</sup>.

Há, portanto, a compreensão por parte da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM do uso das TIC como meios de produção e divulgação cultural, criando “um processo comunitário-criativo de apropriação tecnológica, onde as pessoas se sintam capazes de criar e

<sup>125</sup> Disponível em: <[http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto\\_id=291825](http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=291825)>. Acesso em 20 de maio de 2019.

divulgar suas visões do mundo” (MAHARISHI; FRAILE, 2016, p. 1)<sup>126</sup>. Tomando o dispositivo audiovisual das vídeo-cartas como um dos articuladores das vivências dos estudantes em Tempo Comunidade, gradualmente compõe-se um panorama dos modos de vida e dos sujeitos no campo do entorno da UFVJM, com amplo potencial de uso enquanto “materiais didáticos para as escolas do campo, bem como para as Licenciaturas em Educação do Campo do estado de Minas Gerais”<sup>127</sup>.

O processo dialógico mencionado na ementa do projeto, acima citada, se configura a partir de uma concepção de trabalho em rede, vinculado nos tempos da alternância pedagógica entre estudantes e comunidades, sendo a vídeo-carta “destinada a outros estudantes de comunidades distantes que, em potencial, farão uma leitura crítica da visão de seus êxitos e desafios. (...) Em alguns polos já houve ricos debates e apreciação” (MAHARISHI; FRAILE, 2016, p. 1). Cabe ressaltar também que o projeto busca alternativas de socialização do material produzido, prevendo a compilação de “uma seleção de vídeo cartas em DVD e textos didáticos de apoio aos professores”<sup>128</sup>.

Experiências	Local	Contexto ensino-aprendizagem	Metodologia	Acúmulos centrais
Documentário <i>Escola Quilombo: Educação Cultivada</i>	Escola do campo, Comunidade Kalunga do Mimoso-TO	Anos iniciais do ensino fundamental	Documentário de observação	- aprofundamento no conhecimento de uma determinado ambiente escolar; identificação de identidade coletiva e conflitos no território; percepção do limite de consciência possível de um personagem; referência enquanto método para ações de tempo comunidade dos estudantes.
Filme <i>Debaixo do Sol</i>	Escola do campo, Brazlândia-DF	EJA Médio	Interação teatro-audiovisual	- fusão entre linguagens teatral e audiovisual como

<sup>126</sup> Disponível em: <[http://www.cbeu.eventsystem.com.br/gerar\\_pdf.php?id=2993](http://www.cbeu.eventsystem.com.br/gerar_pdf.php?id=2993)>. Acesso em 20 de maio de 2019.

<sup>127</sup> Disponível em: <[http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto\\_id=291825](http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=291825)>. Acesso em 20 de maio de 2019.

<sup>128</sup> Idem. Acesso em 20 de maio de 2019.

				método de trabalho; experimentação estética associada à cultura camponesa; uso de aplicativo de mensagem instantânea de celular como ambiente virtual de aprendizagem.
Vídeo-cartas	Licenciatura em Educação do Campo, UFVJM-MG	Ensino superior	Produção de audiovisual em Tempo Comunidade	- pesquisa em audiovisual sobre a realidade das comunidades de inserção; fomento à criação de redes entre as comunidades com apoio de dispositivo audiovisual.
Filmes de ficção	Escola do campo, Fraiburgo-SC	Anos finais do ensino fundamental	Encenação de relatos da história oral locais	- trabalho sobre a identidade, a memória e a história local; interdisciplinaridade na produção audiovisual; desenvolvimento de habilidades comunicacionais dos estudantes.

Tabela 4: Sistematização de experiências da *II Mostra Terra em Cena e na Tela*. Fonte: elaboração do autor.

Retomando o sentido geral da mostra, após a apresentação dos variados caminhos experimentados no audiovisual da Educação do Campo em âmbito nacional, é importante destacar que, sistematizado na tabela acima, reconhecemos uma riqueza de formas estéticas e métodos de trabalho. De acordo com o relatório final da atividade, “nos debates ficou evidente que um curso como esse não pode abrir mão da concepção de múltiplos letramentos integrando o teatro e o audiovisual como linguagens formativas em paralelo e de forma articulada ao letramento escrito”<sup>129</sup>. Debates estes que envolveram não apenas os estudantes da LEdoC/UnB, mas sim participantes de várias licenciaturas presentes na atividade, uma vez

<sup>129</sup> Conforme Relatório Final da *II Mostra Terra em Cena e na Tela*, 2017.

que ela foi realizada em um seminário nacional em comemoração dos dez anos de curso na UnB, uma das quatro experiências piloto de implementação desta modalidade de licenciatura.

O Coletivo Terra em Cena, como articulador dessas iniciativas, percebeu com a realização da mostra um potencial agregador de diferentes esforços realizados em âmbito nacional com a linguagem audiovisual e teatral. Por outro lado, para o coletivo a realização da mostra aponta também a percepção enquanto grupo de pesquisa da necessidade de conhecer os trabalhos de outras licenciaturas, ampliando seu próprio entendimento em relação às possibilidades de trabalho com o audiovisual e dialogando com essas experiências de forma produtiva. Gradualmente, essas experiências foram sendo incorporadas na LEdoC/UnB como referências em sala de aula para o estudo do audiovisual ou mesmo como formas de produção ressignificadas. Um exemplo é a realização pelos estudantes do curso de vídeo-cartas à comunidade externa à UnB em uma conjuntura de cortes do orçamento da universidade. Divulgadas pela página institucional da Faculdade UnB Planaltina, as vídeo-cartas assumiram a forma de leitura de relatos em primeira pessoa dos estudantes, lidas coletivamente por estudantes do curso<sup>130</sup>.

Outro acúmulo do conhecimento de experiências como as apresentadas é a compreensão do método envolvido em seu processo criativo. Na experiência da prof. Júlia Fagundes no CEd Irmã Regina encontrou-se a linguagem teatral como disparadora do processo criativo em audiovisual e retomada sempre que necessário como ferramenta mobilizadora da turma. Trata-se, neste caso, de uma fusão de linguagens em natureza distinta à incorporação de um vídeo numa peça ou de uma encenação numa ficção audiovisual: uma fusão enquanto método de trabalho com as linguagens artísticas em jogos e ensaios teórico-práticos. São práticas pedagógicas que, nas palavras da educadora, “trazem explicações e demonstrações práticas para termos experiências estéticas que sejam representativas de quem está participando do processo”<sup>131</sup>.

A continuidade da *Mostra Terra em Cena* e na *Tela* em mais duas edições posteriores às realizadas em 2013 e em 2017 demonstra esse potencial de articulação, agora ampliado na última edição em 2019 para a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, que apresentou um filme em 2017 e, dois anos depois, recebeu a mostra com a organização de membros do seu corpo docente em parceria com docentes da UnB e com um

<sup>130</sup> Disponíveis em <<https://www.facebook.com/PaginaOficialdaFUP/videos/1029679217222759/>> e <<https://www.facebook.com/PaginaOficialdaFUP/videos/1116229791901034/>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

<sup>131</sup> Entrevista da prof. Me. Júlia Fagundes cedida ao autor, 2019.

grupo teatral próprio vinculado ao Programa de Extensão Terra em Cena, o grupo Cenas Camponesas. Outro aspecto a se destacar desta mostra realizada no Piauí é a presença no evento de cineastas parceiros do Terra em Cena como os piauienses Dácia Ibiapina e Dedé Rodrigues, e o Coletivo de Cinema da Ceilândia (DF), representado pelo cineasta Adirley Queirós.

Certamente, a Licenciatura em Educação do Campo permite que os sujeitos do campo ingressem na universidade e se reconheçam nela, pois os componentes curriculares e a forma de organização dos tempos pedagógicos possibilitam a consideração dos seus saberes e a realidade do campo como central na sua formação, o que os coloca como produtores de conhecimento. Além disso, em uma mostra como a que aqui analisamos, percebemos que a universidade se abre também para quem não está diretamente inserido em seus cursos ou projetos. São articulações como esta, por exemplo, que geram a condição concreta para que grupos teatrais se apresentem à comunidade universitária e depois transitem em parceria com os projetos de extensão pelos espaços de uma comunidade de interesse mais ampla, nos territórios quilombolas e de assentamentos da reforma agrária vinculados à LEdoC. Cria-se, desta forma, um vínculo entre coletivos das linguagens artísticas que dialogam com a universidade de uma forma que não remete a uma centralização do saber intra-muros, e sim a uma universidade imbricada no campo.

## CONCLUSÕES

Como primeira síntese deste caminho de pesquisa, é importante considerarmos que a análise dos percursos foi amplamente facilitada graças ao esforço contínuo de sistematização produzido no decorrer dos experimentos que constituíram os três percursos audiovisuais analisados. Em uma dinâmica contínua de reflexão coletiva, as sistematizações elaboradas durante a realização de projetos como “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste”, nas mostras de audiovisual e teatro e em processos estético-pedagógicos como o realizado no CEd Irmã Regina, entre outros, possibilitaram elementos muito valiosos para a análise, uma vez que registram, organizam e refletem sobre as experiências durante sua construção e avaliação.

Tais esforços de sistematização contribuíram na identificação de acertos e erros dos percursos, permitindo uma visão de conjunto de momentos-chave das experiências e, sobretudo, facilitaram o acúmulo de conhecimento e o aprendizado posterior aos sujeitos envolvidos no trabalho com a linguagem audiovisual. Outro saldo positivo desta prática é o fato dela permitir a incidência de uma voz coletiva nos percursos, reconhecendo diferentes contribuições individuais, seu impacto no trabalho conjunto e seus desdobramentos.

Desdobramentos, por exemplo, como a necessidade de duas estudantes da LEdoC/UnB e realizadoras de audiovisual, criadoras de filmes analisados no primeiro percurso, retomarem em um Trabalho de Conclusão de Curso aspectos levantados com a produção de seus documentários. Ou seja, a prática do processo de produção do filme, envolvendo pesquisa, contato com a comunidade, realização e exibição, fomentou a pesquisa científica, que parte de um processo de práxis – teórico-prático – gerado na produção de um filme. O audiovisual, desta forma, não se remete a uma ilustração da pesquisa ou um mero complemento, e sim se constitui como parte fundamental de um movimento de ação e reflexão.

Contudo, muitas vezes os resultados dos processos de formação, realização e exibição com audiovisual não são perceptíveis de forma tão nítida. As atividades com repertório audiovisual dedicadas à formação do olhar constituem um exemplo nesse sentido, que podem aparentar pouca efetividade e até mesmo uma distância de gostos e referências dos estudantes na licenciatura ou na escola do campo. O que vimos na análise e em nossa reflexão sobre a prática com a linguagem é justamente o contrário: ao contrapor uma lógica de utilização da

exibição de filmes como ferramentas para ilustrar conteúdos ou atender uma demanda de entretenimento e substituição de aulas vagas, o trabalho com a formação de olhar por meio do contato com o legado estético via repertório audiovisual gera inúmeros saldos.

Tomar contato com diferentes filmes gera uma cultura política de debate, uma vez que esta seja estimulada com uma ação pedagógica, e pode funcionar como uma porta de entrada para uma reflexão que se estenda da realidade tratada no filme à realidade local. Esse movimento reflexivo ocorreu no primeiro percurso audiovisual, com a intervenção mobilizadora nas comunidades por meio da exibição de filmes coordenada pelos estudantes da licenciatura, que se desdobrou posteriormente em debates sobre o roteiro dos filmes a serem realizados pelos mesmos estudantes, gerando tanto o pertencimento da comunidade ao processo de realização audiovisual em andamento, quanto uma reflexão diretamente ligada aos problemas de cada lugar e a busca coletiva de soluções.

Dentre as obras que podemos utilizar em sala de aula ou nas comunidades ligadas à Educação do Campo estão, certamente, aquelas que consideramos como clássicas de diferentes momentos históricos, cinematografias ou mesmo de referência para abordarmos temas ligados aos conteúdos curriculares ou transversais. Em um paralelo com a literatura, vemos que há um consenso melhor definido sobre a necessidade de trabalharmos pedagogicamente as obras clássicas da literatura brasileira e mundial – consenso este que não se estende às obras clássicas do cinema. A demanda de uma formação docente para a apropriação de seus pressupostos estéticos e históricos sobre a linguagem constitui, sem dúvida, uma mediação facilitadora para a entrada destas obras em sala de aula, abrindo perspectivas de problematização dos gostos dos espectadores discentes, que gradualmente passam a reconhecer diferentes formas estéticas e a relacionar sua vida e a sociedade em que vivem com o contexto de cada filme.

Percebemos, nesta pesquisa, o impacto do uso de uma obra clássica – o filme *Quilombo*, de Cacá Diegues – em uma comunidade remanescente de quilombo, que abriu inclusive uma discussão sobre a identidade coletiva local ao tratar da sua realidade como uma comunidade não reconhecida formalmente como quilombola, embora seus moradores sejam descendentes do povo Kalunga. Com a análise da experiência sistematizada em Trabalho de Conclusão de Curso por uma estudante da licenciatura que refletiu sobre sua própria identidade como negra e Kalunga, vimos que a ação pedagógica, iniciada com o contato teórico das metodologias de exibição de filmes em sala de aula durante a formação docente, ampliou esse olhar para sua comunidade como todo. A atividade com o filme assumiu um

caráter interdisciplinar nos componentes de Artes e História por meio do audiovisual, mesmo sem energia elétrica na escola, conseguindo tocar questões mais profundas de sua comunidade sem perder de vista o aprendizado estético e simbólico a partir da obra em questão.

É importante também neste trabalho com o repertório audiovisual incorporar as formas criadas pela indústria cultural, ou seja, ir além do cinema de criação ou autoral e das obras clássicas, inclusive colocando diferentes expressões em chave de comparação e conflito. Criar momentos pedagógicos de análise da publicidade e do telejornalismo voltados à realidade do campo contribui para apresentar aos estudantes diferentes linhas de interpretação, estabelecendo mediações entre a forma estética em que estes materiais são construídos e a leitura que eles estabelecem sobre a realidade social. É necessária uma abertura na práxis docente sobre estas possibilidades de interpretação, que podem levar, como vimos no subcapítulo sobre o ensino de audiovisual na LEdoC/UnB, à ressignificação de uma narração publicitária pelos próprios estudantes, à identificação e crítica de padrões hegemônicos de representação da realidade e, também, a limites de compreensão dos participantes da formação como a identificação inconsciente com determinados aspectos da forma e do conteúdo destes produtos.

Uma segunda síntese fundamental desta pesquisa é a percepção vinda da análise dos percursos audiovisuais de que as experiências, ao serem problematizadas coletivamente durante sua realização e sistematizadas posteriormente, têm uma contribuição direta na construção de um método de trabalho com a linguagem, caracterizado como processo pedagógico e criativo. Como vimos no primeiro percurso audiovisual, a equipe de coordenação pedagógica e de formadores na linguagem audiovisual não tinha uma concepção fechada sobre o sentido da práxis formativa e sim a construiu ao longo do percurso, chegando a uma primeira elaboração sobre seus propósitos pedagógicos e estéticos com enfoque na autonomia de produção audiovisual pelos participantes, a compreensão do potencial da linguagem para a vida do estudante e de sua comunidade rural, e a concepção do trabalho com a linguagem audiovisual como pesquisa em processo, com impacto na formação docente.

Após a realização dos filmes, sua exibição em uma mostra universitária aberta ao público – geradora de debates sobre os filmes e sobre os pressupostos do próprio projeto – e a posterior avaliação dos participantes, estabeleceu-se uma nova elaboração como vimos no balanço final do percurso. Surgem elementos de ordem mais complexa, vindos da experiência, como: a necessidade de um olhar crítico sobre as representações audiovisuais, realizadas por produtores externos às comunidades e também internos; a importância do audiovisual na

elaboração da memória coletiva dos sujeitos do campo; a produção de audiovisual como recurso político e pedagógico voltado à reflexão sobre os problemas das comunidades e à denúncia de seus conflitos; a criação de materiais de suporte didático para as escolas do campo; a consciência do legado audiovisual, como mediador na formação humana; e a busca por uma atuação e pesquisa conjunta entre diferentes linguagens artísticas na Educação do Campo, potencializadas com a linguagem audiovisual.

São formulações que, ao representarem um movimento teórico diretamente relacionado com a prática de formação, produção e exibição em um projeto voltado à linguagem audiovisual, balizaram a atuação posterior com o audiovisual na LEdoC/UnB, inclusive levando a uma reformulação da habilitação em Linguagens do curso, que modificou seu projeto político-pedagógico do curso e sua matriz curricular dedicando maior ênfase à linguagem audiovisual. E, certamente, impactaram as escolas do campo e as comunidades de inserção, locais de atuação dos egressos participantes da iniciativa.

Devemos reconhecer também, em um sentido de avaliação de resultados do projeto analisado no primeiro percurso audiovisual, a importância de um edital do governo federal voltado à inclusão digital e o uso do audiovisual com uma linha específica para a Educação do Campo, criado por uma iniciativa conjunta do Ministério das Comunicações e a Secretaria Nacional de Juventude do governo federal na gestão de Dilma Rousseff (2012). Foram as condições objetivas de financiamento criadas por este governo que possibilitaram um projeto com aproximadamente dois anos de formação, acesso a equipamentos, recursos de bolsas aos participantes e suporte de deslocamento nas comunidades rurais. Embora implementado com entraves burocráticos, como relatamos, e tenha apresentado limites como não prever a circulação das obras audiovisuais realizadas no âmbito das iniciativas contempladas com o edital, certamente essa iniciativa governamental gerou saldos em inúmeros territórios do campo – como reconhecemos em nossa licenciatura e nas comunidades envolvidas – que poderiam ser avaliados em uma pesquisa acadêmica específica.

A produção de audiovisual da LEdoC/UnB, iniciada a partir do primeiro percurso audiovisual com a realização de cinco filmes analisados nesta pesquisa, permitiu um amplo trabalho de pesquisa e intervenção nas comunidades de inserção dos estudantes. Certamente, tratam-se de filmes de apropriação da linguagem audiovisual, com limites como, por exemplo, a dificuldade em alguns deles de estabelecer uma voz narrativa coerente com suas propostas estéticas e os problemas levantados pela intervenção nas comunidades. Contudo, acreditamos que é importante destacar, dentro do processo de pesquisa gerado com os filmes e a

concepção da iniciativa em uma dinâmica de mobilização comunitária, um saldo destas produções que é a empatia entre estudantes realizadores de audiovisual e os personagens de seus filmes, revelando uma relação humana de trocas e auto-reconhecimento que se associa no modo de produção à questão da autorrepresentação e, certamente, passou para a tela e aos espectadores.

Essa empatia possibilitou uma entrada em aspectos da subjetividade dos personagens e em sua percepção da realidade social, que associamos à categoria de consciência política ao longo da análise e verificamos para além do primeiro percurso em outras realizações, como o programa de televisão *Revoluções*, do Coletivo Terra em Cena, e os filmes do terceiro percurso audiovisual produzidos por outras licenciaturas e escolas do campo. A relação estabelecida entre realizadores e comunidade também permitiu reduzir os filtros de pouca confiança e não entendimento dos propósitos da realização de cada filme pelos moradores locais – como vimos no depoimento de Dona Dainda, líder quilombola, sobre os filmes feitos a respeito dos Kalungas e a ausência de retornos destes filmes à comunidade – superando uma lógica de invasão cultural dos territórios camponeses e quilombolas.

Uma terceira síntese desta pesquisa emerge, portanto, da compreensão de que as dimensões da consciência política, conforme formuladas por Sandoval (2001), tornaram-se, então, perceptíveis por meio da linguagem audiovisual na medida em que a realidade local e o entendimento individual desta realidade eram colocados pelos personagens e pelos realizadores, abrindo uma reflexão entre potencialidades e limites. Com as dimensões da consciência política torna-se possível identificar, na medida em que os processos ocorrem e geram resultados, quais as potencialidades e limites tanto das concepções dos realizadores – entre pesquisa, planejamento, roteiro, realização e exibição – como dos personagens retratados sobre aspectos relevantes de sua comunidade, da escola do campo, da cultura local e de suas lutas sociais em perspectiva articulada.

Nesse sentido, identificar a noção de consciência possível em diálogo com as dimensões da consciência política, como vimos no depoimento do professor Adão Francisco – possibilitado pelo olhar etnográfico de um documentário de observação realizado por um docente – e em outros momentos dos percursos analisados, contribui de forma inequívoca para o estabelecimento de uma tensão entre potência e limite nas intervenções da Educação do Campo nas comunidades de inserção, associando o sentido pedagógico com um sentido político de que remeta a ações coletivas a serem construídas em continuidade de processos organizativos, tanto da práxis pedagógica como da mobilização comunitária.

O desafio posterior passa, a partir dessa associação entre a investigação dos níveis de consciência e a ação pedagógico-política possibilitada pela linguagem audiovisual, por outra síntese desta pesquisa: a necessidade contínua de buscar caminhos para ampliar as potencialidades dos experimentos com a linguagem, articulando-os com as demandas das diferentes realidades locais. O contato com diferentes metodologias de trabalho em audiovisual com a história oral, a cultura popular e a memória das comunidades apresenta-se, por exemplo, como um desses caminhos fecundos em desdobramentos.

Experimentos como as vídeo-cartas, concebidas enquanto estratégia de intervenção em Tempo Comunidade fomentando redes de articulação entre os territórios, a criação de filmes de ficção a partir das histórias e lendas de uma comunidade encenados pelos próprios estudantes em uma escola do campo, a realização de um processo de pesquisa em Trabalho de Conclusão de Curso que compila por meio do audiovisual os cantos de uma manifestação cultural como a folia, nunca registrados anteriormente e reflete cientificamente sobre eles, entre outras, contribuem para um processo de formação humana dos discentes em um sentido de reelaboração da sua própria identidade. Na passagem dos participantes da esfera de espectadores de produções simbólicas sobre sua realidade a produtores, percebemos o potencial em assumir a autorrepresentação, dentro das condições que se tenham disponíveis, e refletir sobre ela em suas dimensões estética, política e pedagógica.

Outro caminho que identificamos é a fusão entre métodos e técnicas da linguagem teatral e audiovisual, que vimos em alguns experimentos dos percursos, mas, sobretudo, no processo pedagógico realizado no CEd Irmã Regina. A criação de uma sequência pedagógica articulando jogos teatrais e teoria da linguagem audiovisual, combinados com espaços de reflexão em roda de conversa sobre um repertório de filmes associado ao tema do componente curricular, possibilitou uma dinâmica de mobilização e pertencimento da turma de estudantes ao processo de realização audiovisual, que serve como uma referência à atuação interdisciplinar dos docentes em formação. Neste caso, em um esforço também de educomunicação, a relação ensino-aprendizagem estendeu-se a um aplicativo de mensagem instantânea, convertido em ambiente virtual de aprendizagem e ampliando a realização de um filme coletivo para o tempo fora da sala de aula. Tal processo pedagógico mostra caminhos de fusão das linguagens teatral e audiovisual para além dos resultados dos processos – um programa de TV como o Revoluções, que incorpora encenações dos estudantes da licenciatura, uma peça que utiliza experimentos videográficos ou o registro de uma montagem

cênica – e o concebe como método, articulando a experimentação pedagógica, educacional e estética.

O conjunto de experimentos analisados e sistematizados nesta pesquisa em percursos audiovisuais remete a uma riqueza de pesquisas, práticas pedagógicas, estratégias de intervenção, mobilização comunitária e produção simbólica com o audiovisual em diferentes âmbitos como a formação inicial docente em um curso de licenciatura, projetos de extensão, pesquisa acadêmica e a práxis pedagógica nas escolas do campo. É importante ressaltar que experiências apontam para formas complexas e articuladas de letramento ou de múltiplos letramentos, para além da dimensão escrita, como uma dimensão da práxis pedagógica da Educação do Campo. Acreditamos que, a sistematização e análise destas experiências colaboram não apenas nos processos de formação, ensino e aprendizagem das escolas do campo, mas também apresentam um potencial de incidir no sistema escolar brasileiro, apontando para trocas de saberes e acúmulo de conhecimento de forma mais ampla.

Ao vermos este conjunto e percebermos as sínteses apresentadas com nossa investigação, emerge uma pergunta: como este esforço continuará em um contexto político adverso, como o que vivemos atualmente, com o enfraquecimento das políticas públicas governamentais e a redução gradual, desde 2016, do orçamento das universidades?

A necessidade em viabilizar as condições objetivas, com aporte de recursos financeiros para o trabalho estético com a linguagem audiovisual nas licenciaturas em Educação do Campo e escolas do campo é uma demanda fundamental, que não pode ser retirada do horizonte de ampliação destes esforços. Dela dependerá o acesso a equipamentos, as possibilidades de garantir novas produções audiovisuais, a viabilidade de circulação e as trocas desta produção simbólica da Educação do Campo, os encontros formativos entre os sujeitos do campo nas comunidades de inserção, entre outros aspectos. Fortalecer a articulação entre universidade e sociedade e a divulgação da importância deste trabalho, reforçando os impactos gerados por ele, é uma das medidas imprescindíveis.

É fundamental termos em mente, entretanto, que este trabalho não se fortalecerá em um caminho isolado do conjunto da defesa da Educação do Campo como projeto de educação pública voltada aos sujeitos do campo, que gera em seu movimento contínuo a transformação gradual das escolas do campo, convertendo-as em um espaço vivo e problematizador de sua realidade, e também dos territórios em que estas escolas estão inseridas. Ações como a criação de redes entre licenciaturas e escolas do campo que promovem o trabalho estético-pedagógico com a linguagem audiovisual e outras linguagens artísticas é uma providência

fundamental, preferencialmente articuladas com redes mais amplas em defesa da Educação do Campo e em defesa da educação pública, bem como ligadas também aos movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas. A formação continuada de professores, que articule experiências e crie um movimento de trocas de saberes, certamente soma-se como uma iniciativa central destas redes.

Por fim, entendendo as demandas correspondentes ao fortalecimento deste trabalho estético, é fundamental termos consciência de que estes esforços com a linguagem audiovisual se colocam como práticas pedagógicas e produções simbólicas de caráter contra-hegemônico, ou seja, tomam posição política frente aos projetos de vida no campo e de sociedade, disputam espaço, reconhecimento e poder. Ao refletir e gerar estranhamento sobre as formas mercantilizadas da indústria cultural como ação pedagógica ao mesmo tempo em que criam suas próprias produções simbólicas, construindo processos de tensionamento de classe dos níveis de consciência e da identidade de seus sujeitos, as consequências dos experimentos com a linguagem audiovisual criados na Educação do Campo se projetam contra a estrutura social que erige formas estéticas dominantes e, simultaneamente, é apoiada em sua sustentação por estas formas. Ampliar e consolidar estes esforços com a linguagem audiovisual na Educação do Campo significa, em última instância, somar-se a uma necessidade mais ampla, que é a construção de uma sociedade com justiça social em que a vida e a escola do campo sejam plenas de possibilidades aos que ali vivem e permanecerão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AB'SÁBER, Tales. Brasil, a ausência significante política (uma comunicação). In: TELES, Edson e SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. pp. 187-202.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: ADORNO, Theodor W.; COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. pp. 92-99.
- \_\_\_\_\_. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- \_\_\_\_\_. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1975. pp. 346-354.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural – o Iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; ALMEIDA, Jorge Mattos Brito de (Org.). **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. pp. 7-74.
- ALEA, Tomás Gutiérrez. **Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano**. São Paulo: Summus, 1984.
- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 353-358.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARAÚJO, Sandra Regina Evangelista; FOSCHIERA, Atamis Antonio. As contradições entre a realidade socioeconômica da comunidade quilombola Mimoso do Kalunga e a garantia dos direitos legais de educação e território. **Pegada - A Revista da Geografia do Trabalho**, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.203-227, 4 fev. 2013. Pegada Eletrônica. <http://dx.doi.org/10.33026/peg.v13i2.1831>.
- ARTIGAS, Estefanía Pagano. **De lo imposible utópico a lo posible real: Poemas del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil**. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Maestría En Ciencias Humanas, Opción Estudios Latinoamericanos, Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación, Universidad de La República, Montevideo, 2018.
- ASSARÉ, Brigada Nacional de Teatro Patativa do; MST, Coletivo Nacional de Cultura do. **Teatro e Transformação Social: Teatro Épico (Volume 2)**. São Paulo: Cepatec, 2007. 2 v.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BASTOS, Manoel Dourado. Colonização do inconsciente, colonização da natureza: elementos para uma crítica da articulação entre comunicação rural, revolução verde e indústria cultural. In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). **Comunicação e a disputa pela hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. pp. 85-104.

BASTOS, Manoel Dourado; STEDILE, Miguel Enrique; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Indústria Cultural, hegemonia e educação. In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). **Comunicação e a disputa pela hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. pp. 27-39.

\_\_\_\_\_. Indústria cultural: a antessala do fascismo brasileiro. In: **Perseu: história, memória e política** / Centro Sérgio Buarque de Holanda. vol. 1, n. 16, ano 12 (2018). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018. pp. 59-80.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo em Paris, 27 de abril de 1934. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas, Vol. 1). 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. pp. 129-145.

BENTES, Ivana. **Câmera muy very good pra mim trabalhar**. Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=11>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

BERNARDET, Jean Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 1ª Edição.

\_\_\_\_\_. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 2ª Edição.

\_\_\_\_\_. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BERNSTEIN, Serge V. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-Francois (Orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, 5 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério das Comunicações. **Chamada Pública nº 01/2011** – Apoio à capacitação no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação para a juventude rural. Brasília, 11 de outubro de 2011.

BRENNAND, Evelaine Martines. **“Enquanto governa a maldade, a gente canta a liberdade”**: Coletivo de Cultura do MST: Caminhos para a criação de uma cultura contra-hegemônica. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL)/Unesp, 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia).

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** 2017. 379 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.

BRUNO, Regina. Agronegócio, palavra política. In: BRUNO, Regina et al. (Orgs.). **Um Brasil ambivalente: agronegócio, ruralismo e relações de poder.** Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009. pp. 113-129.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 257-265.

\_\_\_\_\_. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores.** Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. pp. 11-18.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. pp. 95-121.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. Pp. 147-158.

\_\_\_\_\_. **Sem terra com poesia: a arte de recriar história.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAMPOS, Marília; LOBO, Roberta. Crítica da Imagem e Educação Popular. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. pp. 189-205.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARVALHO, Vladimir. **Conterrâneos velhos de guerra: opinião da crítica e roteiro.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 1997.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Quando a Educação do Campo interroga as Práticas Artísticas. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2016. pp. 19-37.

CASTRO, Wanessa de. **Formação de Educadores do Campo e Tecnologias Digitais: relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CHÃ, Ana Manoela. **Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, Abr. 1995.

\_\_\_\_\_. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação Audiovisual Popular no Brasil – Panorama, 1990-2009**. 2010. 361 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudo dos Meios e da Produção Mediática, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CITELLI, Adílson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. pp. 59-76.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2009.

CORRÊA, Ana Laura et al. Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LEdoC. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 179-210.

COSTA, Iná Camargo. Prefácio. In: ASSARÉ, Brigada Nacional de Teatro Patativa do; MST, Coletivo Nacional de Cultura do. **Teatro e Transformação Social: Teatro Épico (Volume 2)**. São Paulo: Cepatec, 2007. 2 v.

COUSINS, Mark. **História do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

COUTINHO, Ana Carolina de Deus. **O uso do audiovisual no ensino de história: desafios, potencialidades e limites na escola da comunidade de São José, Cavalcante-Goiás**. 2018. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade Unb Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. 2013. 309 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DA VIÁ, Sarah Chucid. **Televisão e consciência de classe: o trabalhador têxtil em face dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1977.

DA-RIN, Sílvio. **Espelho Partido**. Tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LORENZI, Edson; BONADIMAN, Ariel; CORDEIRO, Gibrail. Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio e suas experiências pedagógicas. In: D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro (Orgs.). **Escolas de assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada à luta pela terra**. Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015. pp. 163-174.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural hoje. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandes. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. pp. 97-110.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESTEVAM, Douglas; COSTA, Iná Camargo; VILLAS BÔAS, Rafael (Orgs.). **Agitprop: cultura política**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FAGUNDES, Júlia Brito. O processo colaborativo mediado por dispositivos móveis como modo de criação: relato de experiência de uma escola do campo na modalidade EJA. In: **Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: Diversidad Educativa, Armonización de Competencias y Transferencia al Desarrollo Profesional**, 23., Madrid: Uned, Facultad de Educación, 2018.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. pp. 133-145.

\_\_\_\_\_. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 496-500.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

FILÉ, Valter. Experiências em comunicação baseadas na linguagem audiovisual. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. pp. 245-264.

FRANCO, Renato. A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandes. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. pp. 111-122.

FREDERICO, Celso. Comunicação, recepção e consciência possível - a contribuição de Lucien Goldmann. **Novos Olhares**, n. 10, p. 4-13, 30 dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Marxismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Mórula, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. Princípios do trabalho popular. In: PELUSO, Ranulfo (Org.). **Trabalho de base**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 20-28.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRESQUET, Adriana. Cinema para aprender e desaprender. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-LISE-FE/UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. O Projeto Cinead: berço da Escola de Cinema do CAP/UFRJ e outros inventos e pretextos para o encontro entre cinema e educação. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. pp. 233-243.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAJARDO, Marcela. “Pesquisa participante: Propostas e Projetos”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GÁSPIO, Marília Ferreira. **Cultura popular e educação**: contribuições da cultura popular no ensino da Escola Estadual Bom Jardim – Extensão Kalunga II. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2018.

GAUTHIER, Guy. **O documentário**: um outro cinema. Campinas: Papyrus, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GERALDES, Elen et al. O Direito Humano à Comunicação e à Informação: em busca do tempo perdido. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al. (Orgs.) **Introdução crítica ao direito à comunicação e à informação**. Brasília: FAC UnB, 2016. pp. 20-30.

GERBASE, Carlos. **Cinema: primeiro filme**: descobrindo, fazendo, pensando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GIACOMANTONIO, Marcello. **O ensino através dos audiovisuais**. São Paulo: Summus; EdUSP, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOIÁS. INSTITUTO MAURO BORGES. **Anuário Goiás em Dados**. Goiânia, GO, 2017. Disponível em: <[http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85:goi%C3%AAs-em-dados-2017&catid=19&Itemid=151](http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85:goi%C3%AAs-em-dados-2017&catid=19&Itemid=151)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2019.

GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972a.

\_\_\_\_\_. **Ciências humanas e filosofia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972b.

\_\_\_\_\_. **Crítica e dogmatismo na cultura moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

\_\_\_\_\_. Classes sociais e visões de mundo. In: LÖWY, Michael; NAÏR, Sami. **Lucien Goldmann, ou A dialética da totalidade**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Le Dieu Caché**. Paris: Gallimard, 1959. Trad. Angela Mendes de Almeida.

GOMES, Thalles et al. Audiovisual e transformação social – a experiência da Brigada de Audiovisual da Via Campesina. In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). **Comunicação e disputa da hegemonia**: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

GONÇALVES, Felipe Canova et al. Linguagens artísticas em cursos de formação da Escola Nacional Florestan Fernandes – Centro-Oeste: uma proposta metodológica em construção. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p.33-48, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE BRAZLÂNDIA. CENTRO EDUCACIONAL IRMÃ MARIA REGINA VELANES REGIS. **Projeto Político**

**Pedagógico do Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis. Brazlândia, DF, 2018.**

GRAMSCI, Antonio. A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. Dos Cadernos do Cárcere (1929-1935). In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandes. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. pp. 173-183.

GUDINHO, Maria Lúcia Martins. **A folia de São Sebastião no Povoado São José em Cavalcante - Goiás: Uma experiência em letramentos múltiplos**. 2017. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade Unb Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.

HAMBURGER, Esther. “Novelas como proto-interação, ou para uma crítica dos estudos de recepção”. In: **Interin (UTP)**, v. 09, pp. 1 - 15, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas da representação: ficção e documentário em *Ônibus 174*. In: MOURÃO, Maria Dora; LABAKI, Amir (Orgs.). **O cinema do real**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. pp. 295-326.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KEHL, Maria Rita. Eu vi um Brasil na TV. In: SIMÕES, Inimá F. et al. **Um País no Ar**. História da TV brasileira em três canais. São Paulo: Brasiliense, 1986a. pp. 167-276.

\_\_\_\_\_. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, Eugenio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre a televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004. pp. 43-62.

\_\_\_\_\_. Tortura e sintoma social. In: TELES, Edson e SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. pp. 123-132.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a telenovela. In: SIMÕES, Inimá F. et al. **Um País no Ar**. História da TV brasileira em três canais. São Paulo: Brasiliense, 1986b. pp. 277-323.

KHIDIR, Kaled Sulaiman. Relação comunidade e escola na atividade docente: um exemplo dos Kalunga do Mimoso (Tocantins). **Rematec: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, [s.i], v. 20, n. 10, p.37-53, set-dez. 2015.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUCINSKI, Bernardo. **A síndrome da antena parabólica: ética no jornalismo brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

LENIN, Vladimir I. **Que fazer: problemas candentes de nosso movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Luísa Guimarães; GONÇALVES, Felipe Canova. Chão de fábrica teórico: conceitos de Indústria Cultural, Indústrias Culturais e Economia Política da Comunicação. In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). **Comunicação e a disputa pela hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. pp. 17-26.

LIMA, Rafaela. As TCIs na escola: da recepção à expressão. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Orgs.). **Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 185-201.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Fundação Perseu Abramo, 2011.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LOPES, Eloisa Assunção de Melo. **Vídeo como ferramenta no processo formativo de licenciandos em Educação do Campo**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LÖWY, Michael; NAÏR, Sami. **Lucien Goldmann, ou A dialética da totalidade**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAHARISHI, Mayan; FRAILE, Ofelia Ortega. Vídeo carta entre estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. In: **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 7.**, Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. pp. 121-134.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTINS, Aracy Alves et al. **Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, Carlos Estevam. História do CPC. **Arte em Revista**, v.1, n. 2. São Paulo: Kairós/CEAC, 1980.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da et al. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- MATTELART, Michèle; MATTELART, Armand. **O carnaval das imagens: a ficção na TV**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- MAYOR, Ana Lucia Soutto; SOARES, Verônica de Almeida. A produção audiovisual na escola: relatos e reflexões, revisitando as relações entre imagem e palavra no contexto escolar. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. pp. 209-232.
- MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. pp. 7-10.
- \_\_\_\_\_. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da et al. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna et al. A experiência em construção da relação da UnB com os movimentos sociais do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.). **Movimentos populares e universidades**. São Paulo: Outras Expressões, 2018. pp. 129-145.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 35-61.
- \_\_\_\_\_. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 324-331.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MORAES, Dênis de. **Vozes abertas da América Latina: Estado, políticas públicas e democratização da comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2011.
- MOURA, Luiz Henrique Gomes de. **Questão Agrária e hegemonia: o pré-assentamento como campo de batalha entre a alienação e a emancipação**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MOURÃO, Maria Dora; LABAKI, Amir. **O cinema do real**. São Paulo: Cosac Naify, 2005
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A cultura política comunista: alguns apontamentos. In: NAPOLITANO, Marcos; CZAJKA, Rodrigo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). **Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109 - 137, jan./mar. 2018.

MST, Coletivo de Cultura do. **Ensaio sobre Arte e Cultura na Formação.** Rede Cultural da Terra – caderno das artes. São Paulo: Anca, 2005.

NAGIB, Lúcia. **O cinema da retomada: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo.** Documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NICHOLS, Bill. A voz do documentário. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**, volume II. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao documentário.** Campinas: Papyrus, 2016.

\_\_\_\_\_. **La representación de la realidad.** Cuestiones y conceptos sobre el documental. Barcelona: Paidós, 1997.

NORTON, Thiago. “A cidade não mora mais em mim”: o cinema e o olhar nas Escola do Campo. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Práticas artísticas do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2016. pp. 251-264.

NOVENTA, Diogo. Busca da identidade do Coletivo de Vídeo Popular de São Paulo como posicionamento político e conexão histórica. In: VICENTE, Wilq (Org.). **Quebrada? Cinema, vídeo e lutas sociais.** São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária – USP, 2014a. pp. 57-79.

NOVENTA, Diogo. **Vídeo Popular – forma e contexto.** Apontamentos sobre a Associação Brasileira de Vídeo no Movimento Popular (1984-1995). 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciência e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014b.

OROZ, Sílvia. **Os filmes que não filmei:** Tomás Gutiérrez Alea. São Paulo: Anima, 1985.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011. pp. 159-174.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PARANHOS, Adalberto. **Dialética da dominação: dominação ideológica e consciência de classe.** Campinas: Papyrus, 1984.

PAULA, Leon de; BONILLA, Marcus Facchin; SILVA, Cícero da. Campo em vídeo: experiência artístico-educativas na produção de audiovisuais no norte do Tocantins. In: SILVA, Cícero da et al (Orgs.). **Educação do campo, artes e formação docente.** Palmas: EDUFT, 2016. pp. 169-194.

- PELUSO, Ranulfo (Org.). **Trabalho de base**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- PENNINGTON, David. Desafios no ensino do audiovisual. In: MONTORO, Tânia; CALDAS, Ricardo (Orgs.). **De olho na imagem**. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira/Editorial Abaré, 2006. pp. 207-212.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Teoria Crítica e Educação do Campo: cultura, ciência e formação humana. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. pp. 125-149.
- PERUZZO, Cicilia. “Epistemologia e método da pesquisa-ação: uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação”. In: **XXV ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2016, Goiânia. Anais eletrônicos**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/biblioteca/epistemologiae\\_metododapesquisa-ação...ciciliaperuzzo\\_modelocompos2016.\\_3270.pdf](http://www.compos.org.br/biblioteca/epistemologiae_metododapesquisa-ação...ciciliaperuzzo_modelocompos2016._3270.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2018.
- PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma Alternativa de Educação Rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Pp. 31-63.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 724-728.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- PRANKE, Ingrid Elisabete. **A utilização do audiovisual pela escola estadual de ensino médio Joceli Corrêa e suas implicações**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília/Iterra, Veranópolis, 2011.
- RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; BRAGA, Ataídes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. O cinema ocupa a escola do campo. In: MARTINS, Aracy Alves et al. **Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 33-47.
- RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**, volume II. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- RECK, Jair. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da Coopac - Campo Verde - MT**. 2005. 243 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- RIBARD, Franck. Vivendo e aprendendo no Cinema da Terra. In: SAMPAIO, Amanda; OLIVEIRA, Lucas A.; BASTOS, Romário (Orgs.). **À sombra das castanheiras: luta camponesa, cultura, memória e história**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, 2017. pp. 42-54.
- ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. 2013. 329 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROCHA, Eliene Novaes et al. (Orgs.). **Teatro político, formação e organização social: avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente.** São Paulo: Outras Expressões, 2015.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema.** Rio de Janeiro: Globo, 1988.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

RUBIM, Albino. Indústria cultural e consciência operária: hegemonia e ideologia (indicações para um estudo). In: SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Org.). **Comunicação, hegemonia e contra-informação.** São Paulo: Cortez; Intercom, 1982. pp. 77-87.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas sociais dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

SAFATLE, Vladimir. Lula venceu. **Folha de S.Paulo.** São Paulo, online, 1 nov. 2010. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po0111201015.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANDOVAL, Salvador A. M. Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994. Pp. 59-74.

\_\_\_\_\_. The Crisis of the Brazilian Labor Movement and the Emergence of Alternative Forms of Working-Class Contention in the 1990s, **Revista Psicologia Política**, 1:1 (janeiro-junho 2001): 173-195.

SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil.** São Paulo: Summus, 1989.

\_\_\_\_\_. Vídeo e movimentos sociais – 25 anos depois. In: VICENTE, Wilq (Org.). **Quebrada? Cinema, vídeo e lutas sociais.** São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária – USP, 2014. pp. 39-56.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, Sérgio Ribeiro de Aguiar. **Políticas públicas de cinema: o impacto do fundo setorial do audiovisual na cadeia produtiva do cinema brasileiro.** 2017. 356 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Maureen; GLASS, Verena (Orgs.). **Atlas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SARAIVA, Leandro. A montagem soviética. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006.

SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. **Manual de Roteiro, ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2009.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Que horas são?:** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Org.). **Comunicação, hegemonia e contra-informação**. São Paulo: Cortez; Intercom, 1982.

SILVA, Dácia Ibiapina da. **Memórias da Guerrilha do Araguaia**: relatos de moradores de Palestina do Pará. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ / CPDA, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p.330-350, 25 abr. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n1p330>.

SILVA, Marco Antonio Baratto Ribeiro da. **Educação do Campo e Agroecologia**: Continuidades e rupturas na história do Assentamento Vereda II - Padre Bernardo - GO. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012a.

SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da. **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas**: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no Assentamento Itaúna - GO. 2012. 273 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012b.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. pp. 13-29.

SOTOMAIOR, Gabriel de Barcelos. **Cinema militante, videoativismo e vídeo popular**: a luta no campo do visível e as imagens dialéticas da história. 2014. 393 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOUZA, Adriana Fernandes. **Semeadores 2003 a 2013**: análise do processo de lutas e formação por meio do trabalho com a linguagem teatral. 2013. 98 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade Unb Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.

SOUZA FILHO, Rodrigo de. "Apontamentos sobre o materialismo dialético". In: **Libertas**. Faculdade de Serviço Social, UFJF, v.3, n. 3, jan/dez, 2003. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003. pp. 115-130.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2012.

STEDILE, Miguel. A experiência do cinema na terra. In: VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero (Orgs.). **Cultura, arte e comunicação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015a. pp. 87-91.

\_\_\_\_\_. Contradições inconciliáveis: forma estética e conteúdo social em “Brava Gente” (2004). In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). **Comunicação e a disputa pela hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico**. São Paulo: Outras Expressões, 2015b. pp. 171-180.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES, Sideni Cesário de. **Documentários no Território Kalunga: análise dos filmes *Entre Vãos e Império e suas Raízes***. 2014. 98 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2014.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE UNB PLANALTINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo**. Planaltina, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação de Educadores do Campo para uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com juventude rural no Centro-Oeste**. Planaltina, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório Trimestral de Acompanhamento da Execução das Atividades**. Planaltina, DF, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso : São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIANA, Silvia. **Rituais de sofrimento**. São Paulo: Boitempo, 2012.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e Formação de Professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 307-318.

\_\_\_\_\_. Desafios do Teatro Político Contemporâneo. **Terceira Margem**, [S.l.], v. 18, n. 30, p. 197-226, abr. 2014.

\_\_\_\_\_. MST conta Boal: do diálogo das Ligas Camponesas com o Teatro de Arena à parceria do Centro do Teatro do Oprimido com o MST. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 57, p. 277-298, Dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Novo ciclo de modernização conservadora: indústria cultural e reconfiguração da hegemonia. **Rebela - Revista Brasileira de Estudos Latino-americanos**, Florianópolis, v. 2, n. 1, pp. 152-179, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/view/56/130>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Teatro político e questão agrária, 1955-1965:** contradições, avanços e impasses de um momento decisivo. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; CAMPOS, Sheila; PINTO, Viviane. Terra em Cena e na Tela. **Revista Arte ConTexto**, Porto Alegre, V.4, Nº12, online, Mar. 2017. Disponível em <[http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12\\_rafael-sheila-viviane.html](http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12_rafael-sheila-viviane.html)>. Acesso em 12 de março de 2019.

ViVe TV, Escuela Popular y Latinoamericana de Cine. Manual do Produtor Integral: conselhos para entrevista, reportagem e documentário. In: TERRA, Pontão de Cultura Rede Cultural da. **Caderno das Artes:** Audiovisual e a construção da realidade. São Paulo: Cepatec, 2011. pp. 101-115.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema.** Rio de Janeiro: Edições Graal / Embrafilme, 1983.

\_\_\_\_\_. **O cinema brasileiro moderno.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **O discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sertão Mar:** Glauber Rocha e a estética da fome. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Televisão:** tecnologia e forma cultural. São Paulo: Boitempo; Belo Horizonte: PUC Minas, 2016.

WOLFF, Eliete Ávila et al. **Relatório Final do Projeto:** Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. 165 p.

## REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

A VELHA do Banhado. Direção: Coletiva. Fraiburgo: EEB Vinte e Cinco de Maio, 2015. (11 min.), Digital, son., color.

BRIGADA de Agitação e Propaganda “SEMEADORES” 2003-2013. Direção: Coletiva. Realização: Projeto Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para Análise e Produção Audiovisual e Trabalho com a Juventude Rural do Centro-Oeste. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. (23 min.), DVD, son., color.

CONQUISTAR a terra, produzir o pão. Direção: Coletiva. Realização: Projeto Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para

Análise e Produção Audiovisual e Trabalho com a Juventude Rural do Centro-Oeste. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. (19 min.), DVD, son., color.

ESCOLA Quilombo: Educação Cultivada. Direção de Evandro Medeiros. Produção de Coinspiração Amazônica. Arraias: UFT, 2015. (49 min.), Digital, son., color.

DEBAIXO do sol. Direção: Coletiva. Coordenação de Prof. Júlia Brito Fagundes. Brazlândia: Ced Irmã Regina, 2017. (2 min.), Digital, son., color.

FOGO. Direção: Coletiva. Fraiburgo: EEB Vinte e Cinco de Maio, 2012. (5 min.), Digital, son., color.

IMPÉRIO e suas raízes. Direção: Coletiva. Realização: Projeto Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para Análise e Produção Audiovisual e Trabalho com a Juventude Rural do Centro-Oeste. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. (19 min.), DVD, son., color.

JUVENTUDE rural: tradição e mudança. Direção: Coletiva. Realização: Projeto Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para Análise e Produção Audiovisual e Trabalho com a Juventude Rural do Centro-Oeste. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. (16 min.), DVD, son., color.

O ANTES do agora. Direção: Coletiva. Realização: Projeto Formação de Educadores do Campo para o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para Análise e Produção Audiovisual e Trabalho com a Juventude Rural do Centro-Oeste. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2013. (18 min.), DVD, son., color.

PROGRAMA Revoluções: Ep. 1 – Ocupações. Direção: Coletivo Terra em Cena. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2016. (23 min.), Digital, son., color.

PROGRAMA Revoluções: Ep. 2 – Doutrina do Choque. Direção: Coletivo Terra em Cena. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2017. (28 min.), Digital, son., color.

PROGRAMA Revoluções: Ep. 3 – Feminismo. Direção: Coletivo Terra em Cena. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2017. (22 min.), Digital, son., color.

PROGRAMA Revoluções: Ep. 4 – Luta pela Terra. Direção: Coletivo Terra em Cena. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2018. (25 min.), Digital, son., color.

PROGRAMA Revoluções: Ep. 4 – Luta contra o racismo. Direção: Coletivo Terra em Cena. Planaltina: Faculdade UnB Planaltina, 2018. (16 min.), Digital, son., color.

VÍDEO-CARTA: Quitandas de Eva. Direção de Pablo Bedmar. Realização: Projeto Vídeocartas. Serro: UFVJM, 2017. (9 min.), Digital, son., color.

VÍDEO-CARTA: Plantas Medicinais. Direção de Nanci Ribeiro. Realização: Projeto Vídeocartas. Serro: UFVJM, 2017. (6 min.), Digital, son., color.