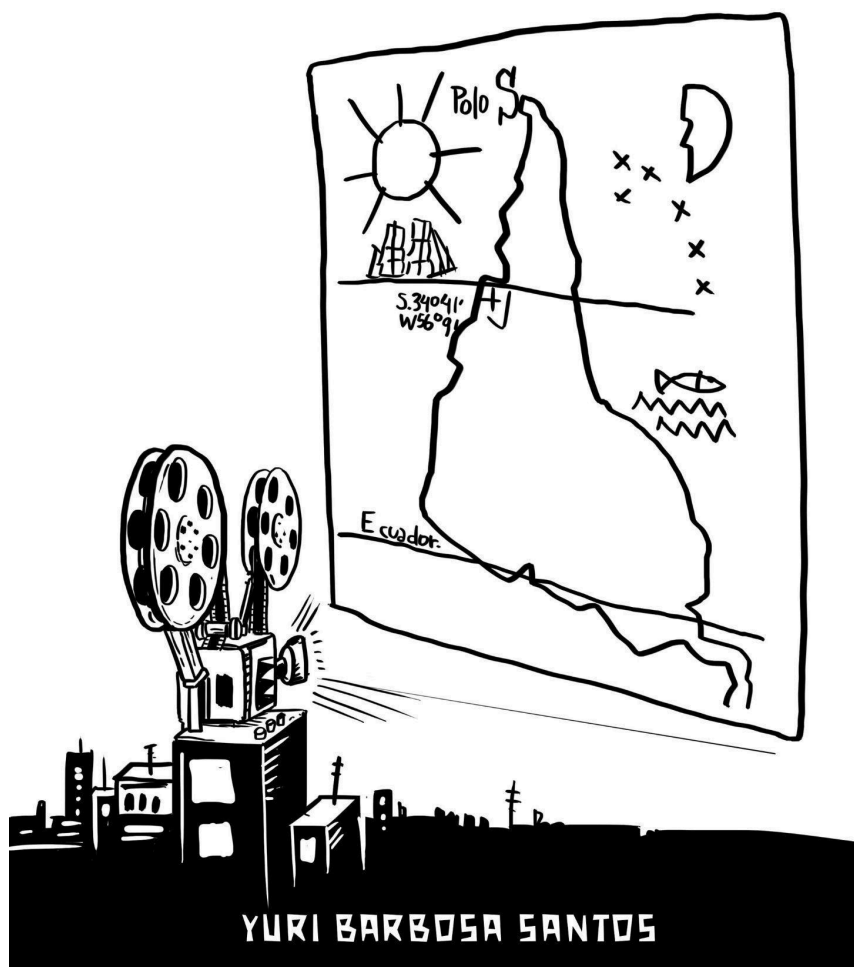




Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

**EDUCAÇÃO, UTOPIA E AUDIOVISUAL:
O CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL**



Brasília - Distrito Federal,
25 de agosto de 2025.

YURI BARBOSA SANTOS

**EDUCAÇÃO, UTOPIA E AUDIOVISUAL:
O CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

Brasília
2025

YURI BARBOSA SANTOS

**EDUCAÇÃO, UTOPIA E AUDIOVISUAL:
O CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

Aprovada em: 25 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

*Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (Orientador)
FE-PPGE/Universidade de Brasília (UNB)*

*Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos (Externo)
FAV/Universidade Federal do Goiás (UFG)*

*Prof. Dr. Bruno Santos Ferreira (UnB) (Interno)
FE-PPGE/Universidade de Brasília (UNB)*

*Profa. Dra. Liliane Campos Machado (UnB) (Suplente)
FE-PPGE/Universidade de Brasília (UNB)*

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BS237e BARBOSA SANTOS, YURI
 EDUCAÇÃO, UTOPIA E AUDIOVISUAL: O CINEMA COMO PRÁTICA
SOCIAL / YURI BARBOSA SANTOS; orientador Gilberto Lacerda
Santos. Brasília, 2025.
 195 p.

 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

 1. Educação Histórica. 2. Cinema. 3. Produção
Audiovisual. 4. Representação Cultural. 5. Identidade. I.
Lacerda Santos, Gilberto , orient. II. Título.

Arte de capa/contracapa: “Educação, Utopia e Audiovisual: O Cinema Como Prática Social”, por Oberon Blenner. Referência a obra “América Invertida”(1943) do artista hispano-uruguaio Joaquín Torres García. São Paulo, Junho, 2025.

AGRADECIMENTOS / DEDICATÓRIA

Aos amigos, amigas e estudantes Larissa, Joaquim, Enilton, Heliane, Raquel e Tereza da disciplina de “Pensamento e Obra de Paulo Freire”(que a Utopia em nós viva para sempre), Maria Clara Alves (estudante de História que me presenteou com o livro “Cultura e Representação”[2016] do Stuart Hall), Valtemir Rodrigues, Kelly Cristina, Alessandra, Filipe, Aline, Kaleb, Matheus Alves, Lucas Ladeira, Max Maciel, Rasok, Fernando Morbeck, Júlia, Rebeca, Esdras, Diego Laranjinha, Lucian, Taina Silva, estudantes calouros e calouras da graduação em Pedagogia (2024.1) pela paciência e trocas durante o estágio docente na disciplina de “Educação Tecnologia e Comunicação”(ETEC), aos professores(as) Estêvão Rezende Martins, Érico Monnerat (UniCEUB), João Rafael Teixeira Barbosa (EAPE), Tadeu Queiroz Maia, Maria Laura Coutinho, Cristiane Portela, Neuma Brilhante, Eva Waisros Pereira, Raquel de Almeida Moraes, Maria Clarisse Vieira, Andrea Cristina Versuti, Tel Amiel, Carlos Alberto Lopes de Souza, Claudia Márcia Lyra Pato, Catarina de Almeida, Noeli Batista dos Santos (UFG), do Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Recanto das Emas, Patrícia Barcelos, Rafael Matos, Emília Silberstein, Alex Medrado, Cleide Vilela, André Bonotto, Gaia Schüller Costa, Leonardo Barbosa Rossato, Natália Pereira Pires, equipe de apoio, pedagógica e comunidades de educação e cultura viva envolvidas.

“Quem não pode com a formiga não atíça o formigueiro”, das Ocupas da vida; Ursinho, Joana, Dianna, Verona, Angel, Raíssa Oliveira, Naomi Cary, Dani Lima, Dani Rueda, Lela, Eli, Lís, Katarina, Jacque, Hanna, Juliana, Juan, Nayara, Marcelo Ferrari, Juan Parada, Julierme, Nem, Vitória, Raissa Miah, Davi Mello, Max Maciel, Hudson, Ju Cardoso, Izabela, Paloma Menino, Thabata Lorena, Nara Oliveira, Arthurzinho, Paique Santarém, Vinci, André Salomão, Mestre Virgílio, Mestre Chico Simões, Sônia Comedoria, Jucá da Silva, Örebewê, Kenai, Maria, Odara, Wellington, Paloma, Matheus, Carioca, Mirko, Renata Punk, Nina Moyle, Anne, May, Sueli, Joyce, Kalibre, Preto Cosmo, Cled Pereira, Eduardo Ferraz, Greta, Náí, Verona, Plantão Rasta, Berns, Luan, João Batera, Lamin, Lagartixa, Kosmos, Caftos e Rapoza Suja, dentre outras pessoas que contribuíram com essa trajetória de educação, utopia e audiovisual. Ao sebos e antiquários de Taguatinga.

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que têm coragem de acreditar em mundos diferentes e melhores, com menos desigualdades, preconceito, violência e conservadorismo, por meio da educação e cinema. O esperar de um novo futuro e novos mundos é essencial em tempos de fim do mundo, a vida deve dar lugar a não-lugares de imaginação. Que nessa busca, caminhos, teorias e ações na práxis, crie novos caminhos no

presente e futuro, heterotopias carregadas de nossas soluções para os problemas brasileiros e do sul global. A Utopia é um direito coletivo, não pode ser individual. Porque a liberdade só existe quando é compartilhada. Vivamos a Utopia, como já temos vivido em nossos sonhos. Agradeço a todos e a todos que resistem. (A) Utopia vive em nós, em nosso quilombismo/aldeia afroindígena e libertária, anti-colonial, pós-colonial, decolonial, afrofuturista - nosso espaço de recriação. De ação, teoria, reflexão, debate, construção, somos práxis, inclusive por meio do cinema e audiovisual. EDUCAÇÃO, não é mercadoria. CULTURA, não é privilégio. MEMÓRIA, é poder. Mercado Sul VIVE! Ocupa RIA, RESISTE! Por mais territórios e vivências insurgentes de Utopia.

Para Maria Cecília, Hiorrane e Kalorrane Araújo, Laiane Lourenço, Yasmin da Silva Lais Alves, Bianca Lopes, Samantha Evellyn, Rhebeca Luyza, Geovanna da Mata, Carla Rafaela, Simily Letícia, Ítalo Daniel, João Paulo Araújo, Renato Henrique, Ismael Alves, Samuel dos Santos, Guilherme Moises, Rafael de Oliveira, Yago Rafael, Lucas Barbosa, Matheus Henrique, João Vitor da Cruz, Icaro Lacerda, Edson Rodrigo Paixão, André Luiz Santos, Nathália Vitoria Pereira, Maria Cecilia Rodrigues, Luiza Souza Matos, Pedro Rumi, Mariah Lima, Izabela, Gabriel e Matheus Martins Melchior, Ébano da Silva Abder, Odara Cleo, Maria Bonita e Marina Rêgo, que o futuro de vocês seja regado de esperança e liberdade.

Para Paulo Barbosa, Valdelice, Rhuan, Tia Socorro, Jonhathan, Gabriel, Gabriela, Daniela, Tio Tico, Luiz, Luciano, Neto e Cláudio. Tio Paulo, Berenice, Claudia, Eunice, Josivaldo e primo Leo. Ayô, meu melhor amigo. Meu avô Luiz Marque dos Santos e avó Maria Pereira de Jesus Santos do Piauí, falecidos avô Antônio Barbosa da Silva e avó Maria Estela Alves da Silva do Ceará; minha herança afro-indígena, sertaneja e nordestina.

A vida real, diferente do cinema, tem peso, está sujeita à lei da gravidade, tem tempo, está sujeita a Cronos, o deus grego do tempo marcado pelos calendários e relógios. Por isso, alguns anjos, cansados da eternidade – o tempo sem tempo – resolvem cair, atravessar.

COUTINHO, Laura Maria. "Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo". Educação & Realidade, 33(1). 2008.p. 233.

RESUMO

Desde o século XIX, com o nascimento do cinema, a educação e o audiovisual são elementos que caminham juntos em ambientes escolares e não-escolares em nossa formação. Investigo como a educação histórica por meio da produção audiovisual impacta na memória, cultura e identidade desses sujeitos históricos e comunidades por meio de uma prática pedagógica problematizadora, empoderadora e emancipatória - para sensibilidade e utopia. Para tanto, analiso os filmes “A Revolta dos Estudantes”(CEF 4, Ceilândia-DF, 2019) e “O Monstro do Mercado Sul”(MSV, Taguatinga-DF, 2020) em seus contextos de produção, seguido de questionários com os estudantes-cineastas, buscando responder se todo sujeito com práticas sociais é produtor de memória, cultura, identidade, cidadania e da própria História como agentes criativos do tempo e espaço no cinema e sociedade. Este trabalho tem como objetivo identificar como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos. Por meio de revisão teórica-bibliográfica, dos estudos culturais e método semiótico de análise das representações sociais presentes nos filmes e questionários com os estudantes-cineastas, tal qual, a reflexão sobre práticas educacionais atuais na disciplina de “Cinema e Sociedade” no Ensino Fundamental (CEF 1, Brasília-DF, 2025). Nesse contexto, o cinema como prática social significativa e criativa de arte, cultura, política, ética, estética, memória, identidade e história. É produzido por estudantes-cineastas sujeitos e agentes históricos, tal qual pela comunidade ao qual inserem-se. A Utopia é necessária para a vida no século XXI, a revisão da História do Cinema demonstra sua importância como prática social com intenção política e social por diversos projetos de sociedade. O cinema é memória individual e social, podendo ser utilizado como instrumento de memória, identidade e cidadania por meio da agência histórica e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica; Cinema; Produção Audiovisual; Representação Cultural; Identidade.

ABSTRACT

Since the 19th century, with the birth of cinema, education and audiovisual elements have walked hand in hand in school and non-school environments in our formation. I investigate how historical education through audiovisual production impacts the memory, culture, and identity of these historical subjects and communities through a problematizing, empowering, and emancipatory pedagogical practice - for sensitivity and utopia. To this end, I analyze the films "A Revolta dos Estudantes" (CEF 4, Ceilândia-DF, 2019) and "O Monstro do Mercado Sul" (MSV, Taguatinga-DF, 2020) in their production contexts, followed by questionnaires with the student-filmmakers, seeking to answer whether every subject with social practices is a producer of memory, culture, identity, citizenship, and History itself as creative agents of time and space in cinema and society. This work aims to identify how film production impacts the relationship of student-filmmakers with their identity and citizenship as historical subjects. Through theoretical-bibliographical review, cultural studies, and the semiotic method of analyzing social representations present in the films and questionnaires with the student-filmmakers, as well as reflection on current educational practices in the "Cinema and Society" discipline in Elementary School (CEF 1, Brasília-DF, 2025). In this context, cinema is a significant and creative social practice of art, culture, politics, ethics, aesthetics, memory, identity, and history. It is produced by student-filmmakers, historical subjects and agents, as well as by the community in which they are inserted. Utopia is necessary for life in the 21st century; the revision of Cinema History demonstrates its importance as a social practice with political and social intent through various societal projects. Cinema is individual and social memory, and can be used as an instrument of memory, identity, and citizenship through historical and cultural agency.

KEYWORDS: Historical Education; Cinema; Audiovisual Production; Cultural Representation; Identity.

RESUMEN

Desde el siglo XIX, con el nacimiento del cine, la educación y el audiovisual son elementos que caminan juntos en ambientes escolares y no escolares en nuestra formación. Investigo cómo la educación histórica por medio de la producción audiovisual impacta en la memoria, cultura e identidad de esos sujetos históricos y comunidades por medio de una práctica pedagógica problematizadora, empoderadora y emancipatoria - para sensibilidad y utopía. Para ello, analizo los filmes “A Revolta dos Estudantes” (CEF 4, Ceilândia-DF, 2019) y “O Monstro do Mercado Sul” (MSV, Taguatinga-DF, 2020) en sus contextos de producción, seguido de cuestionarios con los estudiantes-cineastas, buscando responder si todo sujeto con prácticas sociales es productor de memoria, cultura, identidad, ciudadanía y de la propia Historia como agentes creativos del tiempo y espacio en el cine y sociedad. Este trabajo tiene como objetivo identificar cómo la producción de filmes impacta en la relación de los estudiantes-cineastas con su identidad y ciudadanía como sujetos históricos. Por medio de revisión teórico-bibliográfica, de los estudios culturales y método semiótico de análisis de las representaciones sociales presentes en los filmes y cuestionarios con los estudiantes-cineastas, así como, la reflexión sobre prácticas educacionales actuales en la disciplina de “Cine y Sociedad” en la Enseñanza Fundamental (CEF 1, Brasília-DF, 2025). En ese contexto, el cine como práctica social significativa y creativa de arte, cultura, política, ética, estética, memoria, identidad e historia. Es producido por estudiantes-cineastas sujetos y agentes históricos, así como por la comunidad a la cual se insertan. La Utopía es necesaria para la vida en el siglo XXI, la revisión de la Historia del Cine demuestra su importancia como práctica social con intención política y social por diversos proyectos de sociedad. El cine es memoria individual y social, pudiendo ser utilizado como instrumento de memoria, identidad y ciudadanía por medio de la agencia histórica y cultural.

PALABRAS CLAVE: Educación Histórica; Cine; Producción Audiovisual; Representación Cultural; Identidad.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AJUP	Assessoria Jurídica Universitária Popular Roberto Lyra Filho
AP	Antes do Presente
BCE	Biblioteca Central Estudantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAC	Comitê de Atividades Antiamericanas
CAI	Centro de Assuntos Internacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASAS	Centro de Ação Social em Arquitetura Sustentável
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEAC	Cadastro de Entes e Agentes Culturais
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CET	Centro de Excelência em Turismo
CEUB	Centro Universitário de Brasília
CHGB	Conjunto Habitacional Bartolomeu de Gusmão
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i>
CineACS	Cinema nas Paróquias e Associações Católicas
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CMY	<i>Cyan, Magenta e Yellow</i>
CMYK	<i>Cyan, Magenta e Yellow Key</i>
CNAE	Comissão Nacional de Atividades Espaciais
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para Uma Outra Educação
DF	Distrito Federal
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
EAPE	Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EBEM	Estratégia Brasileira de Educação Midiática
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações

ETEC	Educação, Tecnologias e Comunicação
EUA	Estados Unidos da América
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FAB	Força Aérea Brasileira
FAC	Fundo de Apoio à Cultura
FAV	Faculdade de Artes Visuais
FE	Faculdade de Educação
FECIAC	Feira de Ciências, Arte e Cultura
FIC	Festival Internacional de Cinema Fantástico de Brasília
FLUP	Festa Literária das Periferias
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FDS	<i>Frames Por Segundo</i>
FRP	Fundação Roquette Pinto
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
GDF	Governo do Distrito Federal
GEB	Guarda Especial de Brasília
GNG	Gostei e Não Gostei
GSI	Gabinete de Segurança Institucional
HD	<i>High Definition</i>
IA	Inteligência Artificial
IESB	Instituto de Ensino Superior de Brasília
IFB	Instituto Federal de Brasília
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMDb	<i>The Internet Movie Database</i>
INCE	Instituto Nacional do Cinema Educativo
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

MPAA	<i>Motion Picture Association of America</i>
MPL	Movimento Passe Livre
MSV	Mercado Sul Vive (coletivo/ocupação)
MTST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Teto
MTV	<i>Music Television</i>
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Parte Diversificada
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Região Administrativa
RGB	<i>Red, Green e Blue</i>
RIA	Resistência Internacional de Artistas (coletivo/ocupação)
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SDITE	Sistema de Disseminação de Informações Tecnológicas Emergentes
SEEDF	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
SINEAD	Sistema Nacional de Educação à Distância
SISA	Serviço de Informações de Segurança da Aeronáutica
TALE	Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento
TAZ	<i>Temporary Autonomous Zone</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICE	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão

TIFA	<i>Toronto International Festival of Authors</i>
TV	Televisão
UFG	Universidade Federal do Goiás
UHD	<i>Ultra High Definition (“4K”)</i>
UHF	<i>Ultra High Frequency</i>
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-America
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
VHS	<i>Video Home System</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- “A Jornada do Herói”, de Campbell.	101
Figura 2	- “Círculo das cores”, Ilustração de Goethe, 1809.	102
Figura 3	- “O Circuito da Cultura”. Hall, 2016, p.18.	112
Figura 4	- “A Revolta dos Estudantes”, foto da turma/flyer (7ºD), 2019.	127
Figura 5	- Atividade em roda na primeira edição da “Ocupinha” da Ocupação Mercado Sul Vive, junho de 2018 - Acervo Pessoal.	135
Figura 6	- Folder de divulgação da primeira “Ocupinha”, abril de 2018.	139
Figura 7	- Folder de divulgação da 73ª EcoFeira do Mercado Sul, edição online, “Consciência Negra”	142
Figura 8	- Tecnologias e arranjos comunicacionais de populações vulnerabilizadas, Distrito Federal – Brasil, 2022.	144
Figura 9	- Gráfico com a participação na pesquisa por meio do formulário online.	154
Figura 10	- Ponta de flecha pedunculada, elaborada em quartzo hialino, encontrada durante uma escavação no Sítio Arqueológico Taguatinga. Distrito Federal (DF-PA-11). Fotos: Ádon Bicalho/ Acervo Iphan-DF.	163

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO E UTOPIA	17
2. PESQUISA: JUSTIFICATIVA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E RELEVÂNCIA SOCIAL	34
3. REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO, AUDIOVISUAL E CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL	46
3.1 Educação e Audiovisual: Uma retrospectiva histórico crítica e pós-crítica	59
3.2 O Cinema Como Prática Social: O audiovisual no dia-a-dia	82
3.3 A Linguagem Audiovisual: O cinema como janela que dá para o mundo	88
4. METODOLOGIA DE PESQUISA: A SEMIÓTICA DA CULTURA E REPRESENTAÇÃO	105
5. DESENVOLVIMENTO: O CINEMA COMO PRÁTICA HETEROTÓPICA	118
5.1 A Revolta dos Estudantes (2019): Sobre o direito à Educação, Cultura e Memória	126
5.2 O Monstro do Mercado Sul (2020): Sobre o Direito à cidade	135
5.3 Análise dos Questionários: Estudantes-Cineastas	153
5.4 Cinema e Sociedade: Entre zumbis e preconceitos	160
6. CONCLUSÕES: A UTOPIA EM NÓS	171
7. REFERÊNCIAS	176
8. ANEXOS	188

1. INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO E UTOPIA

[...] a utopia que, nos inícios do século XVI, faz a junção da filosofia com a época dos descobrimentos e, com ela, a filosofia torna-se política e leva ao mais alto ponto a crítica da sua época (Deleuze & Guattari, 1991, 95). Mas a presentificação do infinito *hic et nunc*¹ da utopia enquanto “parte nenhuma” é também reflexo da fragilidade do plano da imanência absoluta, dando conta da “traição a utopia” que comporta a sua re-territorialização, a sua concretização no mundo finito e contingente da acção dos homens. Ao apresentar-se como existente, mesmo que apenas na ficção, a utopia determina-se e temporaliza-se, negando assim a indeterminação e intemporalidade que são sua essência. E, do mesmo golpe, este acto negador utópico manifesta, de algum modo, o infinito enquanto negação às condições indeterminadas desse finito que constitui a existência real presente. A utopia não se deixa, pois, apreender na “perfeição” da cidade imaginada e requer para a cidade a perfectibilidade indefinida que ela funda (Lacroix, 2004, 166). Assim, a “perfeição” da ilha de Utopia descrita por Tomás Moro está no seu processo de melhoramento contínuo, mais que no seu estado actual de aperfeiçoamento (Araújo & Araújo, 1998). (Araújo e Araújo, 2006, p. 96-97²).

A educação faz parte da nossa vivência no tempo e espaço, dentro e fora das escolas, faz parte das nossas práticas sociais e culturais. Os filmes nos fazem nos conectar com o passado, presente e futuro³, com o que esperamos de melhor no mundo com nossas utopias de esperança e com a pior nas distopias sobre o futuro. No tempo-espaço, nós fazemos e refazemos nas vivências, as representações sociais e culturais ali criadas por meio de processos coletivos e produção cultural envolvendo diversos conhecimentos, saberes, vontades, intenções, moldando uma prática social política por essência como no caso do cinema. Este, nasce com intenção, desenvolve-se ligado a sociedade e seus tempos históricos, torna-se clássico ao tornar-se popular e com linguagem, criando signos e significados na arte, política e cultura. Educação e cinema são alimentados do esperar de novos mundos, de utopia por meio dos lugares que imaginamos e heterotopias por meio do mundo que criamos nas vivências do dia-a-dia.

Na sua história, o cinema se desenvolve como linguagem em diversos lugares, construindo o coletivo e individual frente aos signos culturais ligados ao capital cultural de cada indivíduo na sociedade diversa que é o Brasil, a América e o Sul Global. A narrativa

¹ Neste instante e local, “aqui e agora”.

² ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. “Utopia e educação”. Revista portuguesa de pedagogia, ano 40-1, 2006, 095-117.

³ Barcelos e Coutinho (2010), ao pensarem o cinema e produção audiovisual, argumentam que: “A ‘tripla noção de tempo: o tempo da projeção (a duração do filme), o tempo da ação (a duração diegética da história contada) e o tempo da percepção (a impressão de duração intuitivamente sentida pelo espectador)’ (MARTIN, 2007, p. 214) configura-se na grande possibilidade que o cinema trouxe para a relação do homem com o tempo: no cinema, sempre estamos no presente quando o assistimos.” (p. 9). BARCELOS, Patrícia; COUTINHO, Laura Maria. “Encontro com Pierre: Educação, cinema e narrativa na formação docente”. Revista contemporânea de educação, Brasil, Vol. 5 Núm. 9 Ene-Jul, Pág. 1-19. 2010.

clássica do cinema dos irmãos Auguste e Louis Lumière não é suficiente, Paul Delasalle, o anarquista criador do Cinematógrafo e provável primeiro cinegrafista (durante os testes e afins, antes da comercialização do cinema), dentre outras funções, merece saudação em sua utopia criativa e libertária. Que foi comercializada e capitalizada, glorificando como gênio dois grandes empresários. Uma outra perspectiva é apresentada ao afirmar que o cinema nasce com o norte americano Thomas Edison e seu cinetoscópio (criado junto a William Dickson), e outra, defende que Léon Bouly é o inventor do cinematógrafo após adaptador o cinetoscópio: Entre os Lumière, Delasalle, Bouly e Edison, a historiografia⁴ do cinema tem tido uma disputa por seus criadores e os sentidos agregados a isso em cada contexto histórico e político ao longo do último século. São diversos projetos de mundo, sociedade e cultura demarcados por meio da representação do cinema e audiovisual em momentos como as grandes guerras, guerra fria, ditaduras na América Latina, colonização na África, guerras na Ásia, seu uso pela Igreja, dentre tantos outros eventos que marcam a realidade social da produção cinematográfica, seu roteiro, intencionalidade e representação ao longo do tempo e exibições. O cinema é político, porque é feito de representações culturais ligadas a sistemas culturais com ética e moral ligadas a um tempo e espaço de produção, exibição e interpretação. As imagens e sons reproduzem e questionam a banalidade da realidade que vivemos.

Diferente do cinema, “[...] a história da fotografia constitui-se uma honrosa exceção, pois, quando o governo francês comprou a patente do processo fotográfico registrado por Daguerre, o fez declarando que tal invento deveria estar à disposição de toda a humanidade.”(Hagemeyer, 2012, p. 64)⁵. O cinema e a fotografia permitem visões desses novos mundos tão inalcançáveis, por meio de nossas utopias e heterotopias do cotidiano na produção audiovisual, tencionamos os conflitos e questões do presente por meio da arte:

A história se refere à experiência do passado e tem por objetivo reconstruir a cadeia temporal dos acontecimentos e de suas causas de modo a poder compreender e explicar as condições atuais da vida humana e social. A utopia transcende essas condições ao criar a imagem de um mundo diferente, que contrasta com o atual

⁴ Escrita da História, como ela é narrada, interpretada e produzida por historiadores e historiadoras por meio das narrativas da pesquisa nesse campo e sua relação com áreas como antropologia, educação, geografia, comunicação, dentre tantas outras. A historiografia diz respeito a uma história coletiva que é escrita e reescrita ao longo do tempo e espaço, das perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas, fontes analisadas, crítica e pós-crítica. Do nosso local de fala, no tempo e espaço por meio de nossa consciência histórica como sujeitos e agentes sociais e culturais em nossas práticas, do presente e futuro, conectando História, memória, identidade e cidadania. Conhecer a História, significa comprometer-se historicamente - na práxis do Oprimido.

⁵ HAGEMEYER, Rafael Rosa. “História e Audiovisual”. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012. P. 64.

ou até se opõe a ele. A utopia ultrapassa a experiência do mundo. (Martins E. C., 2017, p.10⁶)

Nesse sentido, a educação, não pode ser, necrófila, deve ser alimentada de Utopia para que palavras como Distopia não sejam mais citadas. Sem esperar, não à educação, futuro e mudança. Como sujeito histórico, educador e professor, sempre acreditei na “Utopia” - inclusive a Paulo Freireana. A utopia recebe esse nome frente ao mundo novo e democrático nas Américas imaginado por Thomas More (1999⁷) em 1516. Sua literatura renascentista e utópica influenciou os pensadores do século XIX como Marx e Engels em seu reconhecimento da origem do capital e propriedade privada, no cercamento antigos feudos e limites territoriais delimitados pela política monarquista e burguesa.

Na ilha de Utopia, o conhecimento era uma das principais formas de distinção, transformação e mobilidade social. Num tempo em que a literatura e a cultura livresca ainda não tinham a importância configurada na contemporaneidade, esse conhecimento estava vinculado à manutenção e ao desenvolvimento de técnicas ancestrais. (Duran; Amiel; Costa, 2018, p. 9⁸).

Como ser político, sujeito e agente histórico, comecei a refletir sobre Histórica, Identidade e Cidadania a partir de autores como Bakunin (2011⁹), Proudhon (2008¹⁰), Thoreau (2008¹¹), Hakim Bey (1985¹²)¹³ e Emma Goldman (2007¹⁴), dentre outros/as, uma adolescência e vida adulta pensada junto aos anarquistas e pensamento libertário. Essa formação pessoal influenciou minha maneira de pensar e atuar no mundo (a “cidadania” do currículo), inclusive nas práticas pedagógicas. Liberdade e autonomia são ideias comuns entre a educação e a epistemologia libertária do mundo, prática presente na atuação junto a escolas e ocupações, como no caso do curta “O Monstro do Mercado Sul” - realizado na Ocupação Mercado Sul Vive (MSV). A ideia de Heterotopia tem sido discutida por

⁶ MARTINS, Estêvão C. de Rezende. “Teoria e Filosofia da História. Contribuições para o Ensino de História”. Curitiba: W&A Editores, 2017.

⁷ MORE, Sir Thomas. “Utopia”. Organização por Geoger M. Logan, Robert M. Adams; tradução de Jefferson Luiz Camargo, Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁸ DURAN, Maria Renata da Cruz; AMIEL, Tel; COSTA, Celso José da [org.]. “Utopias e distopias da tecnologia na educação à distância e aberta” [recurso eletrônico]. – Niterói, RJ : CEAD/UFF, 2018.

⁹ BAKUNIN, Mikhail. “Deus e o Estado”. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2011.

¹⁰ PROUDHON, Pierre Joseph. “A propriedade é um roubo e outros textos anarquistas”. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

¹¹ THOREAU, Henry. “A Desobediência Civil”. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

¹² BEY, Hakim. “Zona Autônoma Temporária”. Coletivo Sabotagem, 1985.

¹³ Minha monografia “Zona Autônoma Temporária: Entre Ocupar e Invadir a Universidade de Brasília” (Santos Y. B., 2017) no Departamento de História trabalhou com o conceito de “TAZ” Hakim Bey (codinome do historiador, escritor e poeta norte-americano Peter Lamborn Wilson), utilizei como fonte de pesquisa uma página do Facebook da Ocupação da Reitoria de 2014, fontes do jornalismo e referenciais teóricos anarquistas dentre outros.

¹⁴ GOLDMAN, Emma. “O indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios”. Org e Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Editora Hedra, 2007.

pensadores como Foucault (“O corpo utópico; As heterotopias”, 2013¹⁵), espaços de contestação da realidade onde vivemos (“topos”, o normativo), na construção de “espaços absolutamente outros” (Foucault, 2013, p. 21). Segundo o pensamento do filósofo e pedagogo anarquista Sílvio Gallo¹⁶, em sua reflexão sobre as heterotopias no espaço educacional;

Na escola moderna de nossos dias, o tempo das utopias já ficou para trás. Já não são novas utopias que animam a escola, mas os ecos e os reflexos da utopia perdida, porque tornada topos, tentando ainda ser resgatada. Uma utopia que se territorializa, mas que passou a perder território, e hoje passa por grandes esforços de reterritorialização. (Gallo, 2009, p. 294).

Meu percurso de seis anos como educador na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo me levaram a uma formação influenciada pelas Pedagogias de Paulo Freire, e as teorias de Vygotsky e Piaget na práxis pedagógica centrada sobre a autonomia do educando. A formação continuada nas coordenações pedagógicas sempre tiveram foco nas diversas situações vividas na realidade da associação, com foco na práxis e sistematizadas nos relatórios pedagógicos bimestrais individuais e coletivos (com diversas referências a artigos, autores, livros etc., debatidos nas reuniões pedagógicas e pesquisados). Esse percurso formativo estará presente na reflexão sobre educação, os usos do cinema em sala e da produção audiovisual como recurso didático. Como Historiador, professor e pesquisador da educação em espaços libertários e críticos¹⁷, fui levado refletir sobre minha prática pedagógica a partir da teoria da “Educação História”¹⁸, que deveria despertar no estudante o pensamento histórico, este, “[...] ao referir-se a experiências, obedece às regras metódicas da pesquisa histórica e se insere no movimento do progresso cognitivo, transformando-se em conhecimento histórico sob a forma de histórias caracterizadas pela objetividade de fundamentação.” (Rüsen, 2001, p. 138¹⁹), “[...] ao referir-se a normas, obedece às regras metódicas da reflexão sobre referenciais e se insere no movimento de ampliação de perspectivas, transformando-se em conhecimento histórico na forma de histórias caracterizadas pela objetividade de consenso.”²⁰, por fim;

¹⁵ FOUCAULT, Michel. “O corpo utópico ; As heterotopias”. Posfácio de Daniel Defert. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

¹⁶ GALLO, Sílvio. “Heterotopias no espaço educacional: Repensando o poder nas relações pedagógicas”. Cap. 15. In: MARTINS, Angela Maria Souza e BONATO, Nailda Marinho da Costa (Org.). “Trajetórias históricas da educação”. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

¹⁷ Apresentei a pesquisa no XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica e I Encontro da Associação Ibero-Americana de Pesquisadores em Educação (UNILA, Foz do Iguaçu), lá, fiz formações sobre a teoria e comecei a estudá-la com frequência quando comecei a dar aula na SEEDF.

¹⁸ Rüsen, 2001 e 2007; Martins E. C., 2017; Schmidt e Oliveira, 2024.

¹⁹ RÜSEN, Jörn. “Razão histórica : teoria da história : fundamentos da ciência histórica”. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

²⁰ *Ibidem*, p. 140.

[...] ao referir-se a idéias, obedece às regras metódicas da teorização construtiva e se insere no movimento de consolidação da identidade, transformando-se em conhecimento histórico na forma de histórias caracterizadas pela objetividade construtiva. Objetividade construtiva significa a propriedade das histórias de articular, mediante seu sentido, a identidade de seus destinatários por meio de uma argumentação comunicativa dirigida pela idéia regulativa da humanidade como comunidade universal de comunicação. (*Ibidem*, p. 142-143)

Como professor na Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ao longo de cinco anos, na Regional de Ensino de Ceilândia, passei por várias escolas, porém meu público sempre foi de crianças, de jovens e de adultos de baixa renda, grande parte descendente de nordestinos, goianos e mineiros (com forte predominância da influência da cultura afro-brasileira e indígena). Esse reconhecimento da identidade e da História dos estudantes marcam meus planos de aula - inclusive do projeto “História em Casa”²¹ com aulas no YouTube. Nesse sentido, a consciência histórica de Rüsen (2001) é entendida como:

[...] *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal qual possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (*Ibidem*, p.56-57).

A História é feita de narrativa, e como tal, é uma escolha política feita por sujeitos e agentes históricos (Educação Histórica). Minhas reflexões teóricas sobre o ensino de História e historiografia em sala de aula são mediadas pela utopia presente nas teorias pós-coloniais em Homi Bhabha (2003²²) e em Boaventura (2008²³ e 2009²⁴) com sua epistemologia do sul, *del sul global* nos Comaroff (2013²⁵), que são bases para teoria crítica decolonial²⁶. Bhabha

²¹ Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLM-UyhdjMDE19AZ9fAZ5a3XINHxsTfeV7&si=uJlSml7ohy0ur8uU>, último acesso em 5 de junho de 2025.

²² BHABHA, Homi K. “O Local da Cultura”. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

²³ SANTOS, Boaventura de Sousa. “Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro”. In Travessias - Revista de Ciências Sociais e Humanas em língua portuguesa. Edição 6/7. Coimbra: Tipografia Guerra, Viseu, 2008.

²⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org). “Epistemologias do Sul”. Coimbra: GC Gráfica de Coimbra, 2009.

²⁵ COMAROFF, Jean; COMAROFF, John L. “*Teoría desde el sur. O cómo los países centrales evolucionan havia África*”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013.

²⁶ Oliveira e Candau (2010) argumentam que, “[...] modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.” (Oliveira e Candau, 2010, p. 17). OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil”. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

nos aponta para os sentidos da crítica pós-colonial²⁷, como resultado das forças desiguais e representações culturais na disputa por autoridade no mundo moderno, nesse sentido, a História necessitaria sofrer uma revisão da temporalidade social e rearticulação do signo (Bhabha, 2003, p. 240). O autor ainda fala sobre o surgimento da contra-modernidade colonial, em como a História subalterna nas margens da modernidade podem assumir o pós-moderno a partir do pós-colonial.

Tal base de reflexão em Bhabha nos ajuda a nos aproximar desse “novo tempo” do signo colonial, da negociação cultural. Essa perspectiva fora da sentença²⁸, levaria a uma temporalidade interativa no interior do signo, local onde o dilema de desconstrução do pós-colonial se dá²⁹, esse; “movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entre-tempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate”³⁰. O professor Boaventura Santos nos aponta em sua reflexão sobre o pós-moderno e pós-colonial afirmando que:

[...] esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo, um historicismo que envolve tanto a teoria política liberal como o marxismo. (Santos B., 2008, p. 18).

John e Jean Comaroff (2013) trazem o debate espacial-epistemológico da perspectiva a partir do sul debatendo conceitos como nação a partir da migração e criação de fronteiras, da democracia e sua relação com a soberania popular e mesmo em como a judicialização da política influenciou na construção da História e biopolítica no processo de colonização³¹, tudo isso a partir de uma perspectiva de que a Europa evoluiu a partir da África. Essa é uma perspectiva que exige a reflexão de conceitos de pessoa, justiça e economia a partir dos povos do sul³². Esses debates epistemológicos são fundamentais para reflexão sobre uma prática educacional em diálogo com outras disciplinas e a realidade dos estudantes no século XXI, buscando o que Edgar Morin chamou de complexidade em seu livro “A Cabeça Bem

²⁷ Para Hornburg e Silva (2007) em sua pesquisa sobre currículo, o pós-colonial teria como “[...] objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores. Questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas idéias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras.” (p. 65). HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. “Teorias Sobre Currículo: uma análise para compreensão e mudança”. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG. Vol. 3, n. 10, jan-jun /2007, p. 61-66.

²⁸ Bhabha, 2003, p. 251.

²⁹ *Ibidem*, p. 253.

³⁰ *Ibidem*, p. 268.

³¹ Comaroff e Comaroff, 2013, p. 114

³² *Ibidem*, p. 35.

Feita”(2003³³), quando: “[...] os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.”³⁴.

Homi Bhabha (2003), ao questionar a relação de Foucault com os estudos decoloniais, confrontada a História com seus duplos estranhos (antropologia e psicanálise) e a argumentação conclui que “[...] isto acontece em um momento sintomático em que a representação da diferença cultural atenua o sentido da história como “pátria” emoldurante, domesticante, das ciências humanas”³⁵. Tal processo de criação do mito patriótico e nacional no contexto brasileiro está diretamente ligado surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, dois anos mais tarde o concurso de melhor maneira de escrever a História do Brasil premia o naturalista europeu Carl Von Martius o que alimenta autores como Gilberto Freyre em sua “Casa Grande e Senzala”(1933) e o mito da democracia racial.

O estudante é entendido a partir do paradigma de construção da identidade de um “agente histórico”³⁶, para isso utilizo o termo “estudante-cineasta”, reconhecendo seu direito à educação, cultura e memória, tal qual, sua agência histórica na cidadania e cultural com a produção do filme. Tal perspectiva compreende essa formação da identidade por meio de quatro vias em suas práticas e vivências sociais: identidade por assimilação ou apropriação como caminho mais comum e natural de construção identitária; identidade por contraste em que a diferenciação e o incomum entram em disputa; identidade por rejeição em que o conflito e a rejeição são determinantes - como costuma acontecer nos estudos decoloniais na segunda metade do século XX -; e identidade por diferença em que a consciência da diferença se faz por meio de representações. Nessa trama de sustentação a:

[...] identidade individual e grupal do agente se compõe, de pelo menos quatro fios: a história originante (o legado em que se emerge), a identidade construída, a ação interveniente no tempo e no espaço concretos, a expressão narrativa da reflexão interpretativa da cultura, que a historiciza. (Martins E. C., 2017, p. 20).

Tal perspectiva de identidade (e território) têm grande diálogo com pensadores como Foucault em sua “Microfísica do Poder” (2000³⁷) e os estudos de Stuart Hall em “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade” (2006³⁸) e “Da diáspora: identidades e mediações

³³ MORIN, Edgar. “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

³⁴ *Ibidem*, p. 10.

³⁵ Bhabha, 2003, p. 270.

³⁶ Martins E. C., 2017, p. 19.

³⁷ FOUCAULT, Michel. “Microfísica do poder”. Org. Roberto Machado. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

³⁸ HALL, Stuart. “A identidade cultural na pós-modernidade”. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

culturais” (Hall e Sovik, 2013³⁹), assim como “O Atlântico Negro” (2001⁴⁰), de Paul Gilroy, e “O Quilombismo”, de Abdias Nascimento (1980⁴¹). Ailton Krenak apresentou-me “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019⁴²), que “A vida não é útil” (2020⁴³) e que “O amanhã não está à venda” (2020⁴⁴), provando que “A Vida é Selvagem” (2022⁴⁵). Esses autores debatidos nas aulas de História da América, África, Afro-brasileiros e Indígenas nos ambientes escolas e não-escolares⁴⁶. A identidade nacional em Hall é questionada a partir de sua presença como fator de união linguística, por exemplo, ao mesmo tempo em que ignora regionalismo em outros momentos, construídas a partir de símbolos e representações (Hall, 2006, p. 50), dentre elas: narrativa da nação, origens na continuidade (tradição), invenção da tradição (como em Hobsbawn e Ranger), mito fundacional e um povo (*folk*) que exerce o poder inicialmente. O cinema sempre teve intenção política, inclusive sobre a identidade dos povos, tal qual a História. O audiovisual dialoga com o conhecimento histórico, entendido como:

[...] a invenção de uma cultura particular, num determinado momento, que, embora se mantenha colado aos monumentos deixados pelo passado, à sua textualidade e à sua visibilidade, tem que lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a estes fragmentos. A interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos de passado que se têm na mão. Esta intriga para ser narrada requer o uso de recursos literários como as metáforas, as alegorias, os diálogos etc. (Júnior, 2007, p. 63⁴⁷)

A História, o cinema e a produção audiovisual são feitos de utopia, da criação de um mundo novo (roteiro) materializado pelo filme (heterotopia) e suas várias formas narrativas por meio de sua linguagem, cultura e representação, do tempo-espaço da ação, projeção e percepção (da cultura e representação). Essa utopia é compartilhada, quando exibida vira cinema. Portanto, ela é uma representação social criada por um coletivo, por pessoas, por intenções e significados:

³⁹ HALL, Stuart; SOVIK, Liv Rebecca (Org.). “Da diáspora: identidades e mediações culturais”. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

⁴⁰ GILROY, Paul. “O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência”. São Paulo, SP: Editora 34, 2001.

⁴¹ NASCIMENTO, Abdias. “O Quilombismo”. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1980.

⁴² KRENAK, Ailton. “Ideias para adiar o fim do mundo”. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁴³ KRENAK, Ailton. “A vida não é útil”. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

⁴⁴ KRENAK, Ailton. “O amanhã não está à venda”. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

⁴⁵ KRENAK, Ailton. “A Vida é Selvagem”. Amazônia Latitude review (Online) - ISSN 2692-746. 2022.

⁴⁶ No dia 20/11/2021, Dia da Consciência Negra, lecionei uma aula aberta seguida de debate sobre “História da África e Afro Brasileiros” no Coletivo RIA (Resistência Internacional de Artistas) que transformou um prédio abandonado pela PMDF em ocupação cultural em Taguatinga, Distrito Federal. O mesmo tema foi trabalhado anteriormente junto às crianças da ocupação, nascidas no Brasil e América Latina tal qual os pais artistas, por meio da contação de história do “Kalunga Nego D’água” - obra autoral. Uma versão gravada junto ao meu filho Ayô está no YouTube, uma tarefa de casa durante a pandemia de leitura de livro. Disponível em: <https://youtu.be/Ud5fcm-Eix8?si=sLj9gcXBGY1fGKj2> último acesso em 07 de novembro de 2023. A história foi publicada em livro físico pela “Coletânea Muntu” (FAC-DF, Brasília: Editora Kisimbi, vol. 2) em dezembro de 2023.

⁴⁷ JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. “História: a arte de inventar o passado”. Bauru: EDUSC, 2007.

[...] aquilo que se desloca e se esquia incessantemente. O significado de um pensamento ou signo é um outro pensamento. [...] num mesmo nó, aquilo que funda a miséria e a grandeza de nossa condição como seres simbólicos. Somos no mundo, estamos no mundo, mas nosso acesso sensível ao mundo é sempre como que vedado por essa cota significa que, embora nos forneça o meio de compreender, transformar, programar o mundo, ao mesmo tempo usurpa de nós uma existência direta, imediata, palpável, corpo-a-corpo e sensual com o sensível. (Santaella, 1987, p. 70-71⁴⁸).

Os filmes são um produto de seu tempo, que, no futuro, ganha novos significados e sentidos. São parte de uma cultura cinematográfica constituída historicamente e com uma linguagem, está feita de cultura e representação. Como argumenta a professora Sandra Jatahy: “A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.” (Pesavento, 2005, p. 41.)⁴⁹. Logo, os filmes devem ser encarados (em sua produção e consumo) como representações sociais/culturais e não como verdades absolutas. Mesmo um documentário sobre a realidade sofre um recorte de intencionalidade durante a edição, podendo nesse processo, inclusive, mudar o sentido das falas, intencionalidade do filme e interpretação do espectador. Esses produtos devem ser analisados como uma fonte histórica fruto de seu tempo, com anacronismos e erros de representação que podem trazer debates sobre historiografia. Muitos filmes apresentam visões eurocêntricas do mundo, como no caso o filme “Cleópatra” (1963)⁵⁰, que traz a personagem principal representada por uma mulher branca e de olhos azuis (Elizabeth Taylor), bem diferente da Cleópatra que conhecemos atualmente graças aos avanços da tecnologia e pesquisas históricas. Essa negociação do signo, é refeita na série “Rainha Cleópatra” (2023, Netflix), onde a personagem principal e rainha é uma mulher negra (Adele James). Nos ambientes escolares e não-escolares presentes nos filmes aqui analisados, os estudantes debateram sua realidade (escola e ocupação), criando suas próprias representações e significações sobre esse espaço e o tempo de produção dos filmes.

Como profissional do audiovisual, trabalhei na produção, roteiro, filmagem e edição do clipe “Função Burduna” (2018)⁵¹ com o rapper indígena Oxóssi Karajá⁵², o trabalho é analisado em alguns trabalhos acadêmicos. O artigo “A terra tremerá como nunca tremeu

⁴⁸ SANTAELLA, Lúcia. "O que é semiótica". 5ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

⁴⁹ PESAVENTO, Sandra Jatahy. “História e História Cultural”. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

⁵⁰ Direção de Joseph L. Mankiewicz. Distribuição: 20th Century Fox.

⁵¹ Disponível em: <https://youtu.be/IEKkDdnofzY>, último acesso em 5 de junho de 2025.

⁵² O artista participou do *Toronto International Festival of Authors* (TIFA) em 2021 no evento *Coalkan: Round 1* (parceria com a FLUP, “Festa Literária das Periferias”, do Rio de Janeiro) junto aos artistas Renata Tupinambá, Katú Mirim, Bryan Rodriguez, Wescritor, Amarú Pataxó, Auritha Tabajara, Kandu Puri, Ian Wapichana, Brisa Flow e Abigail Llanque.

antes: resistência e conscientização em cinco músicas do rap nativo” (Cruz, 2022⁵³), analisa o chamado rap nativo e seus significados políticos, sociais e históricos. Edmar Fonseca das Neves (2021⁵⁴), analisa o clipe sobre a perspectiva do “Rap indígena – uma nova forma de visibilidade e denúncia do indígena no século XXI”. A dissertação de mestrado de Raquel Gomes Carneiro (2019⁵⁵), analisa os “Sujeitos comunicacionais indígenas e processos etnocomunicacionais: a etnomídia cidadã da Rádio Yandê” (título), citando o clipe, reconhecendo a música e a informação como configuradores culturais indígenas na webrádio (p. 55). Por fim, o estudante de pedagogia Wericles Macedo Cordeiro (2021⁵⁶) analisa a curricularização do cinema, a partir da pergunta: “onde está o cinema infantil brasileiro?”. Sua pesquisa reconhece o filme “O Monstro do Mercado Sul” (2020) como parte dos curtas-metragens produzidos por crianças a partir da “Mostra Criança Faz Cinema” no 2º Festival de Cinema Infantil “É Tudo Criança” (Minas Gerais, Online, 2021), realizando uma análise de diversos filmes infantis e feitos por crianças produzidos no país. Esses são alguns trabalhos recentes que dão luz a essa pesquisa e dialogam com minhas práticas sociais no audiovisual e educação nas pesquisas.

Tendo em vista essas considerações, essa pesquisa e dissertação de mestrado teve como motivação inicial de escrita a oficina “Educação e Audiovisual: O cinema como recurso didático” (março, 2023) apresentada no V CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para Uma Outra Educação), “o CONANE da Esperança”, um espaço onde teoria e prática podem conviver em um ambiente de troca entre professores(as) e educadores, lugar onde a práxis se faz coletiva. Nesse sentido, o “cinema de guerrilha”(Glauber Rocha)⁵⁷ ou “gramática mínima” (Eduardo Coutinho)⁵⁸, fazem parte da rotina audiovisual e sua produção no ambiente escolar e dos movimentos sociais. As etapas da produção audiovisual utilizadas

⁵³ CRUZ, Juan Rodrigues da. “A terra tremerá como nunca tremeu antes: resistência e conscientização em cinco músicas do rap nativo”. Revista Philologus, Ano 28, n.82 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2022.

⁵⁴ NEVES, Edmar Fonseca das. “Rap indígena – uma nova forma de visibilidade e denúncia do indígena no século XXI”. E-cadernos CES, Periferias urbanas: transformações e ressignificações. 36 | 2021.

⁵⁵ CARNEIRO, Raquel Gomes. “Sujeitos comunicacionais indígenas e processos etnocomunicacionais : a etnomídia cidadã da Rádio Yandê”. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Orientação: Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado de La Torre. 2019.

⁵⁶ CORDEIRO, Wericles Macedo. “A curricularização do cinema: onde está o cinema infantil brasileiro?”. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), curso de licenciatura em pedagogia, Campus de Chapecó, SC. Orientadora: Profª Drª Noeli Gemelli Reali, 2021.

⁵⁷ “(...) o cinema que se improvisa fora da produção convencional contra convenções formais impostas ao grande público e às elites.” (Rocha, 1980, p.80, tradução nossa). ROCHA, Glauber. “An Aesthetic of Hunger”. In: JOHNSON, Randall; STAM, Robert (eds). Brazilian Cinema. Rutherford/Madison/Teaneck/London/Toronto: Fairleigh Dickinson University Press/Associated University Presses, 1980.

⁵⁸ Debate apresentado na aula “Como Fazer Cinema com Quase Nada: a Gramática Mínima de Eduardo Coutinho”, disponível em: <https://www.youtube.com/live/LCYKFscdLB0?si=otGalCkXSPXiXReN>, acesso em 24 de abril de 2025.

como organizadoras da didática, foi baseada no processo formativo teórico/técnico/prático de Produção Audiovisual do Instituto Federal de Brasília (IFB) no campus Recanto das Emas e sua formação audiovisual. Nesse espaço, aprendi a teoria com práticas diárias em um Plano de Curso focado na formação técnica e humanística em volta da produção audiovisual e cinema;

O curso de Técnico em produção de áudio e vídeo tem como principal objetivo a formação técnica e humanística, contribuindo para a formação de profissionais com as competências e habilidades necessárias para atender as demandas do segmento audiovisual, seja como profissional de pequenas, médias e grandes empresas, seja por meio de iniciativas empreendedoras.⁵⁹

Esse percurso formativo técnico, propiciou-me a aprender a produção audiovisual a partir de três momentos que organizam o trabalho técnico e epistemológico do trabalho audiovisual. Sua base é feita por uma equipe diversa, tal qual a escola e a sociedade, organizada por três etapas/tempos de produção⁶⁰ que organizam o trabalho pedagógico a partir das suas necessidades específicas:

- 1) **Pré-produção:** Organização, objetivo, meios, plano de vídeo e áudio (roteiro), equipamentos, estética e equipes (Roteiro, Direção de Fotografia, Direção de Arte, Direção de Áudio, Atores/Atrizes, Editor e Produção dentre outras possíveis de acordo com a demanda). O audiovisual é uma linguagem e, como tal, a composição artística deve fazer parte do planejamento, o cenário, a roupa, fontes utilizadas na edição, artes usadas no processo de gravação e edição, enfim, esses elementos fazem parte da composição de uma estética desejada e planejada;
- 2) **Produção:** Gravação do vídeo, áudio, pesquisa de trilha sonora, efeitos, imagens auxiliares etc. Nessa fase o roteiro elaborado na pré-produção é executado. Toda produção audiovisual têm uma intencionalidade política e estética, manifestada pela história, roteiro, arte, personagens, e a câmera deve estar ajustada para captar uma imagem de qualidade a ser tratada na pós-gravação;
- 3) **Pós-Produção:** Finalização do projeto e distribuição, nessa etapa o áudio e vídeo captado e selecionados são editados buscando-se chegar aos objetivos organizados no roteiro e materializados na gravação, seu filme, documentário, clipe etc. “Onde queremos chegar?” é a pergunta que deve guiar a equipe envolvida, produtos

⁵⁹ Plano de Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo subsequente ao ensino médio. IFB, Campus Taguatinga Centro – DF. Pg. 26, 2017. Disponível em: <https://ifb.edu.br/attachments/article/17045/PPC%20T%C3%A9cnico%20em%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20%C3%81udio%20e%20V%C3%ADdeo%20-%20%C3%9Altimo%20ajuste%20em%2006.02.18.pdf>, último acesso em 11 de janeiro de 2024.

⁶⁰ Érico V. Monnerat Lima (2021) aponta essas mesmas etapas por meio do filme-carta como dispositivo.

audiovisuais podem ser inscritos em festivais de cinema, redes sociais, podem ser acessíveis pelo YouTube, Vimeo, etc. Existem diversos caminhos de distribuição do seu produto de acordo com a intencionalidade da produção.

Essa organização da produção audiovisual que resulta no cinema e nas exibições para o público (sociedade), é o que motiva a organização pedagógica e a relevância social do trabalho: sua prática social. Um produto cultural que marca a reflexão de um grupo de estudantes, sua identidade, história, imagem pessoal, grupo, empoderamento, tal qual a comunidade onde foram realizadas. O desafio de:

[...] pensar como desenvolver a educação em conexão com as imagens, uma educação do sensível presente em nossas propostas pedagógicas, uma proposta ética, crítica e construtiva que, ao mesmo tempo em que participa dos movimentos culturais, permite aos seus estudantes e cidadãos a reflexão sobre a criação, a produção e a disseminação de imagens, ou simplesmente sobre o olhar. (Barcelos, 2009, p. 27-28⁶¹)

A experimentação, a vivência e a possibilidade de sentir a imagem e de refletir sobre ela poderiam propiciar uma transformação real e profunda, uma formação cidadã também pelas e com as imagens, um caminho de descobertas e de aprendizagens em que alunos e professores podem trilhar, como uma forma livre de conhecimento e cultura: a educação da sensibilidade. (*Ibidem*, p. 29)

Na práxis como graduado e estudante do projeto pedagógico da UnB (Pedagogia e Mestrado em Educação), reconheço a importância do projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na construção de uma formação que propicie uma atuação comprometida com a sociedade e a responsabilidade social ligada aos lugares ao qual ocupamos profissionalmente e academicamente: buscando soluções democráticas para os problemas nacionais. Nesse sentido, os filmes analisados nesta pesquisa são vistos também como uma forma de ter direito à memória⁶², um registro do tempo e espaço vivenciado pelos/as estudantes-cineastas e sociedade;

[...] fotografar e gravar suas histórias e documentá-las como elementos da memória da infância e das famílias guardando-as posteriormente em um acervo é ter o registro de práticas sociais e culturais variadas e com elas aprender. Para isso, é possível criar cordéis, engenhocas, gravuras, danças, objetos com os quais dançar, personagens, bonecos. (Gobbi, 2010, p. 4⁶³)

⁶¹ BARCELOS, Patrícia. "CINEMA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS. IMAGENS E SONS – A CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM". Boletim Salto Para o Futuro, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 27-35, maio, 2009.

⁶² "Um filme está repleto de diferentes sentidos, uma determinada imagem, um local, uma música. Para cada espectador, as nuances de cores, cortes, sons terão, possivelmente, efeitos distintos. A experiência de cada pessoa com o cinema e a forma como construímos nossos locais de memória a partir das referências imagéticas são únicas." (Barcelos; Coutinho, 2010, p. 10).

⁶³ GOBBI, Maria Aparecida. "Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil". Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

Dessa forma; “O cinema, como o local da memória, é o refúgio de milhares de imagens que transformamos em realidades, memórias de lugares pelos quais nunca andamos, de pessoas com as quais não falamos, mas repletas de narrativas que podemos contar e lembrar.”(Barcelos; Coutinho, 2010, p. 18). Quando produzimos cinema, nos inserimos nesse local de memória por meio da realidade gravada na linguagem audiovisual desenvolvida pela narrativa cinematográfica, tal qual em nossa presença no filme como produtores, marca a nossa memória individual e social; “O cinema, por constituir-se em uma educação da sensibilidade, cria raízes profundas na forma como percebemos o mundo, como nos lembramos do mundo, de lugares, de personagens. O cinema é memória.”⁶⁴. A memória, deve ser pensada por meio de dois tipos;

[...] a autobiográfica, que corresponde às experiências pessoais em sociedade e a coletiva, traduzida como uma história socialmente vivida. No caso da segunda, cabe estabelecer uma relação entre grupo social e memória, uma vez que a participação dos indivíduos em grupos relacionados aos acontecimentos presentes em seu passado, permite a renovação e a complementação das lembranças individuais. (Sousa, 2011, p. 1⁶⁵)

História, memórias, identidade e utopia caminham juntas na construção do presente pós-moderno, nas ocupações como o Mercado Sul Vive, a teoria da Zona Autônoma Temporária (Bey, 1985) nos apresenta o território da América como área de conflito e construção de novos mundos Piratas: com eles, seus projetos de educação e sociedade. A educação histórica e sua consciência histórica dialogam com essa teoria ao valorizar a influência da formação na vida prática do estudante, como cidadão, por exemplo. A cidadania ligada a essa identidade é influenciada pelas narrativas históricas, para isso as teorias pós-coloniais e *desde del sul global* possibilitam uma rearticulação do signo necessário para escrita da História e produção audiovisual: tendo o cinema como produto social, político, de memória e identidade na pós-modernidade. Esse “novo tempo” fora da sentença, traz o dilema de desconstrução pós-colonial e de uma cabeça bem feita, onde a matriz afro-brasileira e dos povos indígenas fazem parte da construção identitária e de cidadania do povo em suas representações sociais - na cultura popular. Esse é meu referencial teórico, prático e de práxis existencial, levando em consideração que a:

[...] prática educacional e prática social global, impulsionando-se reciprocamente num processo em que as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem

⁶⁴ Barcelos; Coutinho, 2010, p. 18.

⁶⁵ SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. “O massacre de Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília”. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades, Brasília, v. 1, 2011.

referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem. (Saviani, 2017, p. 13⁶⁶)

Assim como a relação entre cinema, educação, imaginação, utopia e esperança, onde;

Frequentar cinemas, alugar filmes, ir ao teatro, museus, ter acesso a vários gêneros literários (contos, romances, poesia), assistir a espetáculos de dança, seja nos teatros ou de rua, são atos, senão criadores em si, mas que colaboram com a criação para e com as crianças. É importante entrar em sintonia com o tempo, com a história e a cultura, o desejo por aprender e pesquisar é uma mola provocadora de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como, das relações estabelecidas entre crianças e seus pares e destes com os adultos. (Gobbi, 2010, p. 5)

Sem a imaginação, o cinema e os filmes não seriam mais do que meras imagens em sequência. É com imaginação que completamos o que a montagem esconde, ou seja, os intervalos de significação (Almeida, 1999) que compõem a linguagem cinematográfica. É com a imaginação, que se alimenta da memória, que preenchemos os sentidos que o filme suprime. Tudo se passa como se o que o filme esquecesse, e nós, os espectadores, devêssemos lembrar. (Coutinho, 2008, p. 231⁶⁷)

Espero que o caminho de utopia, imaginação e esperança aqui apresentado, abra caminhos para novas reflexões acerca da teoria educacional libertária, Utopia, decolonial, pós-colonial, da autonomia, liberdade, autogestão, apoio mútuo, direito à cidade, diversidade, empatia, empoderamento, valorização da cultura popular, identidades insurgentes e inovadoras - dentre tantas outras vivências e reflexões teóricas e práticas -, sejam construídas em uma utopia de mundo livre e criativo a partir do cinema e audiovisual com a teórica da educação, história e audiovisual como suporte para sensibilidade por meio de uma pedagogia do olhar, epistemológico, metodológico e didático rumo a uma “Pedagogia para Utopia” ou “Utopia Pedagógica”(Araújo e Araújo, 2006, p. 106);

Eu acho que não é possível existir humanamente sem sonhos, sem utopias. Veja bem, nós mulheres e homens, somos seres, eu até acho que é melhor dizer, viramos seres na História que não prescindem do amanhã, quer dizer, somos seres em busca sempre de um amanhã que por sua vez não está ali à espera da gente, mais que é o resultado do que a gente faça pela transformação do presente que a gente vive com a iluminação do ontem que a gente viveu. Hora, se nós somos seres incapazes de abandonar a perspectiva de um amanhã que tem de ser feito por nós, como tirar da nossa experiência histórica o sonho? Olha, eu te digo. Não é possível viver sem sonho, sem sonho enquanto projeto, enquanto programa, enquanto curiosidade, enquanto querer ser diferente, é impossível [...]. (FREIRE, Paulo. “Escola Viva entrevista Paulo Freire”, TV Cultura⁶⁸)

A utopia lança para o futuro o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano e situa-o algures, num lugar que, sendo não-lugar, se oferece como farol orientador da acção humana, dos indivíduos em comunidade, mas ao qual só acende o homem educado, cujo perfil se tem vindo a re-formular ao longo dos tempos. A educação constitui, assim, a mola impulsionadora de uma longa marcha dos indivíduos e das

⁶⁶ SAVIANI, Dermeval. “A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional”. Argumentos Pró-Educação, 2(4), 3-19. 2017.

⁶⁷ COUTINHO, Laura Maria. “Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo”. Educação & Realidade, 33(1). 2008.

⁶⁸ Disponível em; https://youtu.be/bwvHZJLfYE?si=PBU4d8pAa1_d96ax, último acesso em 5 de junho de 2025.

comunidades para a plenitude do ser, que está ao alcance de uns e de outras, em interação dialética. Uns e outras, seres in-acabados que, num presente que é im-perfeito, aspiram à in-finitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para re-conhecer a outopia que, na sua dupla grafia, é também eutopia, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um. (Araújo e Araújo, 2006, p. 105).

Moraes (2022⁶⁹) apresenta parte de sua pesquisa de mestrado na Faculdade de Comunicação (UnB) no artigo “Entre a eutopia e a outopia: testemunho, decolonialismo e uma antropologia do devir em *Um rio sem fim*, de Verenilde Pereira”. Sua análise do livro busca “[...] construir um arcabouço decolonial sobre o qual se assenta uma posição de resistência às fantasias fundadoras da moderna ideia de utopia que, passados cinco séculos desde a chegada dos primeiros colonizadores, seguem vivas na região da Amazônia brasileira.”⁷⁰, ele chama de Outopia o “não lugar” e de Eutopia “o lugar onde tudo está bem”, uma relação de tensão que forma nossa relação com o espaço por meio da educação, cultura e práticas sociais no tempo. A colonialidade do poder e eurocentrismo constantes no processo de colonização e neocolonização, no pensamento burguês e cristão impostos pelo imperialismo do norte global, separando espírito (razão-sujeito humano) da natureza (corpo-natureza humana) - também chamado de antropocentrismo. A necessidade de corpos⁷¹ e mentes decoloniais é parte da Utopia de novos mundos que nascem com a ideia de América, em seus territórios insurgentes em meio ao sertão indígena e quilombola, a Educação e a História devem ser feitas de esperança e amor para construção desses novos futuros. Novos corpos, epistemes e práxis;

Todo comunicador é um agente de mudança. Conseqüentemente, todos somos modificadores em potencial. Alguns são mais bem sucedidos. Se você é capaz de captar o significado de toda pessoa e de tudo se esforçando para mudar se ser mudado por todos e por tudo mais, você terá compreendido o que significa escola, cultura ou sociedade dinâmica. (Thompson, 1973, p. 25⁷²)

Ao longo desta introdução, foi apresentada a relação da Educação com o “tópico” (*topos*, normativo), “utópico” (não lugar) e “heterotópico” (construção diária), por meio do cinema, sociedade e política no ensino de história formando sujeitos e agente históricos com

⁶⁹ MORAES, Rodrigo Simon de. “Entre a eutopia e a outopia: testemunho, decolonialismo e uma antropologia do devir em *Um rio sem fim*, de Verenilde Pereira”. *estud. lit. bras. contemp.*, Brasília, n. 67, e6707, 2022.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 1.

⁷¹ Em Foucault (2013); “O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, metódico, que o poder exerceu sobre o corpo da criança, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor.” (p. 146).

⁷² THOMPSON, James J. “Anatomia da Comunicação”. Tradução de José Monteiro Salazar. Editora: Edições Bloch. 1973.

identidade, memória e cidadania por meio da educação histórica. Em diálogo com a epistemologia do pós-colonial, anti-colonial, *del sul global* e decolonial - crítico e pós-crítico nos estudos de currículo. Nessa prática social e cultural nos formamos por meio da assimilação/apropriação, contraste/diferença, rejeição/conflito e diferença/representação, ligando o Cinema por meio de sua história e linguagem com a representação cultural nos estudos culturais, como acontece na História Cultural (faço essa retrospectiva histórico no capítulo 3.1 sobre “Educação e Audiovisual”). Entre cultura, representação e memória, a produção audiovisual organizada por meio da pré-produção (preparação), produção (gravação) e pós-produção (edição e exibição), conduz práticas pedagógicas junto a estudantes-cineastas em busca de Utopias pedagógicas e Pedagogias para Utopia.

O fim dessa introdução, dá lugar ao texto estruturado em uma reflexão sobre a pesquisa, sua justificativa, hipótese, objetivos e relevância social (Cap. 2). Em seguida, apresento os referenciais teóricos como a educação para sensibilidade e pedagogia do olhar, a relação entre utopia, cinema, arte e ensino de História (Cap. 3). Nos subcapítulos, trabalho uma retrospectiva histórica do cinema, educação e política (Cap. 3.1), a relação do cinema com o social e cultural, das narrativas visuais, convergência de mídias, cibercultura, o cinema como prática social e a *mise-en-scène* como perspectiva de estudo cultural por meio da semiótica e representação na cultura audiovisual (Cap. 3.2). A linguagem audiovisual dá lugar ao cinema como comunicação feita de imaginação, ética e estética, de linguagem e discurso, do signo, significante, significado, significação e significância. Som, cena e cores dão lugar a uma arte com intenção política e social marcada pela jornada do herói (Cap. 3.3).

A metodologia (Cap. 4) segue a semiótica da cultura e representação, é aplicada por meio da análise dos locais de produção dos filmes, pesquisa bibliográfica, análise dos filmes, questionários junto aos estudantes-cineastas, revisão e escrita do texto ao longo do processo formativo do mestrado - refletindo sobre os significados do som, cena e sentidos por meio de suas representações cinematográficas e do circuito cultural de Stuart Hall (2016⁷³). No desenvolvimento (Cap. 5), relaciono o cinema a produção audiovisual, memória e educação, por meio da escola pública e educação na Ocupação Mercado Sul Vive (MSV). Os subcapítulos avançam sobre a análise dos filmes, “A Revolta dos Estudantes”(2019, Cap. 5.1) com foco no direito à educação, cultura e memória, e, “O Monstro do Mercado Sul”(2020, Cap. 5.2) é analisado por meio do direito à cidade.

⁷³ HALL, Stuart. “Cultura e Representação”. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

Os formulários online (Anexo III) com quinze questões subjetivas e participação de 32.25% dos estudantes-cineastas esperados inicialmente, são analisados no capítulo 5.3 por meio de um levantamento de filmes-referências para os estudantes, sentimentos, lembranças, produções posteriores, crítica ao cinema, identidade, cidadania, decolonialidade, a vida dos estudantes e suas comunidades. O último subcapítulo (5.4), explora práticas didáticas ao longo da pesquisa por meio da disciplina de “Cinema e Sociedade”(CEF 1, Brasília-DF) que tem explorado a História do Cinema, linguagem e produção audiovisual, educação digital, *fake news*, *cyberbullying*, Inteligência Artificial, realidade virtual e LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), dentre outros assuntos. Tendo como resultado final, a produção de três filmes com turmas diferentes do sétimo ano do ensino fundamental. Por fim, as conclusões (Cap. 6), referências e anexos.

A pesquisa parte da hipótese que o envolvimento de estudantes-cineastas em produções audiovisuais fomentadoras de criatividade, de interesse pela cultura, consciência política, social e estética, da percepção identitária dos sujeitos e de suas comunidades no tempo e espaço, tem impacto na constituição desses sujeitos históricos. Tenho como objetivo, identificar como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos. Por meio de revisão teórica-bibliográfica, dos estudos culturais e método semiótico de análise das representações sociais presentes nos filmes e questionários com os estudantes-cineastas, tal qual, a reflexão sobre práticas educacionais atuais na disciplina de “Cinema e Sociedade” no Ensino Fundamental.

2. PESQUISA: JUSTIFICATIVA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E RELEVÂNCIA SOCIAL

As pesquisas na área da Educação, Cinema e História são constantes em diversos departamentos da Universidade e diversos autores serão apresentados ao longo desta pesquisa. A presença do audiovisual em nosso dia a dia torna os estudos de cultura e representação necessários para as ciências humanas no século XXI, frente às Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação e Expressão (TICE) tão presente em nossas práticas diárias e educacionais. Uma educação para utopia por meio do cinema torna-se emergente e necessária.

O cinema pode propor reflexões que extrapolam o filme, sua realização, produção, projeção, a própria indústria, ou seja, faz parte de uma arte que é feita da própria vida, marca e retrata sempre a vida de alguém. O cinema fala por muitos meios, para além da própria linguagem, para além dos filmes e dos atores que têm o cinema como profissão, assim como algumas canções se propõem a expressar a palavra que não se fala. (Coutinho, 2008, p. 234).

Quando criança, nos anos 90, a diversão de sexta-feira era ir à videolocadora, alugar filmes e jogos de super-nintendo. As fotos tiradas pelas câmeras analógicas viravam álbuns de família e as gravações das festas de Natal, tornaram-se estantes cheias de fitas VHS (*Video Home System*). Atualmente, existem várias plataformas de *streaming* e sites de download distribuindo de maneira gratuita e paga esses mesmos filmes e jogos (com narrativas audiovisuais, musicais e artísticas). A internet e os avanços tecnológicos possibilitaram a criação de museus online (digitalizados em 3D - dimensões - por todo o mundo), diversos jogos on-line e off-line ajudam os jovens dos diversos níveis de ensino a refletir e ter acesso a conteúdos do currículo de forma lúdica.

No meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, na linha de pesquisa de ETEC (FE/UnB) sob orientação da Dra. Andrea Versuti, realizei a pesquisa “Educação, Tecnologias e Comunicação: A Utopia de uma criança dos anos 90.”(Santos Y. B., 2025⁷⁴), uma pesquisa autobiografia/ciberbiográfica em minha trajetória pessoal. Um diálogo com as referências teóricas de ETEC, buscando incentivar as pesquisas na área, e, demonstrar impactos na minha formação - que começa em 1991, fim da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e nascimento da WWW (*World Wide Web*) - ambas utopias vivenciadas no antropoceno pelas diversas gerações. Nas conclusões, aponto como o acesso às TICE influenciam em nossa formação escolar e não-escolar, acesso muitas vezes restrito a

⁷⁴ SANTOS, Yuri Barbosa. “Educação, Tecnologias e Comunicação: A Utopia de uma criança dos anos 90”. 2025. 73 f., il. Orientadora: Andrea Cristina Versuti. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2025

uma parte da população frente às desigualdades sociais e altos valores dos equipamentos - tal qual acontece no Cinema, por mais que, também possa ser feito com poucos recursos (“Cinema de Guerrilha” ou “Gramática Mínima”).

A comunicação e a cultura como categorias de análise e estudo científico, são elementos constantes nos estudos na área de Educação, Comunicação, Museológica, Antropologia, História, dentre outras áreas. O livro do professor aposentado da Universidade de Brasília, Venício (2011⁷⁵), é um relançamento da sua pesquisa de doutorado nos Estados Unidos (EUA, Universidade de Illinois) após 30 anos⁷⁶, nas vésperas do aniversário de 90 anos de nascimento de Paulo Freire. Uma data que deveria ser comemorada segundo a doutora Ana Maria Araújo Freire que faz o prefácio a nova edição, nos lembrando de como ela aprendeu em sua relação de amor com Freire como a comunicação como diálogo para transformar o mundo. Um político-educador, que vivia em dicotomia entre o pensar e o sentir, de grande sabedoria popular e nordestina, origem de sua teoria educacional, política e ética. Seu amor revolucionário, entende a comunicação como um direito por meio da ação cultural para libertação. A pesquisa de Venício investiga conceitos de textos de Paulo Freire como “Extensão e Comunicação” (1969) e “Pedagogia do Oprimido” (1970), apontando os conceitos teóricos da comunicação como diálogo, cultura do silêncio e comunicação como direito humano em sua Pedagogia;

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. (Freire, 2011, p. 57⁷⁷).

Para uma pedagogia da autonomia, com esperança ao oprimido, é necessário que os estudantes, professores e comunidade escolar sejam compreendidos como sujeitos históricos, tendo sua trajetória pessoal e escolar entendida sob uma perspectiva política, sócio-histórica e epistemológica: descolonizar para libertar, segundo as perspectivas pós-modernas no capitalismo globalizado. A educação e cultura popular é uma porta para o acesso a nossa própria trajetória cultural e histórica, algo presente no dia a dia dos estudantes e que diz respeito a sua realidade social, da comunidade escolar e familiar - como ocorre no rap, repente, cordel e cinema nacional. As práticas e ideias de Paulo Freire podem ser pensadas como parte da cultura educacional brasileira, suas práticas em Angicos (Rio Grande do

⁷⁵ VENÍCIO, A. de Lima. “Comunicação e Cultura: as Ideias de Paulo Freire”. Editora UnB, 2011.

⁷⁶ Um trabalho anterior à dissolução do socialismo real, às eleições dos governos populares da América Latina e anterior à revolução digital - segundo o próprio autor.

⁷⁷ FREIRE, Paulo. “Pedagogia do Oprimido”. 50ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Norte) no projeto “Pé no chão também se aprende a ler” ou sua presença em Brasília nos ambientes políticos e acadêmicos, marcam a formação e atuação dos professores da cidade, tal qual de nós estudantes. No sentido de uma educação integral, a escola também deve pensar a qualificação profissional e técnica que tem sido cada vez mais ofertada pelas redes estaduais e federal de educação. Devemos nos lembrar da importância de esperar futuros diferentes, utópicos, para nossos estudantes no pensamento paulofreiriano.

No final do século XIX em meio a industrialização, o colonialismo na África, Ásia e América, um projeto imperialista que explorou e matou a população, sua cultura, estrutura social e política dos países por onde o homem branco, europeu e cristão passou. Nesse contexto, a utopia e o futuro foram cerceados por um pequeno grupo com poder econômico e político em nossa História Nacional em sua narrativa (hegemônica, “dos vencedores”), alvo das teorias críticas e pós-críticas do Currículo em Movimento do Distrito Federal e das teorias educacionais como defendida na obra de Dermeval Saviani, referenciado no mesmo documento. Essa elite do atraso⁷⁸, continua existindo na realidade brasileira por meio do capitalismo estrangeiro e nacional, um projeto de crise na educação como diria Darcy Ribeiro, afinal, educação não é mercadoria.

O mito da democracia racial instaurada por pesquisadores como Gilberto Freyre em sua “Casa Grande e Senzala” (1933) inspiram um projeto de país feito por uma elite que ignora e persegue a diversidade cultural, de identidade e corpos antagônicos a obediência e servidão imposta pela mente colonizadora, opressora e necrofilia (genocida e etnocida), tal qual aponta o marxista Erich Fromm e Freire. O primeiro, defende em “A Arte de Amar” (2000⁷⁹) que o ato do amor deve ser uma doação espontânea, livre e que não espere nada em troca, que não capitalize seus sentimento e atitudes em uma troca comercial, sendo apenas possível o amor, quando duas pessoas se doarem totalmente sem esperar nada em troca. Uma utopia de mundo onde o amor, carinho e segurança fariam parte da rotina de todos em meio a uma realidade violenta, pobre e esquecida pela História e políticas públicas, um movimento de retomada que vem ganhando força após a constituição cidadã de 1988. Dessa forma, devemos pensar a comunicação, que em;

Freire se diferencia da tradição dialógica dominante ao recorrer à raiz semântica da palavra comunicação e nela incluir a dimensão política da igualdade, da ausência de dominação. A comunicação implica um diálogo entre sujeitos mediados pelo objeto

⁷⁸ “E a classe média, sempre em busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente sua proletarização, ingênua e emocionalizada, via na emersão popular, no mínimo, uma ameaça ao que lhe parecia sua paz. Daí a sua posição reacionária diante da emersão popular.” (Freire, 1967, p. 88). Para aprofundar no debate, ver “A Elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato” (2017, Editora Leya), livro do sociólogo brasileiro Jessé Souza.

⁷⁹ FROMM, Erich. “A arte de amar”. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 165 p.

de conhecimento que, por sua vez, decorre da experiência e do trabalho cotidiano. (Venício, 2010, p. 25).

Comunicação é, para Paulo Freire, uma característica essencial da humanidade, faz parte da natureza humana. Lima (Venício) sintetiza a comunicação para Freire em quatro aspectos: primeiro sua natureza própria e restrita ao ser humano, outros animais não têm a natureza da comunicação humana. Ou seja, a comunicação como realidade existencial e ontológica da natureza humana. A segunda trata da comunicação como diálogo como “compromisso político com a mudança revolucionária na perspectiva dos oprimidos”. Portanto, a comunicação é relação social contextualizada e histórica. Perspectiva que nos leva ao terceiro aspecto do conceito de comunicação. Ou seja, ela é ação cultural para a liberdade. O quarto aspecto refere-se à comunicação dialógica. Freire entende a comunicação como relação de diálogo que se baseia na relação eu- -tu, no processo histórico do contexto de diferentes interesses entre as classes sociais. Portanto, nesse aspecto distancia-se da perspectiva individualista de Martin Buber⁸⁰ (conclamar as pessoas ao amor) à medida que o humanismo radical de Freire está comprometido com o social e o político. (Roseli, 2015, p. 10⁸¹).

A pesquisa de Venício aponta o contexto social das ideias de Paulo Freire por meio do seu contexto biográfico e histórico-político. O conceito de comunicação como visão de natureza, da comunicação como relação, os paradoxos do conceito e a comunicação como diálogo (área de estudo). O conceito de cultura por meio da cultura do silêncio, do conceito antropológico e da ação cultural. Por fim, fala da importância do patrono da Educação Brasileira para os estudos de Comunicação, por meio da cultura, estudos culturais, áreas-problemas e contribuições. A educação como direito humano, social e legal tem em sua perspectiva cultural e pedagógica uma rica ferramenta de ensino de história regional, educação patrimonial, de acesso à cultura, memória, identidade e cidadania, nas pesquisas em comunicação e cultura - tal como em Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC/PPG/FE/UnB). Na legislação educacional brasileira, temos a Educação Museal⁸², Digital e Midiática em diálogo com esses debates teóricos e práticos.

As ideias de Paulo Freire (1967⁸³) nos permitem pensar com esperança, amor e liberdade. Sua dialogicidade, faz com que nos humanizemos em nossa relação com o mundo e os seres humanos. Nessa relação de doar-se para a Utopia do novo, de criar novos mundos, nos tornamos sujeitos e agentes da História. Esse processo dialético e histórico-cultural-social, faz-se cada vez mais necessários para evitarmos o fim do mundo⁸⁴ e necrofilia constante em nossa realidade atual;

⁸⁰ BUBER, Martin. “Eu e Tu”. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

⁸¹ ROSELI, Figaro. “Paulo Freire, comunicação e democracia”. Comunicação & educação. Ano XX, número 1, jan/jun, 2015.

⁸² O espaço do Museu é pensado por meio da comunicação, feita por meio dos objetos museais expostos e a mediação feita por uma pessoa, texto, áudio, vídeo, dentre tantos outros recursos utilizados nos Museus do Brasil, América Latina, África, dentre tantos outros lugares no planeta.

⁸³ FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 157 p. São Paulo: Paz e Terra, 1967

⁸⁴ KRENAK, Ailton. “Ideias para adiar o fim do mundo”. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (Krenak, 2019, pg. 11)

O amor à própria vida como sujeito de direito e identidade, nos localiza em uma cidadania comprometida com a mudança necessária para solução dos problemas da realidade brasileira. A liberdade e autonomia só serão realidade quando forem coletivas. Nós somos o que somos, porque somos em comunhão com o mundo e pessoas que cruzam nossas caminhadas nessa vida. Somos e vivemos a cultura no processo histórico, por meio da comunicação. A emancipação só acontecerá se for coletiva, como uma prática de liberdade;

O homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. [...] Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido conseqüente. Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (Freire, 1967, p. 40⁸⁵)

Superando assim, a “Cultura do silêncio”, conceito que;

[...] surgiu a partir de sua análise de herança colonial brasileira, tendo sido posteriormente ampliado para abranger não somente os outros países da América Latina, mas todas as sociedades do Terceiro Mundo e os povos oprimidos em geral. Nesse sentido, Freire está sustentando claramente que os três séculos da colonização portuguesa e espanhola na América Latina resultaram numa estrutura de dominação à qual corresponde uma totalidade ou um conjunto de representações e comportamentos. Esse conjunto de representações e comportamentos ou “formas de ser, pensar e expressar” são tanto um reflexo como uma consequência dessa estrutura de dominação. Constituem aquilo que Freire também denomina *cultura do silêncio*. Ele chama atenção para o fato de que esta *cultura do silêncio* se perpetuar no tempo através de uma relação estrutural de dependência entre o Terceiro Mundo (ou sociedade-objeto) e as metrópoles (ou sociedades-diretivas). No entender de Freire, essa dependência é, em si mesmo, um fenômeno relacional. A *cultura do silêncio* é encontrada no interior da sociedade diretiva, constituindo, ao mesmo tempo, a cultura do oprimido nas sociedades-diretivas e nas sociedades-objetos. (Venício, 2011, p. 112-113)

A utopia é uma ideia constante na educação brasileira após a redemocratização, conceito que marca a formação de uma geração e esperanças de um novo país e identidades.

⁸⁵ FREIRE, Paulo. “Educação como prática da liberdade”. 157 p. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

Essa, criada no processo de ressignificação dos signos de nossa cultura e história, no giro epistemológico pós-colonial, anticolonial e decolonial por meio do sul global frente às grandes corporações do capitalismo moderno e seu mercado de informações: *big techs*⁸⁶ como a *Meta, Google, Apple, Amazon, Tik Tok, Open IA*, etc.. A internet, os filmes, jogos de videogames (com sua linguagem audiovisual) e o ciberespaço (Lévy, 1999⁸⁷ e 2010⁸⁸) tem mudado ao longo das últimas décadas, na busca pela utopia de mundos diferentes, menos desiguais e intolerantes. Algo que pode ser pensado por meio ação e revolução cultural, da biofilia (“amor à vida”);

[...] a utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos “slogans” domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem. [...] A revolução é um processo crítico, que demanda aquela constante comunhão entre a liderança e as massas populares. (Freire, 1981, p. 64-65⁸⁹).

Essa dissertação é uma continuação das pesquisas em ETEC ao longo dos últimos anos, entre a segunda graduação (Pedagogia) e esta pesquisa de mestrado. Nos anos de 2019 e 2020, atuei como Historiador e Agente Cultural no Centro de Ensino Fundamental 4 (CEF 4, Ceilândia-DF) e na Ocupação Mercado Sul Vive (Taguatinga-DF), oportunidades em que acompanhei um grupo de estudantes-cineastas na realização de dois filmes: “A Revolta dos Estudantes”(Curta, 2019, CEF 4, 7º ano turma “D” do turno matutino)⁹⁰ e “O Monstro do Mercado Sul”(Curta, 2020, Taguatinga, Ocupação Mercado Sul Vive, Projeto “Ocupinha” em janeiro de 2019)⁹¹ com exhibições públicas, online e em Festivais de Cinema, por meio de uma prática pedagógica problematizadora, empoderadora e emancipatória com base

⁸⁶ Nesse campo de estudo, elas costumam ser traduzidas pelo acrônimo “GAFAM”: Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft. Ver “*Getting at Gafam’s ‘Power’ in Society: A Structural-Relational Framework*”, texto de Tanner Mirrlees - diretor do programa de Estudos de Comunicação e Mídia Digital da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Ontario *Tech University* e presidente da Associação Canadense de Comunicação. 20/01/2025. Disponível em: <https://www.heliotropejournal.net/helio/gafams-power-in-society>, último acesso em 6 de junho de 2025.

⁸⁷ LÉVY, Pierre. “Cibercultura”. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

⁸⁸ LEMOS, André; LÉVY, Pierre. “O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia”. São Paulo: Paulus, 2010.

⁸⁹ FREIRE, Paulo. “Ação cultural para a liberdade”. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

⁹⁰ YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JGTNBJd1eCQ>, último acesso em 5 de junho de 2025. Resumo: Em uma escola pública com problemas de disciplina, é implantado um lanche alterado geneticamente que começa a mudar os estudantes gerando disciplina. Ao descobrirem o plano do lanche tramado pela direção, as alunas e alunos começam uma revolta.

⁹¹ YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/k4LfbgU5tM0?si=6v5DHUFOXyaAnyo6>, último acesso em 5 de junho de 2025. Resumo: Um grupo de crianças brinca nas ruas do Mercado Sul em Taguatinga até que um terrível monstro surge para saciar sua fome com criancinhas. O papai das crianças terá que resolver esse terrível e assombroso mistério - filme elaborado e encenado pelas próprias crianças que produziram o roteiro.

epistemológica decolonial. Nos dois casos, a produção audiovisual foi empregada como recurso didático e prática social em experiências educativas fomentadoras da criatividade, de interesse pela cultura, consciência política, social e estética, e, da percepção identitária dos sujeitos e de suas comunidades no tempo e espaço. Devemos considerar a decolonização ao longo desse processo, apontada por Rufino (2019⁹²) como;

[...] ação que encarna força utópica, política e pedagógica para transgressão da obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem do seres/saberes em prol de outro projeto de mundo. Assim, a descolonização, aqui empregada, preserva os sentidos *fanonianos* e compartilha também dos princípios da decoloniadade. Assim, ao longo do texto decolonização e descolonialidade aparecerão imbricadas como parte de um mesmo processo e ação. (Rufino, 2019, p. 11).

Passados 6 anos, a investigação proposta busca elucidar se a educação histórica por meio da produção audiovisual impacta a criatividade, interesse pela cultura, consciência política, estética, audiovisual e na percepção identidade desses sujeitos históricos, isto é, dos estudantes-cineastas. Para obter elementos de resposta para esse objetivo geral, a investigação buscará reconhecer esses agentes educativos como sujeitos históricos nos processos audiovisuais em análise por meio de questionários individuais junto aos estudantes e suas comunidades (escolar e não-escolar) de produção, e, seus projetos de educação e sociedade; o direito à educação na Escola Pública e o direito à cidade na Ocupação Mercado Sul Vêve (MSV). Para tanto, os estudantes-cineastas serão envolvidos em um procedimento de produção e coleta de dados por meio de questionário online, cujos resultados espera-se que permita uma analisar a relação entre audiovisual e educação na contemporaneidade, a presença e importância do cinema, do acesso ao capital cultural, sua diversidade, hegemonias e contra-hegemonias, formas de produção, a linguagem audiovisual, mídias e suas possibilidades de uso em ambientes educacionais escolares e não escolares, físicos e virtuais, por meio da educação, história e cinema de forma crítica e pós-crítica.

A realidade da educação, tecnologias e comunicações trouxe novos recursos didáticos para os planejamentos pedagógicos e a necessidade de uso dessas linguagens tão exigidas pelas novas gerações nos ambientes educacionais, levando-me às seguintes questões norteadoras de pesquisa: *Como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos?* E, questões secundárias; *Como a produção dos filmes impactou(a) os(as) estudantes-cineastas? Qual seu impacto na criatividade e interesse cultural? no cinema? Qual seu impacto na consciência*

⁹² RUFINO, Luiz. “Pedagogia das encruzilhadas” / Luiz Rufino (1987). - Rio de Janeiro : Mórula Editorial, 2019.

política, social, ética e estética? Como impacta na sua percepção identitária individual e coletiva na sua comunidade? Qual seu impacto na relação com a memória individual, coletiva e na comunidade escolar? Em sua percepção e práticas do dia a dia? de cidadania?

Essa pesquisa é resultado do meu percurso como Educador, Professor e Agente Cultural⁹³, lecionei aulas em todas as fases da educação básica ao longo de treze anos de docência; educação infantil, fundamental, médio e educação de jovens, adultos e idosos (EJAI), na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, e ambientes não escolares, como a Ocupação MSV por meio do projeto “Ocupinha”, uma colônia de férias para crianças com foco no direito à cidade (Harvey, 2008⁹⁴ e Lefebvre, 2001⁹⁵)⁹⁶. Em todos esses anos utilizei filmes e jogos (dentre outros recursos didáticos), acumulando práticas e reflexões por meio não apenas no consumo desses produtos culturais, que devem ser entendidos como representações sociais (Pesavento, 2005), mas também como produtor de filmes junto às crianças e jovens como “O Monstro do Mercado Sul” e “A Revolta dos Estudantes” - o primeiro participou do 2º Festival Tudo é Criança na “Mostra Criança Faz Cinema” (2021, M.G.) e o segundo filme no 15º Festival Taguatinga de Cinema, “Mostra Seleção Popular”(2020, D.F.). Também produzi audiovisual como professor no projeto “História em Casa⁹⁷”(2020, YouTube), aulas gravadas e disponibilizadas on-line por meio do Google Classroom com material de apoio rico e diverso que inclui diversos filmes, jogos, museus on-line, livros, fontes históricas, músicas, entre outros.

No campo do documentário e estudo da História Regional, fiz parte do curso de extensão “Recontar: Memórias do Recanto em Audiovisual” que propiciou uma pesquisa acadêmica com produção de curta-metragem⁹⁸. Essas várias experiências educacionais e minha formação como Técnico em Produção Audiovisual no Instituto Federal de Brasília (IFB, Campus Recanto das Emas, 2018), dentre tantas outras experiências com fotografia e

⁹³ Com Cadastro de Entes e Agentes Culturais (CEAC, DF).

⁹⁴ HARVEY, David. “Direito à Cidade”. Entrevista publicada pela Editora Boitempo com tradução da Revista Piauí. Publicação original New Left Review. 2008.

⁹⁵ LEFEBVRE, Henri. “O Direito à Cidade”. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

⁹⁶ “Saber que tipo de cidade queremos é uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos. O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo, e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos, é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados.” (Harvey, “Direito à Cidade”, 2008, site).

⁹⁷ O projeto “História em Casa” foi semifinalista no Prêmio Professor Transformador do Instituto Significare (2022).

⁹⁸ Exibido na “Quarta Cine Candango” da UnBTV, novembro de 2022.

audiovisual no campo da ficção, videoarte, clipes, etc., levaram-me à elaboração dos problemas de pesquisa e apontamentos teóricos e metodológicos presentes nessa dissertação de mestrado.

A educação e o audiovisual são elementos que caminham juntos nos espaços escolares e não-escolares ao longo do tempo e espaço desde o século XIX com o nascimento do cinema, na formação de crianças, jovens, adultos e idosos por meio de suas representações sociais que podem e devem ser refletidas e praticadas, uma práxis comum por meio de *smartphones* e redes sociais na atualidade. Busco contribuir por meio desta pesquisa com o trabalho de produtores audiovisuais, cineastas, educadores, agentes culturais, professores e pesquisadores da área de Educação, História e Audiovisual. Tal qual áreas correlatas como a educação midiática, educação museal, cultura digital, inteligência artificial, dentre outros temas investigados pela linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (FE/UnB). No caso do cinema;

O olhar sensível e condutor de uma narrativa ultrapassa as fronteiras filmicas e cria diálogos com a literatura, as artes plásticas, as cênicas, e também, com matemática, ciências naturais, geografia, história, meio ambiente, sexualidade, gênero. O aluno, agora como narrador, poderá percorrer, de forma transdisciplinar, diferentes estúdios do conhecimento e inserir nesses locais da memória os sentidos da descoberta. (Barcelos, 2009, p. 32).

A hipótese é a seguinte: O envolvimento de estudantes-cineastas em produções audiovisuais fomentadoras de criatividade, de interesse pela cultura, consciência política, social e estética, da percepção identitária dos sujeitos e de suas comunidades no tempo e espaço, tem impacto na constituição desses sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, os objetivos gerais e secundários envolvem;

A. Objetivo Geral [primário]:

- Identificar como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos. Por meio de revisão teórica-bibliográfica, dos estudos culturais e método semiótico de análise das representações sociais presentes nos filmes e questionários com os estudantes-cineastas, tal qual, a reflexão sobre práticas educacionais atuais na disciplina de “Cinema e Sociedade” no Ensino Fundamental.

B. Objetivos Específicos [secundários]:

- Identificar como a produção dos filmes impactou(a) os(as) estudantes-cineastas;
- Qual seu impacto na criatividade e interesse cultural (*vide* Cinema);

- Qual seu impacto na consciência política, social, ética e estética;
- Como impacta na sua percepção identitária individual e coletiva na sua comunidade;
- Qual seu impacto na relação com a memória individual, coletiva na comunidade escolar. Em sua percepção e práticas do dia a dia, de cidadania.

O presente trabalho busca investigar a relação entre educação e audiovisual, uma prática social cada vez mais comum em nossa rotina, nos processos formativos, lazer e trabalho. As produções audiovisuais estudadas e estudantes pesquisados por meio dos questionários tem a grande relevância social de dar visibilidade e reflexão sobre o direito à educação, cultura e memória por meio da escola pública e da educação histórica, tal qual, do direito à cidade no espaço da Ocupação Mercado Sul Vive (MSV) e seus processos culturais e educativos. Ambas, comunidades de educação, utopia e audiovisual por meio do cinema como prática social;

[...] a proposta utópica ficaria incompleta se a utopia social não se desdobrasse numa utopia educativa, se à mudança de estruturas não correspondesse uma mudança de consciências, se à libertação exterior não viesse associada uma libertação interior, se à novidade da ilha não correspondesse a novidade do homem. É o encontro entre utopia social e utopia educativa que permite explorar os conteúdos das utopias para saber o ideal educativo que elas comportam e como ele se concretiza na cidade utópica. Alguns utopistas chegam mesmo a dar detalhes precisos sobre os princípios educativos, as técnicas pedagógicas e as instituições que contribuem para a educação dos homens que habitam a cidade utópica, enquanto outros se limitam a fazer-lhe alusão e, mais que proceder à exposição das suas tomadas de decisão, deixam adivinhar-lhe os efeitos (Drouin-Hans, 2004, 53). (Araújo e Araújo, 2006, p. 98-99).

O cinema como Arte de inventar histórias, contribui com as relações educacionais e inserção do ser humano no mundo cultural, social e político, como sujeito e agente de sua própria história de forma individual e coletiva;

A Arte tem o poder de subverter a experiência ordinária enquanto proposta de percepção diferenciada do mundo. A Arte pode ser revolucionária se representa mudança racional em estilo e técnica. A obra revolucionária abre espaço à mudança, rompendo com o mistificado, configurando-se uma acusação da realidade estabelecida, aparição da imagem de libertação. (Maia, 2008, p. 121⁹⁹).

Ao pensarmos o Cinema como Arte;

[...] é sempre bom lembrar que as linguagens da pintura, das artes visuais e audiovisuais nos ensinam algo de muito importante: o sentido, o significado das coisas não está só nelas, mas na relação que estabelecemos com elas. Assim, o que cada expressão artística quer dizer não tem tanta importância, pois já está dito pelo autor da obra. Importa o que, cada um de nós, ao nos depararmos com uma obra de

⁹⁹ MAIA, Tadeu Queiroz. “Sobre filmes infantis e linguagem audiovisual: o caso d'O Rei Leão”. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

arte, queremos dizer. Essa parece ser a chave da educação estética, ou seja, da educação quando afeta a sensibilidade das pessoas. (Coutinho, 2006, p. 53¹⁰⁰).

A pesquisa apresentada nessa dissertação é fruto de práxis, de formação teórica e práticas educacionais e culturais. O cinema como arte e prática social, nos afeta com suas representações sociais criando memórias individuais e coletivas que constroem nossa identidade e cidadania. O caminho formativo traçado pelo mestrado, permitiu uma ampla formação teórica sobre Educação e Cinema que será explorada por meio da análise dos filmes criados e diálogo com os estudantes-cineastas por meio dos questionários e suas questões sobre cinema, produção audiovisual, memória, identidade, cidadania e decolonialidade. No campo da ciência e seu método, muitas vezes normativo e positivista (eurocêntrico), Feyerabend (1989¹⁰¹) apresenta seu esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento por meio do pensamento social de socialistas e anarquistas, defendendo o pluralismo metodológico em seu “Contra Método”. Seu debate entre contexto de descoberta e contexto de justificação, entre termos teóricos e observacionais, parte do princípio de que ciência é um empreendimento anárquico, onde “[...] o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por ordem e lei.” (Feyerabend, 1989, p. 9). Sua crítica ao positivismo, é feita por meio de argumentos históricos ligados ao desenvolvimento do método científico;

O surgimento da ciência moderna coincide com a supressão das tribos não-ocidentais pelos invasores ocidentais. As tribos não são apenas fisicamente suprimidas, mas pedem a independência intelectual e se vêem forçadas a adotar a sangüinária religião do amor fraternal - o Cristianismo. [...] Na maioria dos casos, a tradição desaparece sem deixar o traço de um argumento e as pessoas simplesmente se tornam escravas, de corpo e espírito. Hoje, esse desenvolvimento sofre gradual inversão - há grande relutância, indubitavelmente, mas a inversão se processa. Volta-se a ganhar liberdade, as velhas tradições são redescobertas, quer pelas minorias dos países ocidentais, quer pelas grandes populações de países não-ocidentais. (Feyerabend, 1989, p. 453).

Uma desobediência epistêmica segundo a perspectiva de Walter D. Mignolo (2018¹⁰²), sua tese baseia-se em dois argumentos. O primeiro trata da identidade na política como movimento necessário no pensamento e ação contra as grades modernas da teoria política eurocêntrica, racista e patriarcal que nega o agenciamento político (e histórico) de pessoas classificadas como inferiores frente seu gênero, raça, sexualidade, etc. A segunda tese afirma

¹⁰⁰ COUTINHO, Laura Maria. “Audiovisuais: arte, técnica e linguagem”. 69h, 92p. Profucionário - Curso Técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília, Universidade de Brasília, 2006.

¹⁰¹ FEYERABEND, Paul. “Contra o Método”. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hengenberg. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

¹⁰² MIGNOLO, Walter D. “Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política”. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

que essas pessoas tiveram negado seu agenciamento epistêmico pela razão (o que pode incluir a histórica), devendo toda mudança de descolonização deve suscitar a desobediência epistêmica e política, por tanto, cultural e prática. Onde;

A consequência de trezentos anos (aproximadamente) de regras coloniais diretas e de duzentos anos (aproximadamente) de colonialismo interno (ou seja, da elite crioula/ mestiça da pós-independência) foi o crescimento da força das nações (indígenas e afros) dentro da nação onde a mestiçagem se tornou a ideologia da homogeneidade nacional, um oxímoro que retrata a realidade dos estados coloniais da América do Sul e do Caribe. Nos EUA (como na Inglaterra, Alemanha ou França), a mestiçagem não era um problema até o recente fluxo de imigrações. Por séculos, a Europa moderna/ imperial viveu sob uma ideologia nacional sustentada por uma população branca e cristã (ou católica ou protestante). As nações indígenas dentro da nação crioula/mestiça estão em risco hoje nos Andes, no sul do México e na Guatemala. De fato, o que está em recessão é a classificação étnica sobre a qual os estados-nação foram imaginados, desde o início do século XIX até recentemente. O que está em recessão é a etnia latina e o que está acelerando e aumentando é o espectro variado dos projetos indígenas e afros, em suas dimensões políticas e epistêmicas. (Mignolo, 2018, p. 299).

3. REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO, AUDIOVISUAL E CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL

Ao constituir-se como marco de um percurso educacional, a utopia não se contenta com ser mero espelho nem pretende que o leitor se fixe na imagem espelhada. Ela convida o leitor a inquirir o que é desejável, mas impossível e o que é possível, mas não desejável, bem como o que, sendo da ordem do *dever-ser*, merece ser e por isso carece de ser tornado possível pela acção livre do homem, que não pela espera confiante assegurada por algum credo religioso (J. Araújo, 2003b). E, se no caso de Hitlodeu, diz Tomás Moro que a sua formação prévia o ajudou a encetar o processo iniciático ao “espírito” de Utopia, também a utopia literário-filosófica vem a ser elemento cultural no qual e a partir do qual o leitor deixa-se conduzir para outras formas, mesmo que imaginárias, de ser *humanidade* e *viver em comum*, corresponde ao sentimento do apelo de *conhecimento de si e do mundo* e procura o estado ideal de perfeição social, onde a especificidade de ser humano acolhe a diversidade dos entes e onde a felicidade de todos e de cada um se conjugam pelo verbo amar. (Araújo e Araújo, 2006, p. 114).

Nesse espírito Utopia ao longo da minha formação, prática e pesquisa, andei por áreas como educação, história, cinema, filosofia, tecnologias e comunicação entre outras citadas ao longo desta pesquisa, revisei uma vasta bibliografia entre livros clássicos e estudos recentes realizados na área. Henri Dieuzeid apresenta “As técnicas audiovisuais no Ensino” (1973¹⁰³), James J. Thompson sua “Anatomia da Comunicação” (1973), Leif Furhammar e Folke Isaksson apresentam um amplo panorama de “Cinema e Política” (1976¹⁰⁴). Visitei “O ensino através dos audiovisuais” (1981¹⁰⁵) de Marcello Giacomantonio e realizei uma releitura de clássicos da área de Ensino de História, como “Cinema e História do Brasil: a produção da história no cinema - guia didático de filmes - como usar o cinema na escola” (1988¹⁰⁶) de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos, e, “História e Audiovisual” (2012) de Rafael Rosa Hagemeyer. Tal qual “História e História Cultural” (2005) de Sandra Jatahy Pesavento, com seu conceito de representação social tão necessário aos estudos culturais e de cinema. Este, entendido como uma prática social segundo Graeme Turner (1997¹⁰⁷). Chris Rodrigues escreve sobre “O Cinema e a Produção” (2007¹⁰⁸), Carlos Gerbase sobre “O primeiro filme:

¹⁰³ DIEUZEID, Henri. “As técnicas audiovisuais no Ensino”. Tradução de Eduardo Rogado Dias. 2ª Edição, Coleção Saber. Publicações Europa-América, 1973.

¹⁰⁴ FURHAMMAR, Leif; ISAKSSON, Folke. “Cinema e Política”. Tradução de Júlio Cezar Montenegro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

¹⁰⁵ GIACOMANTONIO, Marcello. “O ensino através dos audiovisuais”. Tradução de Danilo Q. Morales e Riccarda Ungar. São Paulo ; Summus ; Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

¹⁰⁶ BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. “Cinema e História do Brasil: a produção da história no cinema - guia didático de filmes - como usar o cinema na escola”. São Paulo, Editora Contexto, 1988.

¹⁰⁷ TURNER, Graeme. “O cinema como prática social”. Tradução de: Mauro Silva. Capa de: Nelson Mielnik/Acqua Estúdio Gráfico. Editora: Summus Editorial, São Paulo, 1997.

¹⁰⁸ RODRIGUES, Chris. “O cinema e a produção”. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

descobrimos, fazendo, pensando” (2012¹⁰⁹) e Jane Barnwell fala sobre os “Fundamentos da produção cinematográfica” (2013¹¹⁰). Diversas abordagens ao longo do tempo e espaço do cinema e sociedade, da construção da linguagem e sua negociação dos signos no pós-moderno e pós-crítico ao tratar da cultura e ideologia em suas representações. Citados ao longo desta pesquisa.

Um trabalho essencial para os estudos de cinema na Faculdade de Educação da UnB e fora dela, é o livro da professora Laura Maria Coutinho “Audiovisuais: arte, técnica e linguagem” (2006) - explorado no tópico 3.1 (referencial teórico) deste trabalho sobre “Educação e Audiovisual”. Em 2008, Coutinho publica o artigo “Nas Asas do Cinema e da Educação: Vôo e desejo” onde a autora analisa o filme “Nas Asas do Desejo” (1987, Wim Wenders) buscando evocar lembranças e revisitar a memória da linguagem, apontando possibilidades educativas. Nessa trama, “O cinema faz parte do imenso e complexo sistema de educação audiovisual da memória a que estamos todos submetidos, permitindo infinitas abordagens e aproximações.”¹¹¹. Nesse “estar só, estando junto”, o cinema nos permite estranhamento por meio das novas mídias (*vide* DVD, *Digital Versatile Disc*), televisão e o acesso via *streaming* na atualidade;

Os avanços da tecnologia digital ampliaram significativamente as possibilidades de diálogo do cinema com a educação, a meu ver, nas duas vertentes principais dessa relação. São muito maiores hoje as possibilidades de se estudar a linguagem cinematográfica, como também o são as possibilidades de se estudar com a linguagem do cinema de maneira mais ampla, e com cada filme em particular. (Coutinho, 2008, p. 227).

O cinema é pensado como linguagem da realidade;

Poucas expressões, linguagens, línguas falam tão próximo do humano quanto o cinema. O cinema é, como nos ensina Pasolini¹¹² (1982), a língua da realidade. Para esse cineasta italiano, a vida é um cinema natural; vivendo, fazemos cinema. A vida, no conjunto de suas ações, é um cinema vivo, um enorme happening. Com essa compreensão, o cinema pode atuar, então, como uma língua franca da humanidade, uma forma de expressão que quase todos, minimamente que seja, podem entender. Quase todos podem, hoje, século XXI da temporalidade cristã, compreender essa língua. (*Ibidem*, p. 230).

Ao longo de sua história e constituição de sua linguagem, o cinema criou imagens fixas (cenas clássicas), estereótipos para heróis e vilões, o papel do autor e do personagem

¹⁰⁹ GERBASE, Carlos. “O primeiro filme: descobrimos, fazendo, pensando”. Porto Alegre - RS: Artes e Ofícios, 2012.

¹¹⁰ BARNWELL, Jane. “Fundamentos da produção cinematográfica”. Tradução de Janisa S. Antoniazzi. Porto Alegre -RS: Editora Bookman, 2013.

¹¹¹ Coutinho, 2008, p. 226.

¹¹² “Pasolini nos aproxima de uma linguagem cinematográfica da realidade, uma linguagem que, por intermédio de sua própria representação, conta histórias de um mundo natural e tudo aquilo que compõe a nossa vivência. Nesse sentido, a realidade pode ser um ponto de vista, como um enquadramento que realizamos da vida.”(Barcelos; Coutinho, 2010, p.7).

que muitas vezes misturam-se ao longo de sua carreira, essas imagens fazem parte de nossas memórias e imaginação; “[...] realidade e ficção, pela via do cinema e das linguagens audiovisuais, fundem-se no mesmo amálgama alegórico.”¹¹³. O cinema é entretenimento, indústria, comércio, profissão, e;

[...] todas as possibilidades da linguagem cinematográfica de revelar, encobrir, iluminar, obscurecer acontecem sempre no escopo da condição humana. E, como todo aprendizado dessa natureza, o do cinema é sempre muito mais profícuo e interessante quando pode ser realizado na companhia de quem se permite impregnar-se por suas imagens e sons. (*Ibidem*, p. 235).

No artigo “Cinema e educação: um espaço em aberto” (2009), Coutinho aponta os limites da escola, sua harmonia e uniformidade, uma instituição rígida, curricular, linear, mais que, também podem ser espaço de convivência, encontros e parceria; “Ao professor cabe trabalhar esses aspectos lineares, objetivos, mas, também, buscar outras formas de convivência humana, trazendo para a escola outras dimensões possíveis, outras linguagens. O cinema é uma delas.”¹¹⁴. O cinema como arte evoca;

[...] antes de tudo, a emoção – do latim *emovere*, colocar em movimento. Ao colocar imagens e sons em movimento, o cinema, e cada filme em particular, faz aflorar as emoções, percebidas por meio dos sentidos, todos os sentidos, embora tocados pela visão e pela audição. O cinema propõe outras formas de percepção e, portanto, de construção de subjetividades. (Coutinho, 2009, p. 5).

Nessa relação entre Arte, Escola e Cinema, a pesquisadora aponta que;

No nosso país, não ir ao cinema ou não assistir a filmes não é considerado desobediência civil. Não ir à escola, sim. E, talvez por isso mesmo, a escola possa tornar-se um lugar de cinema e reunir, no espaço da sala de aula, arte e educação como processos, criando novos métodos de assimilação de múltiplas manifestações culturais. (*Ibidem*, p. 6).

Seguindo essa lógica, Coutinho avança em sua visão sobre o cinema pensando junto aos cineastas Eisenstein e Rosellini ao afirmarem que “as coisas estão aí, para que manipulá-las”, dessa forma, o cinema sempre expressa realidade e ficção¹¹⁵. Nessa tensão, a realidade fala por si própria ao mesmo tempo em que se expressa pelo cineasta e sua linguagem;

¹¹³ *Ibidem*, p. 233.

¹¹⁴ Coutinho, 2009, p. 4.

¹¹⁵ Nos dois curtas analisados neste trabalho, as histórias de ficção serviram como registro das próprias crianças-cineastas em um momento de sua vida, tal qual das comunidades onde se inserem ao registrarem o dia-a-dia, a rotina desses espaços, ambos, mudaram e mudam com o tempo. O cinema nos permite rever em outros tempos e espaços, essa visão e percepção de nós mesmos sobre esse registro cultural, muda com o passar do tempo e de mudanças em nós mesmos, ao nos tornamos diferentes, percebemos a nós mesmo, o passado e lugares de forma diferentes. Nós somos sujeitos de nossa História (quando temos Direito à Memória), agentes de nosso futuro (quando cidadãos). Para Coutinho (2009): “Podemos ver o cinema como linguagem e cada filme em particular como a expressão de um espaço-tempo. Cada filme pode ser tomado como uma alegoria de um espaço-tempo. Filmes carregam em si um momento na história, uma temporalidade, embora aconteçam sempre no tempo presente da projeção.” (p. 7).

[...] ao professor cabe apropriar-se dessa linguagem que acontece sempre nessa tensão entre esses dois pontos de vista, entre o real e o fantasioso, entre a realidade e a ficção. Todo filme expressa sempre uma realidade possível ao homem, mesmo que construído como ficção e expressando o ponto de vista de um diretor. (*Ibidem*, 2009, p. 7).

É nesse sentido que o educador deve construir novos sentidos e reflexões a partir do consumo do cinema como recurso didático e na produção audiovisual, gerando uma convergência de conhecimentos, técnicas e intenções nas produções, gerando e despertando diversos sentidos, lembranças, conhecimentos e sentimentos no espectador-estudante e/ou na comunidade onde o filme é exibido. Moellmann (2009¹¹⁶) chama de metáfora as “Imagens que expliquem e vendam a visão da imagem que queremos alcançar”¹¹⁷, para ela, “Metáforas não são casuais, coincidentes, interessantes, somente; elas são intencionais e carregam em si inúmeras relações e referências.”¹¹⁸. E finaliza:

O escuro do cinema seria a noite que torna esses sonhos possíveis. O olhar da câmera é como o olhar do *voyeur*. O espectador é como o *voyeur*. A imagem da câmera é como a imagem do espelho. E, por fim, entre tantas outras, a metáfora que nos traz aqui: o cinema é como uma escola. (Moellmann, 2009, p. 20).

Patricia Barcelos (2009), minha professora de “Cinema” no Instituto Federal de Brasília polo Recanto das Emas (DF) - coordenadora do curso na época, aponta a subutilização da câmera, fotografia e imagem no espaço escolar, da necessidade de se saber ler as imagens. Nesse sentido;

[...] cinema e educação, imagem em movimento, em que docentes e alunos possam atuar como produtores de cultura e compreender a força e a natureza das imagens. Imagens pensadas, criadas, produzidas, gravadas e editadas; histórias filmicas que, depois de sua finalização, entram para o eterno presente dos espectadores. (Barcelos, 2009, p. 28).

Afirmando a importância do debate ético sobre a imagem, “[...] as imagens a que assistimos hoje se referem aos valores de sociedade que construímos, ao debate sobre direitos humanos, ao respeito à diversidade, ao outro.”¹¹⁹. Buscando por meio da discussão sobre valores e técnica, à reflexão e sensibilidade, buscando superar preconceitos e a banalização da violência, que pode ser transformada em fonte de aprendizado pela linguagem audiovisual do cinema. Buscando assim, “[...] a educação da sensibilidade¹²⁰, através da escola como

¹¹⁶ MOELLMANN, Adriana. “Cinema: Educação e Ideologia”. O Foco na Metáfora: As Imagens do Cinemar. Boletim Salto Para o Futuro, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 19-26, maio, 2009.

¹¹⁷ Moellmann, 2009, p. 19.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 20.

¹¹⁹ Barcelos, 2009, p. 28.

¹²⁰ Para Coutinho (2008), “O cinema, por sua natureza composta de imagens e sons, mais do que qualquer outra linguagem, pode concorrer para a educação de olhares e de escutas, prestando-se, particularmente, a uma educação da sensibilidade. Uma educação do modo humano de sentir todas as coisas. É por esse motivo, talvez, que a linguagem do cinema tenha essa capacidade de êxtase, de estesia, de maravilhamento, de beleza, de horror, de medo.”(p. 229).

produtora de cultura, e da criação de instâncias de discussão sobre a utilização de imagens, por exemplo, na internet; e, ainda, por meio da construção de uma consciência social sobre a manipulação e a utilização das imagens.”¹²¹. Coutinho (2008) apresenta a dinâmica desses grupos rumo a uma educação da sensibilidade, onde:

[...] vemos o filme e conversamos sobre ele ou sobre qualquer coisa que sugira ou, ainda, sobre qualquer assunto que suceder a projeção. Sem nenhum direcionamento. Nesses grupos, procuramos sentir, observar. Nem sempre é possível algum tipo de registro, tanto das falas como das expressões, dos incômodos e até mesmo a impossibilidade de ver. Todo filme, qualquer filme, é, para quem o assiste, resultado de uma possibilidade humana de lembrar e de imaginar, de se rever no filme. (Coutinho, 2008, p. 235).

Essa proposta de educação tem três pontos de reflexão:

1. **“Os grupos de visionamento”**: Experiência proposta pela pesquisadora Laura Maria Coutinho, onde os grupos buscam olhar as imagens do cinema a partir da sua linguagem, significados e sentidos: “[...] os espaços do cinema, os locais de memórias das imagens e a forma que se constituem em reminiscências, os tempos do cinema; cinema tempo presente (para o espectador), diegese, o tempo do filme, sentimentos e aprendizagens que construímos com as alegorias fílmicas.”¹²²;
2. **“A escola como produtora de cultura”**: Essa visão da escola como produtora de cultura, por meio de suas práticas, seria “[...] uma das formas pelas quais vislumbramos concretizar isso seria a experimentação do cinema na escola. Exercitar a criação fílmica, estudar a linguagem cinematográfica e exercitar a criação fílmica.”¹²³;
3. **“Integrar as diferentes ações propostas na escola, nos ambientes virtuais de aprendizagem**, possibilitando uma leitura hipertextual de imagem, som, pintura, interpretação, texturas, paisagens, de forma transdisciplinar.”¹²⁴.

Essas etapas fizeram parte da minha formação em Cinema no IFB e dos meus estudantes no espaço escolar e não-escolar, por meio da produção audiovisual e pesquisa educacional crítica¹²⁵ antes, durante e depois das produções cinematográficas. Entre escola e ocupação, “O espaço educacional pode ser um espaço de diálogo entre as dualidades do cinema – ficção e realidade, imagem e palavra.”¹²⁶. Durante a formação que culminou com a

¹²¹ Barcelos, 2009, p. 28.

¹²² *Ibidem*, p. 30.

¹²³ *Ibidem*, p. 30.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 30.

¹²⁵ Aponto diversos autores críticos e pós-críticos que fizeram parte da minha formação, da execução dos projetos audiovisuais e na posterior análise dos mesmo ao longo desta pesquisa.

¹²⁶ Barcelos, 2009, p. 31.

produção, os/as estudantes-cineastas foram apresentados a História do Cinema, linguagem audiovisual e etapas da produção audiovisual, buscando assim:

A experimentação da linguagem audiovisual, além de estabelecer uma gramática de planos e ângulos, consiste, fundamentalmente, em viver a experiência do cinema como algo vivo, de construção de sentidos, de criação, de compreensão sobre a força da imagem e do olhar. (*Ibidem*, p. 32).

O professor Leonardo Barbosa Rossato do Instituto Federal de Brasília (campus Recanto das Emas) e meu professor no curso técnico de produção audiovisual, apresenta a pesquisa “História do Cinema e do Audiovisual” (2019¹²⁷) - conteúdo estudado na disciplina de “História do Cinema” e “História do Cinema no Brasil”. O trabalho é dividido em duas partes, a primeira diz respeito a “História do Cinema e do Audiovisual no Mundo” que é dividida em quatro unidades: Do cinematógrafo ao cinema sonoro (1895-1929), Hollywood e o cinema clássico (1929-1980), O cinema moderno (1942-1980) e Os cinemas contemporâneos e o audiovisual (1980-atualidade). A segunda parte fala sobre a “História do Cinema e do Audiovisual no Brasil”, dividida igualmente em quatro partes: “As primeiras décadas do cinema no Brasil”, “As tentativas de industrialização do cinema brasileiro”, “O cinema brasileiro moderno, as novas tentativas de industrialização e a massificação da televisão”, e, “Novas mídias, novos formatos, novas estéticas: o audiovisual brasileiro na contemporaneidade”. Esse percurso histórico e formativo é o mesmo realizado na formação do IFB em audiovisual, a pesquisa aponta que;

Como toda ação e construção humanas, o audiovisual possui uma história, pontos importantes, transformações tecnológicas, estéticas, sociais e econômicas. O cinema contribuiu para a história do pensamento, e dialogou de diferentes formas com a filosofia e com as ciências humanas, sociais, biológicas e exatas. Em sua diversidade, mostrou-nos imagens públicas e íntimas, nosso cotidiano, além de grandes reflexões. Mostrou-nos vários passados, retratou muitos presentes, imaginou futuros possíveis. (Rossato, 2019, p. 18).

Barcelos e Coutinho publicam juntas o artigo “Encontro com Pierre: Educação, Cinema e Narrativa na Formação Docente” (2010), uma reflexão a partir de experiências com linguagem audiovisual junto a estudantes de Pedagogia na FE/UnB em busca da educação para a sensibilidade. As/os estudantes produziram o filme “Pierre”¹²⁸ em uma oficina de audiovisual, a possibilidade de fazer um filme ficcional e contar uma história foi elemento motivador dentro do grupo. Na Educação para Sensibilidade, “[...] o cinema acontece por

¹²⁷ ROSSATO, Leonardo Barbosa. “História do Cinema e do Audiovisual”. ISBN: 978-85-64124-65-3. - 1.ed.- Brasília : Editora IFB, 2019.

¹²⁸ “O roteiro trata da adaptação de um professor que fica cego após um acidente de carro. Os medos em sala de aula são expressos pela alegoria de si mesmo, ora como Pierre, ora como o Pierrô e com o Arlequim, seu algoz, que aparece em seus momentos de desespero, angústia e reflexão. O Pierrô, manifestação do sonho de Pierre, é sua última lembrança imagética, antes do trágico acidente que muda sua história de vida.”(Barcelos; Coutinho, 2010, p.3).

meio dos sentidos da visão e da audição, mas toca todos os demais – viver o cinema e a organização, o planejamento e o programa que foi criado passava também pelo conhecimento da técnica para traduzir as imagens a que assistimos no nosso cotidiano.”¹²⁹. Os filmes também são escritos por meio de palavras, do roteiro, e o/a roteirista, “[...] sonha através de suas reminiscências e transporta para o universo fílmico referenciais de imagens.”¹³⁰.

A professora e pesquisadora Patrícia Barcelos publicou também sua dissertação e tese de pesquisa; “Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de aeroplano” (2010b¹³¹) e “Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação” (2015¹³²), ambos sob orientação da professora Laura Maria Coutinho. O primeiro trabalho desenvolve-se junto a oficina de cinema e criação do filme “Pierre” (2008) em um debate com Walter Benjamin, o segundo, analisa a imagem-aprendizagem como experiência de narrativa imagética na educação por meio de três dimensões:

[...] a narrativo-reflexiva, por meio dos grupos de visionamento; a simbólico-estética, por meio de práticas com a linguagem audiovisual; e a dimensão da linguagem audiovisual, como um conhecimento específico e processual, tendo como referencial os estudos de Walter Benjamin e o Projeto Inventar com a Diferença – cinema e direitos humanos, criado com o objetivo de democratizar a linguagem do cinema nas escolas. (Barcelos, 2015, p. 7).

As pesquisas de Coutinho (2006, 2008, 2009 e 2010) influenciaram o trabalho de diversas outras pesquisas sobre cinema e educação na FE/UnB e ETEC, dentre estas o livro “Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire” (2011) de Venício Arthur de Lima. Meu professor de “Filosofia da Educação” e “Investigação Filosófica da Educação”, Tadeu Queiroz Maia, escreveu sua pesquisa de mestrado sobre cinema, uma das primeiras pesquisas que eu tive acesso na linha de pesquisa ETEC e inspirou diretamente esse trabalho, intitulada “Sobre filmes infantis e linguagem audiovisual: o caso d'O Rei Leão” (2008). Sua pesquisa;

[...] utiliza alguns aspectos da linguagem audiovisual, através do filme *O Rei Leão*, dos estúdios Walt Disney, para realizar a análise do valor educativo e da Educação da Sensibilidade do Olhar desta linguagem. Os valores éticos e estéticos são produzidos nos filmes e manifestam-se por meio de elementos cinematográficos na narrativa audiovisual, que querem transmitir virtudes. O desenvolvimento da linguagem e da consciência estão juntos. (Maia, 2008, p.7).

Em suas considerações sobre a educação para sensibilidade do olhar, Maia defende que: “Uma *Pedagogia do Olhar*, o ensinar a olhar, se coloca não como a formação de consumidores de imagens técnicas, mas sim, leitores críticos, capaz de gerar mudanças na

¹²⁹ Barcelos; Coutinho, 2010, p.5.

¹³⁰ *Ibidem*, p.8.

¹³¹ BARCELOS, Patrícia. “Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de aeroplano”. 2010. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010b.

¹³² BARCELOS, Patrícia. “Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação”. 2015. 203 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

indústria da imagem técnica, atualmente apenas a serviço da lógica de consumo.”¹³³. Nesse sentido, os curta-metragens dos/as estudantes-cineastas que realizaram os filmes analisados nesta pesquisa;

Ao se tornar *obra* o que foi criado pertence a todos, havendo sempre a sua leitura. Tipicamente, deixa-se à apreciação. A obra pronta não é mais o que o artista quer dizer, mas o que o apreciador vê, experimenta. Torna-se patrimônio social. Fica o registro do autor enquanto estilo, composição em função de inserção social. Mas deixa-se então aberto o espaço do apreciador. (Maia, 2008, p. 119).

Erizaldo Cavalcanti Borges Pimentel publicou a pesquisa “CINE COM CIÊNCIA: Luz, Câmera... Educação!” (2013¹³⁴), seu trabalho sobre a orientação de Coutinho foi realizado junto ao grupo "Linguagens audiovisuais, arte, conhecimento e educação no mundo contemporâneo", da linha de ETEC. A produção de vídeos com os estudantes do ensino médio do Cruzeiro (DF) foi realizada por meio de uma oficina, que durou cerca de 4 meses e resultado no filme “100% Completamente Bem Resolvida”, concluindo que:

Os resultados indicam que a utilização de vídeos na escola é algo irreversível; mesmo atualmente é preciso estudar a história da construção da linguagem cinematográfica para apreendê-la em sua extensão e complexidade, e que a estratégia de montar vídeos com os alunos abre possibilidades para o diálogo, gerando aprendizagem sobre a linguagem cinematográfica, além de permitir o debate de assuntos relativos ao universo juvenil, incluindo os estudados nas disciplinas das escolas. (Pimentel, 2013, p. 7).

Um trabalho recente e marcante em ETEC, foi a pesquisa “Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional” (2021¹³⁵) de Érico Vinicius Monnerat Lima, Cineasta e Jornalista formado pela UnB, atualmente professor de cinema, arte e educação no Instituto de Ensino Superior de Brasília (IESB). Sua pesquisa, realizada durante a pandemia de COVID-19, busca explorar “[...] como as juventudes podem produzir documentários que reflitam sobre suas próprias vidas utilizando os dispositivos móveis.”¹³⁶, por meio do ensino de cinema, a experiência do filme-carta como dispositivo, a videografia participativa e as abordagens de narrativas digitais. Ao refletir sobre o engajamento dos estudantes no processo de produção audiovisual, Érico aponta que:

Algumas experiências com a prática da linguagem audiovisual de maneira menos engessada, no sentido de se desvincularem da obrigação de apresentar um conteúdo eminentemente didático, tem demonstrado que esse caminho não só é possível como torna possível a realização criativa, poética e crítica. Práticas que permitem ao

¹³³ Maia, 2008, p. 118.

¹³⁴ PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. “Cine com ciência: luz, câmera - educação!”. 262 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

¹³⁵ LIMA, Érico Vinicius Monnerat. “Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional”. 2021. 192 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

¹³⁶ Lima E. V., 2021, p. 8.

aluno experienciar sua visão de mundo, refletir sobre sua atuação social e sua cidadania. Perceber como enquadrar, escolher os planos e as locações, editar e exibir um produto autoral, desloca a posição de poder, tornando-os autores e protagonistas. (Lima E. V., 2021, p. 70).

Da mesma forma, diversos trabalhos da graduação lançados recentemente dentro da linha de pesquisa ETEC e sobre cinema fizeram parte deste estudo, Glenda Esther Ferreira da Silva publica o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O Mundo Pelo Olhar Da Criança: O Cotidiano Das Infâncias Por Meio De Imagens Agentes E Estáticas.”(2019¹³⁷), Júlia Costa realizou a pesquisa “Vídeos Para O Tiktok: Implicações Da Cultura Digital Nas Produções De Crianças E Adolescentes”(2022¹³⁸), Júlia Benn publica seu TCC sobre “Crianças youtubers e suas produções culturais”(2019¹³⁹) e Esther Gaspar a pesquisa “Os Regimes de (In)visibilidade Impostos aos Corpos Femininos no Ballet Clássico”(2022¹⁴⁰) onde analisa as representações do ballet nos filmes infantis. Stephanie Pinheiro Moreira (2022¹⁴¹) explora os memes e a educação midiática. Nayara Dias de Oliveira explora “A transmidiação do conto de fadas ‘A Pequena Sereia’: A educação visual na infância contemporânea”(2023¹⁴²), Roseana Vitoria de Souza Lisboa apresenta “A importância do amar a negritude como resistência: potencialidades educativas do curta-metragem Hair Love (2019)”(2023¹⁴³), Rebeca Pereira Santos “O filme em sala de aula ‘Josué e o pé de macaxeira’ (2009): possibilidades inclusivas para estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA”(2023¹⁴⁴), Shelda França Belo aborda as “Contribuições da linguagem cinematográfica no processo de alfabetização e letramento”(2023¹⁴⁵), e, Livia

¹³⁷ SILVA, Glenda Esther Ferreira da Silva. “O Mundo Pelo Olhar Da Criança: O Cotidiano das Infâncias por meio de Imagens Agentes e Estáticas”. 2019. 86 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

¹³⁸ COSTA, Júlia Verdade. “Vídeos para o Tiktok: implicações da cultura digital nas produções de crianças e adolescentes”. 2022. 82 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

¹³⁹ BENN, Júlia Faraj. “Crianças youtubers e suas produções culturais”. 2019. 94 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

¹⁴⁰ GASPAR, Esther de Guedes Muniz. “Os Regimes de (In)visibilidade Impostos aos Corpos Femininos no Ballet Clássico”. UnB, Campus Darcy Ribeiro / Esther de Guedes Muniz Gaspar. Brasília, 2022.

¹⁴¹ MOREIRA, Stephanie Pinheiro. “Memes e Educação Midiática: ‘É verdade esse bilete’” / Stephanie Pinheiro Moreira; orientador Andrea Cristina Versuti. -- Brasília, 2022.

¹⁴² OLIVEIRA, Nayara Dias de. “A transmidiação do conto de fadas ‘a pequena sereia’: a educação visual na infância contemporânea”. 2023. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

¹⁴³ LISBOA, Roseana Vitoria de Souza. “A importância do amar a negritude como resistência: potencialidades educativas do curta-metragem Hair Love (2019)”. 2023. 79 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

¹⁴⁴ SANTOS, Rebeca Pereira. “O filme em sala de aula ‘Josué e o pé de macaxeira’ (2009): possibilidades inclusivas para estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA”. 2023. 35 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

¹⁴⁵ BELO, Shelda França. “Contribuições da linguagem cinematográfica no processo de alfabetização e letramento”. 2023. 99 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Simara Vieira Soares (2023¹⁴⁶) a transmidiação dos afetos por meio da produção de colagens digitais. Recentemente, Palloma Santos Ferreira (2024¹⁴⁷) faz uma análise interseccional do filme “Mulher Rei” (2022) rumo a uma educação antirracista.

O conceito de cidadania é entendido por meio da Constituição Federal (1988), por meio dos nossos direitos e deveres individuais e coletivos (identidade e memória autobiográfica e social), nossos direitos sociais, de nacionalidade, direitos políticos, dentre tantos outros elementos apontados pelo texto na busca por democracia e cidadania. A educação como direito fundamental (Art. 215) de todos, dever do Estado e família em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A ideia de pleno exercício da cidadania na Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018¹⁴⁸), com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, aponta para:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (Brasil, 2018, p. 62).

É nesse sentido que o documento aponta no campo de Língua Portuguesa uma atuação no campo artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Levando ao:

[...] exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (*Ibidem*, p. 84).

O ensino de Artes deveria “[...] favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.”¹⁴⁹. Nesse processo de construção de valores sociais, o Letramento Científico deve ter como foco que “[...] apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício

¹⁴⁶ SOARES, Livia Simara Vieira. “Transmidiando afe(c)tos: uma experiência com a produção de colagens digitais”. 2023. 75 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

¹⁴⁷ FERREIRA, Palloma Santos. “Mulher Rei (2022) em uma análise interseccional: caminhos para uma educação antirracista”. 2024. 72 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

¹⁴⁸ BRASIL. “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base”. 3ª Versão. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

¹⁴⁹ Brasil, 2018, p. 193.

pleno da cidadania.”¹⁵⁰, como no caso da Geografia, onde o estudante deve “[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza”¹⁵¹. O ensino de História, deve:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (Brasil, 2018, p. 400).

O ensino de História está relacionado com a teoria da Educação Histórica (Rüsen, Estêvão Martins, Oliveira e Schmidt¹⁵²), que forma sujeitos e agentes históricos, ou seja, com consciência do seu passado, História e memória, com responsabilidade com o presente e futuro por meio de sua cidadania na sociedade ao qual insere-se. Esse campo de estudo e ensino de história, investiga a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, o ensino de História e a formação de professores, as ideias históricas e presentes na consciência histórica dos sujeitos em espaço de escolarização, os currículos e manuais didáticos e a práxis dentre outros. No estudo dos fundamentos da ciência histórica, Rüsen explora em “Razão Histórica” (2001) a tarefa e função de uma teoria de história, por meio da constituição do pensamento histórico na vida prática (pragmática), a constituição metódica da ciência da História (científica), e, a constituição narrativa do sentido histórico. Dessa forma, “A ciência da história está, assim, entre a cruz e a caldeirinha: como ciência, ela não é a especialidade competente para responder às perguntas fundamentais sobre o sentido e, no entanto, ela se sabe movida por tais questões, o que a impede de ignorá-las” (p. 13). Em “Reconstrução do Passado” (2007¹⁵³), Rüsen aborda os princípios da pesquisa histórica por meio da teoria e metodologia. Ao pensar a História como ciência, o teórico apresenta a “razão” como força motora do pensamento histórico;

“Razão” significa aqui algo de elementar e genérico no pensamento histórico, algo que é totalmente natural para qualquer historiador: é “racional” todo pensamento histórico que se exprime sob a forma de uma argumentação. Ele não se contenta em apenas afirmar alguma coisa sobre o passado da humanidade, mas indica sempre as razões para tanto, porque se deveria aceitar tal afirmação e porque as que dizem outra coisa não convenceram. “Razão” quer, pois, designar o que caracteriza o pensamento histórico que se processa na forma de um debate movido pela força do melhor argumento. (Rüsen, 2007, p. 21)

¹⁵⁰ Brasil, 2018, p. 321.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 360.

¹⁵² SCHMIDT, Maria; OLIVEIRA, Marcos da Silva. “Os sujeitos em pesquisas no campo da Educação Histórica” in “Educação histórica [livro eletrônico] : teoria, metodologia e formação de professores” / Maria Auxiliadora Schmidt, Marcos da Silva Oliveira (orgs). -- 1. ed. -- Curitiba, PR : Was Edições, 2024.

¹⁵³ RÜSEN, Jörn. “Reconstrução do passado”; tradução de Asta-Rose Alcaide.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

Ao pensarmos o agente histórico e sua identidade (Martins E. C., 2017), no campo da educação escolar, tal qual não-escolar, na prática humana (como no caso do cinema). Schmidt e Oliveira (2024) nos lembram que:

Para Rüsen (2015), é importante que as pesquisas se apoiem na própria natureza do conhecimento histórico, ou seja, na epistemologia da História para elucidar relações acerca do ensino e aprendizagem da História. Além disso, enfatiza que, para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, os sujeitos precisam estabelecer relações entre a vida prática e a ciência da História. Isso possibilita que o conhecimento histórico tenha sentido e significado aos sujeitos, bem como exerça a função de orientação na vida prática humana (Rüsen, 2012; Schmidt, 2017). Portanto, na perspectiva da Educação Histórica, não é possível pensar o ensino e aprendizagem da História sem pensar os sujeitos envolvidos neste processo. (Schmidt; Oliveira, 2024, p. 14).

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEEDF, 2014), aponta para opção teórica da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal na elaboração do currículo por meio da Teoria Crítica, que questiona as desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico, neutralidade dos conhecimentos, a busca por uma racionalidade emancipatório, e não, instrumentalista. Tal qual o compromisso ético com valores universais e processo de transformação social. Ao considerar as relações de poder no currículo e o multiculturalismo como base da produção das diferenças, a SEEDF optou por fundamentar o documento por meio de pressupostos da Teoria Pós-Crítica também. Dessa forma, a educação em Brasília busca um ensino marcado pela tolerância e respeito por meio do relativismo cultural e questionamento de relações de assimetria e desigualdade social no processo histórico. Esses questionamentos aparecem nos eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos. O Currículo em Movimento do Distrito Federal (Ensino Fundamental, 2018), aponta que:

Em relação ao ensino da História, o mesmo se relaciona à constituição da noção de identidades individuais, sociais e coletivas que envolvem o conhecimento histórico local e do cotidiano, do eu e do outro, dentro de um espaço temporal. Nesse caso, podemos ver a subjetividade como a construção do modo de vida de sujeitos a partir da organização de sentidos e significações que fazem em seus espaços individuais e sociais, ao longo do tempo, valorizando sua identidade histórica. O sujeito é o construtor de seus espaços e o faz a partir de suas vivências e experiências, individuais e sociais, e sua aprendizagem acontece com o desenvolvimento da subjetividade construída por experiências vividas. (SEEDF, 2018, p. 252)

A cidadania e a educação caminham juntas na construção de sociedades mais democráticas e menos desiguais (uma mudança social e cultural), o currículo apresenta elementos na linguística, artes, ciências, geografia, história e nos eixos transversais, trabalhados por meio do Cinema nas disciplinas de Parte Diversificada (P.D.) do currículo -

por exemplo. O ensino de história por meio da educação histórica de forma crítica e pós-crítica, é fundamental para formação de cidadãos comprometidos com a resolução dos problemas brasileiros. Sujeitos com consciência histórica individual e coletiva, agentes de sua própria história em seu contexto social, atuando em seu bairro, escola, cidade, Estado como agente político, de mudança e inovação por meio da memória, verdade e justiça social na democracia.

Educação, audiovisual e cinema fazem parte da nossa rotina da contemporaneidade, recebendo diversas abordagens de pesquisa ao longo do tempo. Sua utilização com intenções pedagógicas e políticas acontece dentro e fora da sala de aula, por meio do consumo e produção audiovisual. O filme pode ser encarado como produto comercial, arte, recurso didático, uma representação social que evoluiu ao longo de sua história, desenvolvimento técnico e constituição como linguagem e cultura;

[...] todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido. (Santaella, 1987, p. 14)

O cinema é memória, educação, realidade, sonhos, identidade e imaginação, movimento e emoção. É a tensão entre realidade e ficção, criadas pelas narrativas cinematográficas. É expressão no espaço-tempo vivenciado por quem produz tais metáforas e quem as consome como *voyer*¹⁵⁴, tal qual fez Hitchcock em “Janela Indiscreta” (1954). Os valores éticos contidos na imagem, devem ser alvo de uma educação para sensibilidade, por meio de uma escola que produza cultura e integre suas ações em uma perspectiva hipertextual. Entre a ficção e a realidade, uma pedagogia do olhar é necessária, já que;

O cinema propõe outras formas de percepção e, portanto, de construção de subjetividades. Cada um constrói a sua própria percepção e pode expressá-la em ambientes que favoreçam a troca de pontos de vista. Ao conhecer o ponto de vista do outro, o meu, será, com certeza, enriquecido (Coutinho, 2009, p. 5).

[...] sinta o cinema, pense cinema e faça cinema, só assim, vivendo de fato esta experiência, a forma do texto filmico poderá se revelar a nós, educadores e alunos, como agentes de cultura, como produtores de cultura, como responsáveis pelas imagens que escrevemos e como autores e espectadores, porém de olhos abertos (Barcelos, 2009, p. 31).

¹⁵⁴ Para Kierniew e Weinmann, “[...] sustentada no uso da câmera como defesa pelo protagonista, é que a linguagem cinematográfica permite ao espectador resistir ao gozo da imagem e inscrever-se como sujeito.” (2016, p. 227), trazendo o espectador para cena. Por fim, apontam que “Hitchcock faz do filme uma grande metáfora da tela, evidenciando a capacidade do cinema de mobilizar a pulsão escópica. É pelo movimento inicial de câmera que somos conduzidos a olhar. Olhar que se instaura com base em um olhar Outro, olhar sem corpo que circunscreve um lugar no qual cada espectador situa-se com um gozo que lhe é constitutivo.” (2016, p. 237). KIERNIEW, J. G. ; WEINMANN, A. de O.. “O voyeurismo no cinema: uma análise de janela indiscreta”. JORNAL de PSICANÁLISE, São Paulo , v. 49, n. 91, p. 227-239, dez. 2016.

As referências teóricas e formas nas abordagens da relação entre educação, cinema e sociedade envolvem diversas perspectivas e métodos desde o século XIX, pensar essas práticas audiovisuais como práticas sociais e culturais da nossa rotina no século XXI e sua influência na nossa formação e sociedade é essencial - a imagem domina nosso tempo como forma de expressão, essa linguagem da realidade e suas metáforas. Por tanto, precisamos ter uma Pedagogia do Olhar, um olhar sensível, de amor e esperança tendo a Utopia como marco do processo educacional e criação de heterotopias educacionais por meio da arte, escola e cinema rumo a superação das desigualdades e problemas sociais Brasileiros para consolidarmos Direitos Humanos e sociais como a exibição de filmes de produção nacional nas escolas (Lei Nº 13.006, de 26 de Junho de 2014)¹⁵⁵, a Política Nacional de Educação Digital (PNED, Lei Nº 14.533, De 11 de Janeiro de 2023), a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023), a “Cota de Tela”(Decreto Nº 12.067, de 19 de Junho de 2024) e a Política Nacional do Cinema (Lei Nº 14.814, de 15 de Janeiro de 2024). Caminhos que passam pelo Direito à Cidade, cultura, memória e educação. O cinema é político, e, política pública.

3.1 Educação e Audiovisual: Uma retrospectiva histórico crítica e pós-crítica

A educação, como prática social, e a escola, como o lugar onde a educação acontece de maneira sistematizada, sempre buscaram nas tecnologias disponíveis recursos que pudessem dar à educação certa qualidade e consistência, seja na utilização da lousa ao computador. (Coutinho, 2006, p. 27).

Quanto ao cinema, compreendido aqui como linguagem e prática cultural em que temos as relações sociais, psíquicas, estéticas todas implicadas, o que se percebe é que nos últimos anos do século XX e início do XXI a infância tem sido considerada nos enredos, ocupando cineastas, telas de cinemas e prateleiras de locadoras, estas últimas, constituindo-se como importantes lugares para onde se pode ir objetivando descrystalizar coisas aprendidas e se propor a aprender outras novas. As experiências das crianças encontram no cinema um lugar precioso para serem observadas e aprender com elas de muitos modos, a partir das inúmeras formas como são representadas, dando-lhes visibilidades diversas. Os contextos em que estão inseridas tornam-se conhecidos, com isso a pluralidade cultural, as formas de relação estabelecidas entre adultos e crianças e entre estes e os diferentes espaços escolares e sociais em que atuam. (Gobbi, 2010, p. 9).

Abordagens artísticas estéticas anteriores ao cinema existem em shows itinerantes, parques de diversões, feiras de exposições, apresentações musicais e peças teatrais (*vide Vaudeville* e seu entretenimento de variedades). Dieuzeid (1973) aponta que na monarquia

¹⁵⁵ As escolas deveriam incluir no Projeto Pedagógico a exibição de filmes nacionais, com no mínimo 2 horas mensais. Ou seja, um filme de longa metragem em cada mês escolar ao longo do ano.

pré-revolução francesa, Parot, preceptor do Delfim, propunha o uso da lanterna mágica para difundir de forma sistemática imagens em vidro. Jean-Paul Marat, veterinário real, comunica à acadêmica as vantagens científicas pedagógicas da projeção luminosa. Porém, não conseguiu audiência, tal qual Émile Reynaud que inventou o teatro óptico, que ilustraria cursos com projeções luminosas em Puy (1873). Essa apresentação coletiva documental ganha força em 1896 no Museu Pedagógico ao criar uma seção de imagens projetadas por lanternas mágicas. Na mesma época, Étienne-Jules Marey cria o fonoscópio; “[...] destinado a ensinar os surdos-mudos os movimentos ligados à palavra, era o primeiro a realizar um ‘ensino audiovisual’ na plena acepção do termo.”¹⁵⁶.

Os irmãos Auguste e Louis Lumière foram os primeiros a exhibir um filme para uma plateia com venda de ingressos, marcando o início do cinema, e lembremos que; “Em 1895, foi um operário libertário, Paul Delesalle, o responsável pela construção do primeiro cinematógrafo utilizado pelos irmãos Lumière.”(Simões, 2018¹⁵⁷, p.11). O filme “A chegada do trem na estação” (1895) foi um dos primeiros a serem exibidos e primeiro em sessão paga, exibido “Salão Indiano” nos fundos da cave (*Salon Indien* do *Grand Café*) do *Boulevard des Capucines* em Paris, o trem é um filme simbólico por carregar consigo o peso da modernidade que tanto marcou o período pós-revolução industrial;

O cinema surge, assim, como uma invenção capaz de fazer registros em movimento, recortes do espaço e do tempo. A história do cinema diz que os criadores não tinham a dimensão do seu feito, acreditavam que o público se cansaria da novidade. Talvez fizesse sentido imaginar que não pagariam para ver na tela algo que poderiam presenciar ao vivo. Acontece que a máquina tinha características únicas: o mesmo dispositivo era capaz filmar, reproduzir e projetar os filmes, ao contrário de outros concorrentes, como o cinetoscópio (Thomas Edison), e isso permitiu que outros pioneiros testassem o potencial do invento e dessem os primeiros passos para a criação de uma nova arte e de uma nova linguagem. (Lima E. V., 2021, p.40).

O cinema simboliza os avanços tecnológicos e da sociedade, tal qual, a comercialização de uma nova arte e técnica que irá popularizar-se no próximo século - junto ao capitalismo e colonialismo cinematográfico do norte global - até chegar ao bolso das pessoas (*smartphones*). Charles Pathé compra a participação comercial dos irmãos e prepara o caminho para uma evolução comercial e em grande escala do cinema, dando domínio inicial da sétima arte aos franceses (Turner, 1997, p. 36).

A relação entre “Cinema e Política” foi muito bem explorada por Leif Furhammar e Folke Isaksson (1976) por meio do sistema comunista, fascista, democrático e suas intenções

¹⁵⁶ Dieuzeid, 1973, p. 18-19.

¹⁵⁷ SIMÕES, Gustavo Ferreira. “Luz, câmera e ação: cinema e anarquismo”. Revista Ecopolítica, 22: set-dez, pg.10-17, 2018

políticas e ideológicas¹⁵⁸, seu trabalho viaja sobre a história contemporânea da humanidade por meio de alguns dos seus principais eventos e personagens que influenciam o cinema, sua linguagem e indústria. Na primeira guerra mundial, “[...] progresso técnicos e artísticos criaram novos meios de influenciar as pessoas, e as novas técnicas levaram a novas solicitações do público e novas imunidades contra a persuasão.”¹⁵⁹, filmes com histórias chauvinistas¹⁶⁰ em meio ao contexto de guerra. Bamba (2010¹⁶¹) aponta que:

O cinema, como os mitos fundadores, representa um povo e, numa fase mais avançada de organização social, define uma modalidade particular de figuração e advento da nação. Ao se debruçar sobre esse fenômeno nas sociedades onde a cinematografia está mais estruturada, Jean-Michel Frodon (1998) constata que à nação capitalista “moderna” nenhum tipo de narrador se mostrou melhor do que a lenda filmada, pois o cinema, por estar em consonância com o desenvolvimento das grandes nações, contribui para refletir (no duplo sentido da palavra) esse movimento, ao mesmo tempo que se aproveita dele. (Bamba, 2010, p. 267).

E continua:

[...] após a descolonização da África, à emergência de novos estados não sucedeu automaticamente uma consciência nacional ou nacionalista a ponto de fragilizar as clivagens étnicas. Ao contrário, a conquista da soberania e do direito à autodeterminação, na África, deu lugar a movimentos de reivindicações identitárias de cunho étnico-tribal no interior de cada estado. Entretanto, se partirmos da premissa de que o cinema, como as outras formas artísticas, e independentemente da quantidade de filmes produzidos por ano, tem um compromisso particular com o processo de construção da consciência nacional, há de se procurar nos filmes africanos indícios daquilo que Frodon chama de “projeção nacional. (Bamba, 2010, p. 269).

França (2022¹⁶²) defende uma proposta de análise de filmes em perspectiva afrocentrada e transdisciplinar, por meio do conceito de “encruzilhada”(Leda Maria Martins) que é vista como um “[...] espaço atravessado, entrecruzado pelos elementos e saberes-fazer que compõem o universo em que ele se encontra.”(p. 12), um tempo-espaço espiralado, uma gnosis em movimento de eterno retorno às reminiscências do passado, para fortalecimento do presente e deslumbramento do futuro - tal qual a Utopia. Também utiliza o conceito de “aforrizoma”(Henrique Freitas) com base na ideia de rizoma do modelo genealógico da epistemologia de Deleuze e Guattari adaptado da botânica. Sua proposta de análise contempla dez tópicos relevantes nas produções audiovisuais africanas e

¹⁵⁸ Tanto neste trabalho quanto nas outras referências que trabalham a História do Cinema, nada fala-se sobre o cinema em outros lugares do mundo como Índia (“Bollywood”), África (“Nollywood”, Nigéria) e Ásia (“Cinema do Leste”, segundo a visão eurocêntrica). França (2022) defende uma crítica do cinema afrocentrada, pensada a partir da pesquisa de Bamba (2010) sobre o cinema na África.

¹⁵⁹ Furhammar e Isaksson, 1976, p.7.

¹⁶⁰ De um nacionalismo extremo, agressivo, exagerado, tendencioso, “fanático”, etc.

¹⁶¹ BAMBA, Mahomed. “O Cinema na África: dos contos ancestrais às mistificações cinematográficas”. In: Andréa França; Denilson Lopes. (Org.). Cinema, Globalização e Interculturalidade. 1ed. Chapecó- SC: Argos - Editora da UnoChapecó, v. , p. 267-280, 2010.

¹⁶² FRANÇA, Alex Santana. “Por Uma Crítica De Cinema Afrocentrada”. REVISTA ELETRÔNICA EXTENSÃO EM DEBATE, [S. l.], v. 11, n. 09, 2022.

afrodiaspóricas: “emancipação” (territórios colonizados, compromisso político-social, engajamento, caráter pedagógico das produções e exemplos de filmes anti colonialistas e anti racistas), “lugar de fala, empoderamento e interseccionalidade”, “negritude e devir negro”, “memórias”, “oralidade”, “escrevivência”(Conceição Evaristo), “corpo”, “ancestralidade”, “diáspora”(recriação idílica, epistêmica, política, artística e econômica), e, “multilinguismo ou plurilinguismo”. Dessa forma;

[...] a crítica de cinema pode ser vista como excelente elemento de investigação do alcance histórico do filme, ou seja, de sua recepção. Através da análise de modelos e referenciais teóricos utilizados na atividade da crítica de cinema brasileira, que segue uma tradição eurocêntrica, torna-se fundamental o desenvolvimento de teorias autóctones para os cinemas de África e da diáspora, nas quais, por exemplo, articulem-se a relação das imagens com a oralidade, isto é, a união das tradições orais africanas e das formas visuais ocidentais, que oferecem “uma ponte que une as diferenças ontológicas de diferentes grupos”, além de oferecer outra base para o conhecimento, “que surge da interação das forças em vez de objetos concretos”, o que possibilitaria a valorização da figura dos griôs (contadores de histórias), pois eles representam igualmente as consciências coletivas das suas comunidades e tecem a história de povos e dos seus passados por meio de canções, poesias de louvor, histórias e humor, ligando-o ao presente (TOMASELLI; SHEPPERSON; EKE, 2014, p.62). (França, 2022, p. 15).

Na Rússia pós-revolução, “[...] a visão cinematográfica retrospectiva da vitória do proletariado sobre seus opressores transformou-se em gestos destinados a demonstrar solidariedade com o passado e não em apelos para levantamentos contra novas desgraças.”¹⁶³, surgindo daí a chamada “montagem soviética” de Sergei Eisenstein¹⁶⁴. Para os russos, “[...] o cinema deveria se transformar na nova forma artística para o povo de um país em que a maioria não sabia ler ou escrever e onde o teatro político fracassaram completamente em atingir as massas.”¹⁶⁵. Na Alemanha depois da primeira guerra, os filmes expressionistas e seu conteúdo conservador emergem;

[...] isso não se devia apenas a que os alemães, sacudidos por guerras e revoluções, com sua auto-estima severamente abalada, desejassem segurança a qualquer preço, ainda que isso significasse o despotismo; era também determinado pelo conservadorismo dos produtores cinematográficos e seu poder sobre suas produções. (Furhammar e Isaksson, 1976, p. 27).

O chamado “Cinema Radical da Alemanha”, é influenciado pelo “Cinema Revolucionário Russo”, e abre os caminhos progressistas no país e abrem os olhos dos

¹⁶³ Furhammar e Isaksson, 1976, p.13.

¹⁶⁴ “A idéia principal por trás da “montagem” era a de que a visão de um filme pelo espectador dependia não só dos conteúdos de suas várias imagens, mas principalmente da maneira como elas eram combinadas.” (Furhammar e Isaksson, 1976, p.13). E continua, “[...] paradoxalmente, os filmes de Eisenstein nunca eram aceitos pelo povo, apesar de mostrarem o heroísmo da massa. Entre os diretores revolucionários, ele era o ‘engenheiro’, e sua obra mostra mais interesse nas possibilidades expressivas do cinema do que nos problemas específicos de tornar um determinado personagem compreensível, explicar reações ou esclarecer situações políticas.” (Furhammar e Isaksson, 1976, p.17). O realismo socialista falhou ao tentar atrair atenção das massas.

¹⁶⁵ Furhammar e Isaksson, 1976, p.15.

intelectuais para o cinema e suas possibilidades: “Seus objetivos eram ajudar na promoção de filmes progressistas e lutar contra o falseamento da realidade que marca a maioria dos filmes então produzidos.”¹⁶⁶. Com a ascensão de Hitler, sua visão de propaganda começa a ser executada por personagens como Joseph Goebbels¹⁶⁷:

A visão que Hitler tinha da humanidade era desdenhosa, cínica ou apenas pessimista. A massa é burra; é acrítica e esquecida, e a propaganda deve ajustar-se a isso. Deve se limitar a uns poucos pontos, mas poucas ideias que possam ser transformadas em *slogans* e depois trabalhadas na consciência pública. (*Ibidem*, p.35).

Uma propaganda pelo terror, doutrinária e que busca criar respeito pelas forças alemãs e suas descrições bárbaras do comunismo soviético. Na Guerra Civil Espanhola, Furhammar e Isaksson (1976) analisam o documentário “Terra sem Pão” (1936, Luís Buñuel), onde;

A única manifestação do ‘presente’ que atinge o lugar é a escola. Aqui, onde ninguém possui nada, ensina-se às crianças a escrever no quadro negro: ‘Você tem que respeitar a propriedade alheia’[...] Buñuel mostra que a luz do conhecimento pode ser manipulada de modo a confirmar a ignorância e a servidão. (*Ibidem*, p. 43).

Os autores também apresentam uma análise do filme “Bloqueio” (1938, William Dieterle), um filme norte americano ambientado na guerra civil com argumento de John Howard Lawson que ficaria conhecido mais tarde como um dos “Dez de Hollywood”. Uma lista de roteiristas, diretores e cineastas acusados de comunismo durante a “guerra fria” frente seus trabalhos e recusa em dialogar com o Comitê de Atividades Antiamericanas da Câmara dos Representantes dos Estados Unidos (CAAC), ligada ao Congresso dos Estados Unidos. Ao continuar sua análise da Espanha revolucionária de 1938, no lançamento do filme, Furhammar e Isaksson (1976) apontam que “[...] a posição das forças antifascistas torna-se precária. Os efeitos unilaterais da política de não-intervenção isolaram a República e em abril as forças de Franco romperam as linhas em direção ao Mediterrâneo, pondo uma cunha entre as áreas controladas pelo governo. Era mais que hora da consciência do mundo voltar.”¹⁶⁸. Em sua análise de Hollywood, Furhammar e Isaksson (1976) apontam uma fórmula básica dos filmes de propaganda, com três fases consecutivas (p. 52):

- 1) “Somos apresentados a um **idílio**¹⁶⁹ de contentamento calmo e harmonioso, que conquista nossa simpatia;
- 2) Uma **força do exterior** ameaça esse idílio, procurando destruí-lo por meio abomináveis;
- 3) São feitas tentativas heróicas para **defendê-lo**.” (marcação nossa).

¹⁶⁶ *Ibidem*, p.29.

¹⁶⁷ Presidente do Departamento Cinematográfico Nacional do Ministério da Instrução e Propaganda, segundo Goebbels: “[...] o cinema constitui um dos meios mais modernos e científicos de influenciar as massas. Um governo não pode, portanto, menosprezá-lo.” (Furhammar e Isaksson, 1976, p.39).

¹⁶⁸ Furhammar e Isaksson, 1976, p. 44.

¹⁶⁹ Palavra de origem grega ligada a poemas curtos, devaneios e utopias, uma fantasia de amor suave e puro.

Um exemplo dessa narrativa clássica do herói¹⁷⁰. A pesquisa de Campbell (1997¹⁷¹) explora um padrão universal em contos de fadas e mitos que descrevem uma jornada de transformação e autoconhecimento em vários povos e culturas no tempo e espaço. Nessa jornada, Campbell destaca a importância da experiência para evolução individual e coletiva por meio da aventura e retorno ao lar. Essa narrativa do herói envolve a separação do personagem de seu ambiente de conforto (casa) frente um problema [fase da infância/juventude], ao entrar na jornada ele vive desafios que o ajudam a evoluir adquirindo conhecimento e uma postura adulta [deixar de ser criança/adolescente], e, por fim, retorno ao ambiente inicial onde é reconhecido por suas mudanças e evolução pessoal ao longo de sua jornada de aprendizado e aventuras;

Em todo o mundo habitado, em todas as épocas e sob todas as circunstâncias, os mitos humanos têm florescido; da mesma forma, esses mitos têm sido a viva inspiração de todos os demais produtos possíveis das atividades do corpo e da mente humanos. Não seria demais considerar o mito a abertura secreta através da qual as inexauríveis energias do cosmos penetram nas manifestações culturais humanas. As religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono surgem do círculo básico e mágico do mito. (Campbell, 1999, p. 5-6)

A jornada do herói continua seguindo essas fases em filmes como o “Homem Aranha” (2002), em qualquer uma de suas várias versões no espaço-tempo do seu multiverso criado posteriormente. Furhammar e Isaksson (1976) citam filmes clássicos como “Os Dez Mandamentos” (1956), “Ben Hur” (1959), “*Quo Vadis*” (1951), “E o Vento Levou” (1939), “A Noviça Rebelde” (1965), “Doutor Jivago” (1965), os pesquisadores apontam que esses filmes “[...] são acontecimento cujo tratamento implica um elemento de conteúdo político ou no mínimo ideológico.”¹⁷². Em uma narrativa baseada na apresentação dos personagens e contexto (início), do problema que tira os personagens da zona de conforto (meio), e, a resolução desse problema (fim). Barcelos e Coutinho (2010), indicam que

A narrativa tradicional, segundo Benjamin¹⁷³, tem o espírito do conselho, de transmitir ao outro o aprendizado da vida. Esse aprendizado pode ser proveniente da experiência própria do narrador ou do convívio deste com o outro e, portanto, com histórias intercambiáveis. A narrativa, assim, contém um ensinamento que provém

¹⁷⁰ Um debate na filosofia desde a antiguidade e psicológica ao longo do século XX, popularizado por Joseph Campbell. Na adolescência tive acesso ao livro “*He - A chave do entendimento da psicologia masculina*” (1987, Editora Mercuryo) de Robert A. Johnson que trabalha o mito de Parsifal e o Santo Graal (Cálice Sagrado). A busca pela eternidade, por meio de uma jornada de bravura e reconhecimento social - o ego e o superego (tal qual o “além-homem” de Nietzsche) - do homem no norte global, capitalista, branco e cristão, tal qual do sul colonizado.

¹⁷¹ CAMPBELL, Joseph. “O Herói de Mil Faces”. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 10 ed. São Paulo: Editora CULTRIX/ PENSAMENTO, 1997.

¹⁷² Furhammar e Isaksson, 1976, p. 52.

¹⁷³ BENJAMIN, Walter. “Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”. São Paulo: Brasiliense, 1994.

de uma jornada na qual um determinado personagem se transforma por uma dada circunstância. (Barcelos e Coutinho, 2010, p. 10).

O crescimento do cinema estadunidense no início do século, leva as maiores companhias de cinema a formar a *Motion Picture Association of America* (MPAA) que elaborou o “Código de Produção” do cinema, “[...] destinado a proteger a indústria cinematográfica de boicotes ou acasos financeiros semelhantes, e estabelecer os limites definitivos para liberdade de expressão”¹⁷⁴. Os pesquisadores nos lembram mais a frente que “O fato de que os vilões cinematográficos eram frequentemente representados como gordos e ricos, foi interpretado, dada a tragicômica histeria geral, como um ataque subversivo às próprias bases da sociedade americana.”¹⁷⁵. Frente a crise e depressão de 1929, Walt Disney lança “Os Três Porquinhos” (1933), que:

[...] é bastante conhecido por sua relação com a depressão, e mostra como a simplificação e a realidade política podem se combinar com um elemento mítico para efeito popular: o Lobão tornou-se um símbolo da depressão, e o refrão ‘Quem tem medo do lobão’ serviu como uma espécie de canção de guerra na luta para afastar o desespero. (Furhammar e Isaksson, 1976, p. 55).

Em meio a segunda guerra mundial, Disney lança “A Face do Führer” (1943), uma crítica ácida ao nazismo e as representações do “super-homem” (ou “além-homem”)¹⁷⁶ alemão, sua pureza de raça e afins. A sátira crítica o próprio Hitler, Goebbels, Göring e sua “Nazilândia”, seu exército é representado por soldados de várias raças, com corpos desproporcionais e expressões corporais toscas. Esses personagens trazem a desordem para a vida do Pato Donald, que interpreta um alemão preguiçoso e desajustado do exército, que tem que cumprimenta seus ditadores (Hitler, Hirohito e Mussolini), passar fome como os soldados em guerra, trabalhando “48 horas por dia” na Nazilândia. Seu trabalho na linha de produção da munição para guerra faz referência ao filme de Chaplin, “Tempos Modernos” (1936), e leva Donald a um colapso nervoso. Ele acorda em sua casa, estava sonhando, seu pijama carrega as cores dos EUA, ao fundo uma placa de “*Home Sweet Home*” e uma sombra ao fundo da parede lembra uma saudação nazista, ele se levanta assustado e começa uma saudação de “*Heil Hi...*” e olha para o lado, a sombra era na verdade de uma cópia pequena da Estátua da Liberdade da qual ele corre ao encontro, beija e abraça, ao final diz: “Estou muito feliz por ser um cidadão dos Estados Unidos da América” (Pato Donald). Uma caricatura do Führer aparece ao final, um tomate o acerta bem no meio da cara e o filme

¹⁷⁴ Furhammar e Isaksson, 1976, p. 52.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 61.

¹⁷⁶ Referência ao pensamento de Friedrich Nietzsche em livros como “Assim Falava Zaratustra”, “Ecce Homo” e “Além do Bem e do Mal” dentre outros. Esse “além-homem” supera o niilismo, superando sua condição humana e tornando-se superior aos outros, um ser humano elevando, mais forte, criativo, livre, etc.

acaba. Furhammar e Isaksson (1976) apontam que: “Walt Disney pôs sua equipe à disposição do Exército para fazer filmagens de propaganda, de natureza instrutiva, enquanto mobilizou seus personagens de desenho animado para servir em sátiras antinazistas.”¹⁷⁷.

Décadas após a guerra, a doutrina Truman (1974), que leva ao encorajamento de um sentimento anti-soviético; “Hollywood mais uma vez ajustava seus modelos míticos à situação política vigente, abandonando-se com tanto zelo ao ódio à Rússia quanto empregara nos panegíricos¹⁷⁸ anteriores.”¹⁷⁹. O filme “O Grande Jim McLain” (1952) é exemplo disso, um tributo ao Comitê de Atividades Antiamericanas (CAAC), onde “Vemos como os comunistas planejavam envenenar a água nos reservatórios, e como seus líderes pretendiam liquidar todos os seus camaradas ideologicamente inadequados tão logo chegassem ao poder.”¹⁸⁰. Esse sentimento anti-comunista também existe na Alemanha Ocidental e Inglaterra. Esta última, durante a guerra, cria vários filmes que debatem a democracia;

É um tempo de ação, mas o conceito de democracia é interpretado de modo passivo - um olhar retrospectivo só mostra idílios, e não há visões do futuro, nenhuma linha de ação proposta, nenhum programa, nenhuma visão de nova Jerusalém, ou mesmo de uma nova Londres. (Furhammar e Isaksson, 1976, p. 76).

Furhammar e Isaksson (1976) analisam o trabalho do cineasta italiano, e filósofo prático do neo-realismo, Cesare Zavattini. Em sua visão, a falta de amor no mundo acontece porque não nos conhecemos uns aos outros, buscando assim, dar luz a vida para o que temos por dentro por meio de sua obra;

Zavattini acha que os novos realizadores esqueceram uma coisa: compromisso. Eles são muito sofisticados, e levam uma existência discreta, privada. Mas o cinema é uma janela que dá para o mundo. Ele próprio sente uma responsabilidade, derivada de suas origens, experiências, política e temperamento. É um utópico social; quer fazer do mundo um lugar melhor e reconhece a necessidade disso. (*Ibidem*, p. 83)

Ao finalizar suas reflexões sobre o cinema em Zavattini, os autores concluem que: “Não é possível dar liberdade à imaginação enquanto a indústria cinematográfica for tão restritiva quanto foi, e não pode haver liberdade crítica enquanto o cinema operar e servir a uma sociedade capitalista.”¹⁸¹.

Os pesquisadores apontam a importância do cinema latinoamericano, citando o cinema revolucionário de Cuba após 1959; “[...] Seus objetivos era esclarecer o povo e aumentar sua consciência, provocar e inspirar. Era apoiado pelo atuante Instituto Nacional de Cinema¹⁸²

¹⁷⁷ Furhammar e Isaksson, 1976, p. 59-60.

¹⁷⁸ Referência aos discursos gregos em reuniões, pronunciamento em festividades.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 66.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 68.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 84.

¹⁸² A Lei 169, de 24 de março de 1959, cria o Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográficas (ICAIC, *Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos*) - 83 dias após a Revolução Cubana.

que, em harmonia com os vastos projetos de informação e educação do país, dava grande ênfase aos documentários.”¹⁸³. Tal qual filmes de ficção ambientados na revolução (*vide* “Manuela”, 1966 de Humberto Sola), nesse contexto de Revoluções e Ditaduras Militares durante a guerra fria no *sul global*, o “Cinema Novo” no Brasil emerge junto a um grupo de jovens diretores que desenvolveram-se fora do cinema comercial nacional;

A maioria começou, sem prévias qualificações profissionais, documentando a pobreza. E a pobreza e a miséria continuaram seus temas quando reuniram suas forças num esforço combinado que conseguiu levá-los à liderança dos realizadores cinematográficos. Críticos de cinema franceses chamaram à sua obra *Cinéma de la faim* - o cinema da fome. (*Ibidem*, p. 85)

O sertão, a pobreza, as secas são acompanhadas dos fluxos migratórios do campo para cidade, urbanização e crescimento das favelas e subúrbios; “O sertão e as favelas foram os mundos que o pessoal do Cinema Novo primeiro escolheu para si.”¹⁸⁴, um cinema com estilo e visão social. O sofrimento presente no ambiente, opressão e monotonia surgem de uma energia reprimida que cedo ou tarde explode; “A violência tem muita evidência no Cinema Novo, mas não é a violência do faroeste. Não atrai como diversão e não tem uma carga de significado metafísico: tem a cegueira do ódio, um estado em vez de uma técnica.”¹⁸⁵.

A religião é uma força reacionária nessas representações sociais, sobre a promessa de uma vida melhor e expressões míticas que impedem a revolução social sublimando o instinto de revolta, como acontece em “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964, Glauber Rocha):

Aqui a igreja surge como aliada do feudalismo contra um movimento popular semi-religioso, semi-revolucionário, por volta de 1940. A religião é recorrente nos filmes de sertão como um fenômeno que tem associações complexas com a psicologia da violência, uma relação profundamente enraizada na tradição dos cangaceiros, que, em certo sentido, podem ser encarados como precursores de tentativas revolucionárias. (*Ibidem*, p. 88).

O historiador Eric Hobsbawm chama o processo histórico e social dos cangaceiros de “banditismo social”. Ele defende que;

[...] *el bandolerismo del tipo que encarna Robin Hood, las asociaciones secretas rurales, diversos movimientos revolucionarios de carácter milenario, las turbas urbanas de la era preindustrial y sus asonadas, algunas sectas religiosas obreras y el recurso al ritual en las tempranas organizaciones revolucionarias y trabajadoras.* (Hobsbawm, 1983, p. 9¹⁸⁶).

Pericás (2015¹⁸⁷) questiona sua visão, ao apontar que:

¹⁸³ Furhammar e Isaksson, 1976, p. 84.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 85.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 86.

¹⁸⁶ HOBBSAWM, Eric. “*Rebeldes Primitivos - Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*”. Barcelona: Editora ARIEL, 1983.

¹⁸⁷ PERICÁS, Luiz Bernardo. “Cangaço e banditismo social: breves considerações”. Revista RURIS (Campinas, Online), Campinas, SP, v. 9, n. 2, 2016.

Hobsbawm parte de um modelo excessivamente universalizante, tentando encontrar traços comuns em bandidos do meio rural bastante distantes em termos geográficos e temporais, deixando de analisar cada caso a partir de suas especificidades, e colocando-os todos num mesmo “balaio teórico” (sem qualquer comprovação documental). As fontes utilizadas por ele, no caso do cangaço, foram essencialmente tiradas de lendas e do folclore popular (ou seja, imagens idealizadas e reconstituídas daqueles homens e suas histórias). Elas certamente não refletem a realidade daqueles indivíduos. (Pericás, 2015, p. 46).

Os debates abertos por Hobsbawm no campo da História Social¹⁸⁸ possibilitaram renegociar os signos e significados do cangaço, cangaceiros, sertão e outros movimentos históricos na América (movimento campestre no Peru) e no mundo (anarquistas andaluzes na Espanha), algo também presente no Cinema brasileiro de Glauber Rocha, em “Vidas Secas”(1963, Nelson Pereira Santos), “Macunaíma” (1969, Joaquim Pedro de Andrade), ou, em filmes anteriores como “O Cangaceiro”(1953) de Lima Barreto, com diálogos de Rachel de Queiroz. E posteriores, como “Central do Brasil” (1998, Glauber Rocha) e “Bacurau” (2019, Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles).

O golpe civil-militar de 1964 limitou a liberdade de produção cinematográfica do movimento, projetos foram interrompidos, censurados, a polícia começou a fiscalizar as produções e cineastas contrários ao regime foram presos;

[...] percebe-se que não há como dizer que durante o período militar imperava a democracia, pois o governo controlava os meios de comunicação, vedava determinados filmes, espetáculos e canções que acreditasse ameaçá-lo. Assim, vivia-se em uma sociedade não democrática, que suprimia a dignidade da pessoa humana, visto que os indivíduos não podiam manifestar suas opiniões. (Toniolo e Hamel, 2015, p. 210¹⁸⁹)

O sertão e as favelas, dão lugar a debates sobre a situação política da burguesia e dos intelectuais no Brasil e América do Sul, com suas várias ditaduras latino-americanas financiadas pela CIA (*Central Intelligence Agency*). Nesses filmes, “[...] miséria e opressão que evidentemente comprometem o regime e são explícitos a respeito da injusta distribuição de renda e dos privilégios econômicos, tem logicamente que ser encarados como subversivos

¹⁸⁸ Ferreras (2003) defende que “Tanto o romantismo quanto o liberalismo analisaram este tipo social como a base da nacionalidade: pessoas violentas lutando contra o irreversível avanço da modernidade, identificadas com os valores patriarcais tradicionais e associadas à liberdade absoluta do bom selvagem. Se analisarmos a América Latina segundo fatores étnicos, teremos que a presença das etnias autóctones pesou na hora da definição do caráter dos homens do campo. Nos locais em que predominaram os indígenas e os escravos, os brancos descendentes de espanhóis, colocaram-se como modelo, como aconteceu no México, Chile e Peru, por exemplo. Os indígenas foram menosprezados pela falta de aceitação da cultura européia. Nas regiões em que os indígenas não eram o elemento principal da população e, portanto, onde o perigo da miscigenação foi menor, o crioulo americanizado foi o elemento principal na conformação de uma identidade nacional, de forma positiva ou negativa, como na Argentina.” (Ferreras, 2003, p. 211-212). FERRERAS, Norberto O. “Bandoleiros, cangaceiros e matreiros: revisão da historiografia sobre o Banditismo Social na América Latina”. *Ensaios Historiográficos - História*, 22 (2): 211-226, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil, 2003.

¹⁸⁹ TONIOLO, Aline Dip; HAMEL, Márcio Renan. “A indústria cinematográfica nacional em tempos de ditadura militar: censura x democracia”. *JUSTIÇA DO DIREITO* v. 29, n. 2, p. 198-215, maio/ago. 2015.

pelas autoridades.”¹⁹⁰. E continua: “Glauber Rocha, diz, por exemplo, numa entrevista aos *Cahiers du Cinéma* que eles querem fazer filmes explosivos e ‘dar uma contribuição à revolução’. Alguns filmes chegam a mostrar aberta simpatia por tentativas de revolta contra o regime.”¹⁹¹. Nesse contexto;

Os filmes do Cinema Novo combinam honestidade artística e ambivalência. Sua visão do povo tem uma complexidade profunda e intrincada que inibe sua força como arma política. Não apresentam uma realidade facilmente reconhecível, com heróis e vilões claramente identificáveis. Além disso, todos os filmes têm uma atmosfera elegíaca¹⁹² que as platéias não brasileiras acham, no mínimo, alienante. Os filmes têm também um espírito mais humanista que socialista. Mostram uma situação social escandalosa sem mostrar qualquer causa política, ou alternativa ideológica clara. As revoltas que passam de relance não são visões destinadas a inspirar qualquer esperança. Ou não consegue se materializar no final ou são suprimidas pelas autoridades, canalizando para a submissão religiosa, ou são eventualmente a obra de indivíduos isolados, desesperados, enquanto a massa passiva recua. Finalmente as massas - não são os pobres e desprivilegiados que assistem aos filmes. Esses não querem verse confrontados com sua própria miséria exatamente no lugar onde vão para escapar dela. (Furhammar e Isaksson, 1976, p. 89).

Como resultado do Cinema Novo, surge o Cinema Marginal;

[...] o cinema marginal originou-se em São Paulo, entre 1960 e 1970, constituindo-se como um fenômeno de grande repercussão, com filmagens realizadas na região chamada de Boca do Lixo. Comenta Martins que os filmes do cinema marginal eram gravados em “espaço urbano, nas imediações da Estação da Luz, onde estavam localizados tradicionalmente os escritórios de produtores, distribuidoras e diretores, também ficou famoso pelas boates e pela zona de meretrício”. (Toniolo e Hamel, 2015, p. 202)

A relação entre política, sociedade e cinema, vai para além dos movimentos cinematográficos que surgem ao longo da história contemporânea, como manifestações culturais e políticas. Seus impactos e possibilidades na formação de crianças, jovens e adultos é alvo de debates desde as primeiras décadas após o nascimento do cinema na França. Em 1911, a Inspeção-Geral da Instrução Pública francesa, representada por Lamirand, declara-se “convencido da importância que o cinematógrafo poderá assumir no ensino das ciências”¹⁹³. Em plena guerra mundial (1914-1918), Paul Painlevé, Ministro da Instrução Pública, criou a “Comissão Bessou” com objetivo de estudar a utilização do cinematógrafo no ensino. O Museu Pedagógico criou em 1921 a Cinemateca Central de Ensino. Em Roma, 1934, reúnem-se especialistas de vários lugares no Congresso Internacional para o Cinema de Educação, propiciando o contato entre pesquisadores da área. Com o início da segunda guerra mundial em 1939, o governo da França criou uma rádio escolar destinada a estudantes

¹⁹⁰ Furhammar e Isaksson, 1976, p. 89.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 89.

¹⁹² Aquilo que é triste, lamentoso ou melancólico.

¹⁹³ Dieuzeid, 1973, p. 19.

refugiados da guerra. A chegada de educadores americanos na guerra nesse contexto, leva a exploração de possibilidades técnicas com o audiovisual:

[...] preparação acelerada da mão-de-obra nas indústrias de guerra, para o treino de inúmeros técnicos que um exército mecanizado exige e também na formação, mais requintada, dos oficiais dos serviços de informação, em matéria de línguas e civilizações estrangeiras, através de um emprego intensivo de filmes, filmes fixos, discos, mesmo do magnetofone. Tinha nascido a noção de ‘ensino audiovisual sistemático’. (Dieuzeide, 1973, p. 20).

Com o fim do conflito e início da guerra fria, o *sputnik* soviético lançado em 1958 na órbita terrestre levou a inquietação dos educadores estadunidenses, que começam uma mobilização nos laboratórios de línguas e televisão, “introduzidos massivamente no ensino para tentar mantê-lo a um nível eficaz”¹⁹⁴. Em 1962, a França começa uma política audiovisual que visa levar o emprego da rádio e televisão com finalidade didática a todo território nacional¹⁹⁵. Nem todos viam com bons olhos o audiovisual;

O surgimento dos meios audiovisuais no século XX foi visto com desconfiança quando, após a Segunda Guerra mundial, o pessimismo da escola de Frankfurt e suas críticas à indústria cultural foram predominantes nas universidades europeias, como relata Umberto Eco, e apenas a partir dos anos 1960 o cinema ganhou estatuto enquanto ‘produto cultural’. (Hagemeyer, 2012, p.11).

Nesse bojo, as técnicas audiovisuais evoluem por meio das suas tecnologias e intencionalidade: cadeira sonora (sistema de difusão sonora), centros audiovisuais e de documentação, cinescópio, coleções audiovisuais (cinematecas), conversor (*tuner* ou *adapter*, que modifica a frequência de um sinal radioelétrico), transparências, discos, discovisão, écran, epidiascópio, episcópio, hipnopedia (também chamado de “ensino murmurado”), magnetofone (gravador), magnetoscópio, máquina de aprender (sistema de auto-ensino, ensino programado), microfilme, amnoscópio, até chegarmos ao telensino, tão popular no Brasil a partir do “Telecurso 2000”(Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e Fundação Roberto Marinho).

Em 1840, Louis Comte - capelão de um Navio Escola francês - vai até a janela do Hotel Pharoux onde estava hospedado com seu daguerreótipo (aparelho fotográfico inventado pelo francês Daguerre, 1839) e tirar uma foto do chafariz do Paço Imperial na cidade do Rio de Janeiro, mais tarde, suas fotos são levadas como presentes para Dom Pedro II que tinha grande interesse por fotografias. Essa é a primeira foto da então capital brasileira, considerada a primeira foto da América do Sul. Após 58 anos, no dia 19 de maio de 1898, o ítalo-brasileiro Afonso Segreto chega de Bordeaux, fez um curso de operação cinematográfica na França e conseguido equipamentos, captura as primeiras imagens do

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 20.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 21.

Brasil na Baía do Guanabara - essa data é celebrado como Dia do Cinema Nacional. Porém, o cinema não foi só feito por narrativas nacionalistas.

[...] desde a década de 1910, os anarquistas desenvolveram uma intensa reflexão sobre os usos do cinema como instrumento a serviço da educação do homem, do povo e da transformação social, devendo este se converter em arte revolucionária. (Catelli, 2003 *in* Coutinho, 2006, p.27).

O cinema dos anarquistas no Brasil era feito em teatros operários ganhando uma linguagem de “teatro filmado” e buscava refletir sobre a vida cotidiana dos trabalhadores, “[...] o cinema encantar as classes médias e abastadas, ele estava mais voltado à vida operária”(Figueira, 2005¹⁹⁶, p. 4), configurando uma propaganda social anarquista que criticava o cinema feito pela Igreja (cinema católico) e Burguesia (cinema mercantil); um cinema do povo; “como arte revolucionária , a força do cinema era reconhecida como dispositivo educativo com infinitas possibilidades, na medida em que impressionava, agitava, exacerbava paixões e sentimentos.”¹⁹⁷.

Os libertários da Guerra Civil Espanhola (1936-1939) também utilizam o cinema durante o conflito onde abriram “[...] um campo fecundo da disputa ideológica dentro da esquerda, no qual o anarquismo ganhou maior visibilidade como proposta de uma sociedade libertária e igualitária”¹⁹⁸. Estes filmes tinham características propagandísticas e cunho didático, dando visibilidade a utopia criada dentro das zonas de controle das forças republicanas/libertárias, que desocuparam e coletivizaram indústrias e fábricas transformando-as em centros de cultura, educação e política; um front de combate entre socialismo e fascismo.

A partir de 1910 o Grupo Bannot (“os trágicos”) de anarquistas e ladrões - ou, desapropriadores da propriedade usurpada pela burguesia¹⁹⁹ - enfrentam a elite francesa e ganham fama nos jornais por meio de seus golpes. Nessa época, “[...] irromperam as primeiras afirmações cinematográficas operárias, em especial, as interessadas no combate direto às autoridades e pelas liberdades de jovens e crianças.”²⁰⁰, a exemplo do “La Rouche, espaço libertário inventado por Sébastien Faure para acompanhar a educação de crianças, em

¹⁹⁶ FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. “O cinema como prática educativa anarquista no período de 1900 - 1921”. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

¹⁹⁷ Figueira, 2005, p. 6.

¹⁹⁸ “Mostra traz o cinema anarquista feito no decorrer da guerra civil espanhola” (Revista da Unicamp). Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju326pag11.html, último acesso em 7 de novembro de 2023.

¹⁹⁹ [...] todos os homens acreditam e repetem que a igualdade de condições é idêntica à igualdade de direitos; que propriedade e roubo são sinônimos; que toda proeminência social, concedida ou, para melhor dizer, usurpada sob pretexto de superioridade de talento e de serviço, é iniquidade e pilhagem: todos os homens, eu digo, atestam estas verdades em sua alma; trata-se só de fazê-lo descobrir. (Proudhon, “A propriedade é um roubo”, 2008, p.24).

²⁰⁰ Simões, 2018, p. 12.

1912, Kress produziu e exibiu em diversas escolas o filme antimilitarista”²⁰¹. O cinema feito por Kress fica conhecido como “Cinema do Povo”, que era acompanhado pela publicação e distribuição de livros e jornais libertários. As ações do grupo no período dão origem ao filme “O Bando de Bonnot” (1968)²⁰², exibido na véspera das manifestações do mesmo ano que iriam marcar o século e o mundo; a famosa geração de 1968 e suas rupturas insurgentes. Como aponta Simões (2018), “[...] anarquismo e cinema se combinam de maneira mais intensa, na articulação voltada precisamente para a educação livre de crianças e jovens.”²⁰³;

O Fugitivo da Prisão foi interrompido antes de sua finalização pela morte de Vigo que, um ano antes, em 1933, lançara Zero de Conduta, seu segundo filme. Gravado na mesma escola que o cineasta havia estudado, o filme narra a revolta antiautoritária que irrompe por um bando de crianças. Depois de enfrentarem diretamente professores, bedéis, padres e se deleitam com uma guerra de travesseiros, com a cumplicidade de um dos professores, Huguet, a pequena gangue deixa para trás o alojamento e ocupa o teto da escola. De lá, com uma bandeira negra, gravada com o símbolo de uma caveira, erguem uma alegre barricada. E assim, com a rebelião, se encerra o filme, proibido na França de 1933 até 1944 (Simões, 2018, p. 15).

Paralelo ao movimento libertário, o pensamento católico e suas questões morais, levam a criação do chamado das salas de Cinema nas paróquias e Associações Católicas - “CineACS” (Coutinho, 2006), Cinema Católico, Santo Cinema ou Cinema da Igreja (cinema nas organizações e paróquias católicas) que tinha por objetivo propagar filmes com os valores da Igreja: a moral e decência contra as “trevas”, segundo Francisco Lima (2011²⁰⁴). Em Fortaleza, Ceará, esse cinema era organizado por grupos como o “Círculo dos Operários e Trabalhadores Cathólicos São José”, o “Grêmio Pio X” e “A União dos Moços Cathólicos”. Nesse período, existe um questionamento moral e sobre os efeitos maléficos a saúde do Cinema;

A Igreja afirmava que o cinema poderia ocasionar, além de infortúnios à saúde e incômodos desagradáveis para aqueles que se aventurassem na escuridão da sala cinematográfica, o desvirtuamento de valores morais defendidos pelos preceitos do cristianismo. (Lima F. G., 2011, p. 3).

Ao mesmo tempo, os educadores combatem o chamado “Cinema Mercantil” e defende um “Cinema Educativo”, que “[...] representava a luta contra o cinema ‘deseducador’ portador de elementos nocivos e desagregadores da nacionalidade”²⁰⁵. Nesse contexto, foi criado em 1936 o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), levando o

²⁰¹ Simões, 2018, p. 14.

²⁰² Direção de Philippe Fourastié, roteiro de Jean-Pierre Beaurenaut, Philippe Fourastié, Rémo Forlani, Pierre Fabre e Marcel Jullian (IMDb).

²⁰³ Simões, 2018, p. 14.

²⁰⁴ LIMA, Francisco Gildemberg. “Os Cinemas Católicos: Moral e Decência Na Cidade De Fortaleza (1920-1941)”. Revista Eletrônica da Associação Nacional de História - Seção Ceará. V. 2 n. 3 : EMBORNAL, janeiro-junho 2011.

²⁰⁵ Coutinho, 2006, p. 28.

debate e ações entre “cinema e educação”. Seu fundador é Edgard Roquete Pinto, precursor da radiodifusão no Brasil que fundou a primeira estação de rádio nacional, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1932). Os ouvintes eram participantes diretos, por meio de associações com mensalidades para manter a rádio, em um período ao qual os ouvintes com condições e acesso a aparelhos de recepção eram limitados. Apenas em 1933 no Governo Vargas, é autorizada a publicidade nas rádios abrindo espaço para o crescimento de programas como o “Repórter Esso”, a partir de então “[...] o nome dos patrocinadores ficam de tal forma marcados que se confundem com o próprio programa”²⁰⁶.

O INCE funcionava em edifício na Praça da República (RJ) onde dividem espaço com a Rádio do Ministério da Educação, este, ministrado por Gustavo Capanema durante o Estado Novo de Getúlio Vargas. Coutinho nos lembra que “[...] desde há muito que o cinema e depois a televisão e os computadores em rede, estão relacionados com a educação e com a escola.”²⁰⁷. Filho (2016²⁰⁸) aponta que:

A inauguração oficial da televisão no Brasil ocorreu no dia 18 de setembro de 1950, quando foram ao ar as primeiras imagens da TV Tupi, canal 3, de São Paulo, segunda emissora da América Latina, cujo concessionário era Assis Chateaubriand. Com base no padrão televisivo norte-americano, televisão brasileira nasceria e se desenvolveria em grande medida a partir da iniciativa privada e sob o modelo comercial. (Filho E. A., 2016, p. 1).

E continua, ao afirmar que o cinema educativo durante o Estado Novo “[...] foi utilizado como meio de propaganda política com o intuito de colaborar na construção de identidade nacional, na legitimação do governo e na formação do patriotismo. O cinema para Getúlio Vargas era como o livro de imagens luminosas.”²⁰⁹. Ao pensar a informação no nosso subconsciente, Coutinho (2006) diferencia a “mensagem subliminar” de “propagando subliminar”, a primeira utiliza a arte de persuasão inconsciente e a segunda a transmissão em um nível baixo de percepção. O cinema e a televisão expressam política e a sociedade, sua cultura, por tanto, uma prática social.

[...] o presidente Getúlio Vargas concedeu, em 1952, a outorga de canais educativos para outras instituições. Mas tais concessões destinadas à criação de televisões educativas tiveram sua caducidade decretada cinco anos depois, já no governo Juscelino Kubitschek e mediante o decreto nº 42.939, de dezembro de 1957. Na redistribuição feita por JK, o canal 2, que hospedaria a emissora de Roquette-Pinto, acabou hospedando a TV Excelsior. Nesta redistribuição foi concedida a outorga do canal 4 ao grupo comunicacional de Roberto Marinho, que abrigaria posteriormente a TV Globo. (Milanez, 2007, p. 13 in Filho E. A., 2016, p. 3).

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 28.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 29.

²⁰⁸ FILHO, Eduardo Amando de Barros. “As Bases Para A Criação Da Fundação Centro Brasileiro De Tv Educativa”. ANPUH-SP. XXIII Encontro Estadual de História. História por quê e para quem? - Anais, 2016.

²⁰⁹ Coutinho, 2006, p. 30.

Os jornalistas Paulo Henrique Amorim e Maria Helena Passos publicaram “Plim-plim: a peleja de Brizola contra fraude eleitoral”(2005²¹⁰), o livro têm três premissas: houve uma tentativa de fraude na eleição para governador do Rio de Janeiro (1982), com objetivo de roubar a eleição de Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista, PDT) e eleger Wellington Moreira Franco (Partido Democrático Social, PDS); a organização Globo (Jornal e TV) coonestar essa tentativa de fraude; e, Brizola lutou contra a fraude com ajuda de outros jornais e evitou a fraude. No contexto das eleições; “Em 10 de setembro, a TV Globo exibiu o filme *João, um Brasileiro*. Leia-se como propaganda eleitoral para os candidatos do PDS. Como, de fato, foi lido à época. Estava-se às vésperas do início da propaganda eleitoral na televisão, sob a égide da Lei Falcão [...]”(p. 25).

No contexto global, a guerra fria e combate entre capitalistas (EUA) e socialistas (URSS) leva ao crescimento do cinema estadunidense que propaga o *American Way of Life*. Durante 4 anos fui morador do condomínio “H-30” (CHBG, Conjunto Habitacional Bartolomeu de Gusmão²¹¹), uma construção feita durante a segunda guerra mundial quando Natal (RN) virou um dos cinco pontos mais estratégicos do mundo na logística de conflito. Sua arquitetura reproduz o padrão *Life*, uma casa com jardim e garagem, quarto para uma família formada por um casal de filhos (três quartos), despensa e área de serviço, tudo muito organizado e com certo espaço para um condomínio militar. Aos fundos, uma churrasqueira, uma capela e um campo de futebol americano que virou símbolo do futebol brasileiro com o passar do tempo. Suas ruas internas são feitas de paralelepípedos, tal qual tantas outras na cidade de Parnamirim (RN), o “Trampolim da Vitória” segundo o filme “*For All*”(1998)²¹². O filme retrata a presença dos soldados norte-americanos na cidade onde foi construído o aeroporto de Natal da época e sua base militar, atualmente utilizada pela FAB, neste encontro de pessoas e culturas, o chiclete e óculos Ray Ban dos pilotos estadunidenses conhecem o forró, segundo a perspectiva do filme, uma festa para todos (*for all*) - daí o termo forró para alguns. O termo “boy” é utilizado até hoje no vocabulário popular, para masculino, feminino e ambos como gênero.

²¹⁰ AMORIM, Paulo Henrique. “Plim-plim: A peleja de Brizola contra a fraude eleitoral” / Paulo Henrique Amorim e Maria Helena Passos ; [ilustrações Adriana Lazarini Sales e Renato Perez Michelin] ; – São Paulo : Conrad Editora do Brasil, 2005.

²¹¹ Inventor e cientista luso-brasileiro que inventou o primeiro aeróstato (“balão” a ar quente ou “passarola”), um padre e cientista de São Paulo, um brasileiro do século XVIII.

²¹² Direção: Buza Ferraz e Luiz Carlos Lacerda. Roteiro: Joaquim Assis e Buza Ferraz

O filme “O Descobrimento do Brasil” (1937)²¹³ é importante para o cinema educativo desse período de guerra²¹⁴, criando condições para que seu diretor Humberto Mauro crie nos anos seguintes, “[...] cerca de 300 documentários em curta-metragem, de caráter científico, histórico e da poética popular”²¹⁵. Para Ailton Krenak;

Quando Humberto Mauro filmou ‘A Descoberta do Brasil’, aquilo lá era o que os brancos filhos dos portugueses pensam que foi a descoberta do Brasil. O mito de origem do Brasil é, aquela descoberta, né, com as caravelas, aquela missa em Monte Pascoal, é um mito de origem gente. Nós somos adultos e não precisamos ficar embalados com essa história, a gente pode buscar entender a nossa História com as diferentes, digamos, matizes que ela tem. E ser capaz de entender que não teve um evento fundador do Brasil. Quando os europeus chegaram aqui, eles poderiam ter todos morridos de inanição, escorbuto, ou qualquer uma outra pereba nesse litoral. Se essa gente não tivesse recolhido eles, ensinando eles a andar aqui, e dado comida para eles. (Guerras do Brasil.doc - As Guerras de Conquista, episódio 1, documentário, Luiz Bolognesi, 2019).

Nesse sentido:

O cinema educativo do INCE passou a estimular o sentimento de amor à pátria através de filmes biográficos onde os heróis nacionais aparecem imbuídos de qualidades que o Estado Novo procurava inspirar nos jovens brasileiros. Esses heróis eram trabalhadores, honestos, generosos e, acima de tudo, amavam o Brasil. Com isso, o governo procurava estabelecer uma relação entre ele e os heróis, apresentando o seu governo como uma continuidade da obra dos grandes vultos nacionais, fazendo assim a propaganda do governo junto ao povo. (Coutinho, 2006, p. 31).

A distribuição desses filmes tinha como limite os espaços culturais e educacionais do país, uma falta de sintonia entre projeto e capacidade de realização de um cinema educativo. O slogan militar da década de 1970, “integrar para não entregar”, é símbolo disso, na corrida pela Amazônia e continuidade da “marcha para o oeste” em um projeto de integração nacional e progresso. Uma Comissão Interministerial é criada pelos militares (Decreto 65239/69) para estudar a aplicação das novas tecnologias ao sistema educacional brasileiro²¹⁶, o Relatório SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares²¹⁷) Nº III de 1970 reúne subsídios para as reuniões da CNAE (Comissão Nacional de Atividades Espaciais) com a NASA (*National Aeronautics and Space Administration*, EUA) sobre o experimento com Satélite ATS-F com lançamento previsto para 1972 no Rio Grande do Norte, e aponta que:

²¹³ Direção: Humberto. Música: Heitor Villa-Lobos.

²¹⁴ O presidente dos EUA tem reafirmado o neo-colonialismo cultural e tem alegado dívida histórica e investimento bélico durante a Segunda Guerra Mundial na Base Aérea de Natal (RN), tal qual em Fernando de Noronha (PE), solicitando o acesso e controle dessas bases militares ao longo de 2025.

²¹⁵ Coutinho, 2006, p. 85.

²¹⁶ PROJETO SACI. Relatório NºIII. Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares. Relatório Técnico LAFE-104, março, 1970. PR - Conselho Nacional de Pesquisas. Comissão Nacional de Atividades Espaciais. São José dos Campos - São Paulo, Brasil. (INPE). Disponível em: <http://marte3.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/iris@1905/2005/07.25.22.38.19/doc/INPE-104%20LAFE.pdf>, último acesso em 8 de novembro de 2023.

²¹⁷ Gerado no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) de São José dos Campos.

“As idéias de oportunidade universal de educação e de aplicação de tecnologias avançadas, ao sistema educativo convencional, têm despertado reações geralmente favorável, no Brasil.”²¹⁸. A análise apresentada de curto do projeto inclui um “centro transmissor localizado em Natal e todo o equipamento (receptores, demultiplexadores, fones, etc.) para 500 escolas no Rio Grande do Norte.”²¹⁹. Os equipamentos incluem antenas UHF, pré-amplificador/misturador/demodulador, cabo coaxial, demultiplexador e distribuição, receptor de TV, seletor de áudio e fones, tal qual televisões e facsimile (fax) dentre outros. A estimativa de custo total do relatório chega ao valor de US\$ 2.812.500,00²²⁰.

Pesquisadores da CNAE que faziam pós-graduação em Engenharia Elétrica na Universidade de Stanford propuseram a criação de um satélite educacional para o Brasil (relatório “ASCEND Report”, 1967), o que daria origem ao projeto SACI, no mesmo contexto de criação do Ministério das Comunicações e a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL)²²¹. Em 1968, peritos da UNESCO visitaram o Brasil a pedido do governo e da CNAE, elaborando o "Estudo Preparatório sobre o uso de Satélite de Comunicações para o Desenvolvimento Educacional no Brasil".

Nesse momento de expansão da SACI após 1968, sua equipe chega a ter “28 engenheiros e 15 educadores, sociólogos, economistas e programadores de TV”²²². O Decreto Nº 65.239 (26/09/1969) dos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica, cria estrutura técnica e administrativa para a elaboração do projeto de um “Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais”, incluindo áudio, televisão e outros meios, além de outras providências, o programa deveria levar;

A universalização de novos modos pedagógicos nas escolas brasileiras deverá constituir ponto importante da reformulação do ensino. A utilização do rádio, da televisão, do cinema e das modernas técnicas de comunicação constituirá elemento integrante do sistema educacional, limitando-se apenas aos condicionamentos existentes nas áreas visadas. (PROJETO SACI. Relatório NºIII., 1970, p. 7).

Devemos nos lembrar dos atos institucionais e seus efeitos sobre a repressão e censura durante a ditadura civil-militar. Tal qual todos os cinemas e produtos audiovisuais apresentados até aqui, essas práticas sociais estão envoltas de intenções políticas, culturais e econômicas. Algo que fica mais claro com a visão da realidade da educação brasileira segundo o texto do relatório, segundo o qual:

²¹⁸ PROJETO SACI. Relatório NºIII., 1970, p. 2.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 20.

²²⁰ *Ibidem*, p. 25.

²²¹ Coutinho, 2006, p. 32.

²²² PROJETO SACI. Relatório Nº III., 1970, p. 5.

[...] o atual sistema educacional brasileiro não apresenta condições para, a curto prazo, suprir as exigências sempre crescentes do desenvolvimento econômico, social e cultural do País, e que o elevado índice de analfabetismo constitui limitação ao potencial de aproveitamento da mão-de-obra e a democratização de oportunidades. (*Ibidem*, p. 7).

A mudança desse cenário viria por meio da mudança do currículo tradicional e formação continuada de professores, visando baixar os índices de reprovação e evasão escolar. Nesse sentido, “[...] um sistema integrado de televisão, rádio e outras técnicas educativas, permitiria atingir toda população escolarizável do País e assegurar um serviço de educação permanente aos adultos”²²³, e continua;

[...] a TV educativa é mais barata e eficiente quando dirigida a grandes massas, e que tem maior impacto em país, como o Brasil, que ainda precisa melhorar significativamente, quantitativa e qualitativamente o nível do ensino e do magistério; e que a TV educativa permitirá atingir um contingente da população até agora não alcançado pelo sistema escolar. (*Ibidem*, p. 8).

Uma instrução programada por meio de tecnologias educativas de ensino tradicional²²⁴. O projeto SACI registrou em 1976, “1241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios.”²²⁵. A educação à distância por meio da teleducção desenvolve-se a partir de 1969 por meio da TV Educativa de São Paulo, Fundação Padre Anchieta, Projeto Teleescola (Maranhão), Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (RJ).

Na década de 1960 e 1970 foram criadas as televisões educativas no Maranhão e Ceará, respectivamente, produzindo e reproduzindo audiovisual em rede, “televisão com sinal distribuído para locais distantes, permitiu que surgissem as redes de televisão educativa”²²⁶. Esses avanços no sentido da distribuição da informação e comunicação, que em tese, também podem ser utilizadas na lógica do “vigiar e punir” característico da cultura e pedagogia militar. Como filho de militar, herdei alguns livros que fazem parte dessa formação. O livro “Teoria e prática contra rebelião” (1966²²⁷) de David Galula²²⁸, em edição especialmente preparada para o Serviço de Informações de Segurança da Aeronáutica (SISA);

[...] uma obra eminentemente prática, estribada largamente em exemplos concretos (China, Grécia, Argélia, Ásia, etc....) sobre os meios e processos destinados a

²²³ *Ibidem*, p. 8.

²²⁴ Santos, 1981, P.216 *apud* Coutinho, 2006, p. 34.

²²⁵ *Ibidem*, p. 34.

²²⁶ *Ibidem*, p. 35.

²²⁷ GALULA, David. “Teoria e Prática da Contra-Rebelião”. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Edições GRD, Rio de Janeiro - GB. 1966.

²²⁸ “[...] graduação em 1940 na Academia Militar Francesa de Saint-Cyr, lutou no teatro europeu durante a II Guerra. De 1945 a 1948 foi destacado para China. Seguiram-se depois dezoito meses na Grécia como observador militar das Nações Unidas. Nos cinco anos seguintes ele passou em Hong-Kong como Adido Militar. Depois, de 1956 a 1958, serviu na Argélia.”(Prefácio, por Robert R. Bowie, diretor do Centro de Estudos Internacionais, Universidade de Harvard)

superar tentativas armadas de subversão em países democráticos, principalmente nos subdesenvolvidos ou em fase de acentuada de desenvolvimento - como é o caso do Brasil (Resumo do livro, contracapa).

O texto apresenta o conflito político e ideológico internacional no pós-segunda guerra, as lutas anti-coloniais e guerras subversivas comunistas. O Centro de Assuntos Internacionais (CAI) da Universidade de Harvard e pensadores como Thomas C. Schelling e Henry A. Kissinger²²⁹ são citados como referências dessa epistemologia. Galula propõe-se a defender a liberdade, os direitos individuais e a democracia, a primeira entendida como uma “[...] doutrina social que permita a integração e a subordinação à Lei, à tradição, aos costumes e à ordem jurídica e social vigente”²³⁰. Os direitos individuais como direito social, “[...] que emerge de um determinado grupo e imprime a este grupo um comportamento autônomo dentro dos preceitos da liberdade”²³¹. Por fim, a democracia é entendida como;

[...] um ideal político, em que todos os valores podem concorrer para o bem estar comum. A organização política para consecução deste fim varia segundo as circunstâncias da época e o estado, de direito. As circunstâncias da época e o estado de direito no Brasil, é o estabelecido pela Revolução Democrática de 31 de março de 1964, realizada para salvar o País do caos, da indisciplina, da subversão e da corrupção, instalada no governo que a antecedeu. (Galula, 1966, p. 10).

No campo da psicologia, Kenneth Goff escreve “Psicopolítica: Técnicas de Lavagem Cerebral” (1973²³²). Autointitulando-se como ex-comunista e adepto do anticomunismo norte-americano, o primeiro passo de sua proposta seria produzir o caos, desconfiança, crise econômica e confusão científica ao máximo na cultura inimiga²³³. Em seguida, deve “[...] recrutar e utilizar todos os organismos e meios disponíveis da ‘cura mental.’”²³⁴, para conseguir seu propósito:

[...] o psicopolítico deve eliminar todas as variedades ‘domésticas’ de cura mental na América. Os métodos de Freud, James, Eddy e outros que se usam nos países mal informados devem desaparecer; para isso, tem-se que os desacreditar, difamar e até anular por ordem dos governos (...) devem trabalhar para que cheguemos a dominar as mentes e os corpos de todos os personagens importantes de cada nação. Isso tem que ser conseguido mediante a acusação de demência, lançada com tal respaldo de autoridade, que o estadista assim acusado fique desacreditado ante o povo. Devem esforçar-se no sentido de que o suicídio causado por desordem mental seja algo habitual e não provoque comentários nem investigação. (Goff, 1973, p. 27-28).

²²⁹ Expulso da Universidade de Brasília sobre ovos jogados pelos estudantes em sua visita em 18 de novembro de 1981.

²³⁰ Galula, 1966, p. 9.

²³¹ *Ibidem*, p. 9.

²³² GOFF, Kenneth. “Psicopolítica: Técnica de Lavagem Cerebral. Ciência de Domesticação dos Povos”. Editora S.N., 1973.

²³³ Um diálogo com a cultura da *fake news* durante as eleições de 2019 no Brasil.

²³⁴ Goff, 1973, p. 27.

Essa perspectiva necrófila²³⁵ justificada pela doutrina de segurança nacional por meio dos aparelhos ideológicos do Estado²³⁶, que segundo Oliveira (2009²³⁷) visa:

[...] o controle por meio da coerção e da tortura (...) em primeiro lugar a justificativa de uma política de repressão severa ao comunismo e em segundo, a absorção e reorganização dessas idéias de modo a atender as necessidades mais urgentes, apresentadas na década de 70. (Oliveira, 2009, p. 203).

A SACI e a CNAE trabalham juntos à Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ, ou FCBTVE, TV-E), instituída nos termos da Lei nº 5198 (03/01/1967), vinculada ao Gabinete Civil da Presidência da República para fins de supervisão ministerial. A FUNTEVÊ fez o treinamento de redatores de “*scripts*”, operadores de câmera, diretores de TV e técnicos de manutenção de estúdio.

Muitos dados, nomes, datas envolvem esse projeto de televisão educativa, e portanto, de audiovisual educativo. Destaco a compra do satélite Intelsat, que possibilitam as comunicações telefônicas internacionais e permitiam a comunicação com o mundo simultaneamente por meio da televisão. (Coutinho, 2006, p. 32).

Um órgão que deveria promover a execução dos serviços de radiodifusão educativa, segundo aponta seu Estatuto aprovado em 1988 (Decreto Nº 96.921, 03/10), a primeira de suas onze atribuições é de:

[...] produzir, co-produzir, pós-produzir, adquirir, alienar, distribuir e transmitir, através de radiodifusão sonora e de sons e imagens, e de outros meios tecnológicos, programas educativos de natureza informativa, cultural, esportiva e recreativa que promova a educação permanente, bem assim exercer as atividades afins que lhe forem determinadas, como entidade integrante do sistema de comunicação social e divulgação da Administração Federal.

Em 1990 (Lei n. 8.029, de 12 de abril, artigo 10) altera o nome da FUNTEVÊ que passou a denominar-se Fundação Roquette Pinto (FRP)²³⁸. No ano seguinte, a Secretaria de Educação Básica do MEC, junto a Fundação Roquette Pinto e Televisão Educativa (RJ), criam o programa “Salto para o Futuro”, antigo “Jornal do Professor” do FNDE, com objetivo de promover programas de educação a distância. Em 1992 vira programa de nível nacional, denominado “Salto para o Futuro”, incorporado a grade da TV Escola três anos mais tarde. O projeto continua sendo exibido até hoje sendo pioneiro no uso de

²³⁵ Paulo Freire e Erich Fromm.

²³⁶ Louis Althusser.

²³⁷ OLIVEIRA, Adriano Moura de. “Crítica ao Discurso Geopolítico brasileiro: Do Golpe de Estado de 1964 às ilusões do Milagre Econômico (1964-1974)”. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em História Social, sob a orientação do Prof. Doutor Antonio Rago Filho. São Paulo, 2009.

²³⁸ O Arquivo Nacional disponibilizou um histórico do órgão no Diretório Brasil de Arquivos. Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/fundacao-centro-brasileiro-de-tv-educativa> último acesso em 8 de novembro de 2023.

interatividades por meio da televisão, fax, telefone e computadores em rede²³⁹. Nessa mesma década, criou-se um Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD²⁴⁰) buscando parcerias rumo às novas tecnologias de telecomunicação na educação; “[...] um protocolo de intenções, com objetivo de criar condições institucionais para o desenvolvimento de educação a distância no âmbito das universidades brasileiras.”²⁴¹.

O Programa TV Escola é uma das ações prioritárias da Secretaria de Educação a Distância - Seed. Lançado experimentalmente no Piauí, em setembro de 1995, foi ao ar para todo o País, em caráter definitivo, em 4 de março de 1996.

Seus principais objetivos são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. (MEC²⁴²).

Coutinho²⁴³ nos alerta para como a TV Escola buscou superar lacunas na educação brasileira, “mais uma vez a linguagem audiovisual ganha uma expressão educativa.”, e continua nos alertando sobre a televisão que: “disponibiliza seu sinal para que todos tenham acesso a informações, conhecimento, saberes e bens culturais que a humanidade tem construído. O governo que começou em 2019 começou ataques à TV Escola como parte de seu projeto contra educação brasileira, o ex-ministro do Abraham Weintraub rompeu de forma unilateral o contrato de prestação de serviço da Fundação Roquette Pinto, dando calote em serviços prestados. Mario Farias rompeu o contrato de gestão da Cinemateca, que pegou fogo em julho de 2021. Na transição do analógico para o digital;

[...] a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (Almeida, 1994 *apud* Coutinho, 2006, p. 26)

No contexto da Revolução Digital, tema amplamente explorado em minhas pesquisas anteriores;

[...] os canais de comunicação tradicionais, conhecidos também como off-line, como televisão, rádio, jornal e revistas, tiveram que se adequar rapidamente a uma nova realidade. Foi necessário incorporar dinamismo, ao prover novas formas de conteúdo, ampliar recursos audiovisuais e dispor possibilidades de compartilhamento. (Moraes, 2011 *apud* Cunha e Serigl, 2020²⁴⁴, p. 15).

²³⁹ Coutinho, 2006, p. 37.

²⁴⁰ Decreto Presidencial Nº1237/1994.

²⁴¹ Coutinho, 2006, p. 38.

²⁴² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEED. Relatório de Atividades 1996-1999. Brasília, janeiro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/RelatAtividades96-99.pdf> último acesso em 8 de novembro de 2023.

²⁴³ Coutinho, 2006, p. 39.

²⁴⁴ CUNHA, Grace da; SERGL, Marcos Júlio. “Internet das Coisas: Um olhar para o consumidor das Gerações Y e Z e para a nova concepção de tempo”. Revista Mídia e Cotidiano ISSN: 2178-602X. Artigo Seção Livre. Volume 14, Número 2, maio-ago. de 2020.

Gilberto Lacerda Santos (2025²⁴⁵) aponta que no contexto da transição do Regime Militar para o Democrático, foi lançado em 1987 o Sistema de Disseminação de Informações Tecnológicas Emergentes (SDITE) - a gênese do primeiro dispositivo brasileiro de formação continuada de professores por meio da informática. Sua criação foi uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que reconfigurou o projeto em 1992 e sua denominação para Rede Latino-americana de Comunicação de Dados para a Educação Tecnológica (RedeLET). Esta, serviu de base para a Rede e-Tec Brasil (MEC, Ministério da Educação) em 2006, que tem o propósito de ampliar e democratizar, sempre por meio de redes digitais, o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Constituindo-se assim, a mais longa experiência brasileira de formação continuada de professores mediada por TICE. Concluindo que:

[...] o SDITE foi inicialmente articulado em torno do trinômio Informação-Conhecimento-Expressão. Esse trinômio correspondia, já no final dos anos 1980, ao movimento de busca de informações, seguido do processamento individual das mesmas sob forma de conhecimentos, mediante seu compartilhamento por meio de ações de expressão dos sujeitos. Assim, o modo de funcionamento do SDITE já apontava para o conceito de comunidade de aprendizagem em rede, o qual consiste em uma perspectiva atual e futura para delimitar iniciativas de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias. O trinômio Informação-Conhecimento-Expressão, ainda hoje inovador e no limite dos conhecimentos dos campos da Informática Educativa e da Educação a Distância, fez do SDITE uma experiência singular. (Santos G. L., 2025, p. 12).

Seja na formação de professores ou da sociedade, as TICE e o cinema nascem como uma prática social e política, de governos e outros grupos sociais comprometidos com suas, intenções realidades e a mudança dela: a utopia como futuro em suas representações. Sua presença ampliada na sociedade desde o século XIX, liga a educação e o audiovisual como instrumentos de formação, memória e desenvolvimento da sociedade no acesso à cultura e conhecimentos, ligados à vida cotidiana e profissional. São educações, tecnologias e comunicações, ligadas pelas várias formas de educação e audiovisual. De libertação e colonialismo, esperança e medo. Que cada nova utopia do mundo cinematográfico, alimente nosso amor no mundo, de forma crítica e pós-crítica, por tanto pós-colonial, anti-colonial, *desde del sul* e decolonial. Em suas reflexões sobre o Cinema na África, Mahomed Bamba (2010) conclui que:

As diferentes respostas dos cinemas da África demonstram que pode existir um outro tipo de nacionalismo, um outro tipo de projeção nacional. Na falta de nações no sentido pleno da palavra, o movimento cultural que os cineastas africanos ajudam a construir transcende os limites territoriais herdados da colonização. Os

²⁴⁵ SANTOS, Gilberto Lacerda. “A história do primeiro dispositivo brasileiro de formação continuada de professores por meio da informática”. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 51, e282277, 2025.

valores culturais defendidos ou recusados em cada filme estão ligados à ideia de que todas as sociedades africanas formam um todo, independentemente das clivagens políticas e étnicas. A noção de nação defendida pelos cinemas da África ecoa no pan-africanismo que permanece um sonho frustrado no plano político, mas uma realidade no plano simbólico e no imaginário. Esse valor assumido pelo cinema na África faz desmentir a ideia de que a luta contra a pobreza e o subdesenvolvimento não deveria incluir a adoção de políticas voltadas para o setor da produção cinematográfica. (Bamba, 2010, p. 279).

3.2 O Cinema Como Prática Social: O audiovisual no dia-a-dia

[...] a função do cinema vai muito além de um objetivo estético a ser exibido ou mensagem a ser transmitida. O cinema se constitui numa efetiva prática social para seus realizadores e para a audiência. Trata-se de um núcleo onde podemos identificar os próprios componentes da cultura. (Turner, 1997, prefácio).

O cinema é coletivo, da sua idealização ao assistir, é uma prática social e cultural entre os membros da equipe de produção e o público, entre ideia, intenção e realização, codificação e decodificação, no tempo e espaço humano. Ao tornar-se público, ele ganha vida como toda cultura humana, circulando por onde gera interesse e debates políticos-sociais-culturais. Vimos até o momento como o cinema propiciou diversos usos da relação entre educação e audiovisual, em processos históricos que envolvem os movimentos da História do Cinema. Cada um desses eventos desperta para um tipo de cinema e intencionalidade política e cultural, por tanto, uma prática social que mobiliza utopias e é utilizada por governo, grupos anarquistas, igrejas e *youtubers*²⁴⁶. Entre crianças e jovens, devemos lembrar da sua cultura de pares, tão importante para o processo educacional e uma justificativa para existência da escola, o convívio social coletivo que propicie práticas sociais de autoria como cidadão e sujeito histórico inserido em uma realidade coletiva e acompanhada de responsabilidades sociais;

Quando se trata da produção de culturas de pares, toma as crianças como produtoras ativas de seu mundo, capazes de elaborar uma ordem social infantil, ou seja, uma ordem instituinte, que se põe em relação com uma ordem instituída adulta, tanto para atuar nela como para se afirmarem diante dela. [...] os processos imaginativos das crianças demandam bases e são provocados por repertórios materiais e simbólicos. (Vieira e Coutinho, 2019²⁴⁷, p.264-265).

Conviver entre pares e entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a

²⁴⁶ Cineastas e *youtubers* como Lucas Netto (Ceará) influenciam hoje em dia a linguagem e a cultura de crianças em outros países como Portugal. Uma virada política e no campo das representações que tem gerado debates xenofóbicos no Velho Mundo

²⁴⁷ VIEIRA, Daniele M; COUTINHO, Angela Scalabrin. “Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência.” POIESIS (EN LÍNEA), v. 13, p. 256-275, 2019.

compreensão de distintos mundos. (Barbosa; Richter, 2015, p. 192 *apud* Vieira e Coutinho, 2019, p.269).

Vieira e Coutinho (2019) apontam em suas reflexões sobre a “Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência”, como desde os primeiros anos da infância existe um protagonismo dos educandos por meio de sua cultura, identidade individual e coletiva. Gobbi (2010) explora as múltiplas linguagens entre crianças;

As manifestações languageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante. (Gobbi, 2010, p. 2).

Além disso, o conceito de uma cultura de pares ligada à visualidade reconhece a importância de repertório, por tanto, referência na interpretação e produção visual. Nesse sentido, o audiovisual faz parte da rotina de bebês, crianças e jovens da “Geração Alfa” (nascidos após 2010), esta;

[...] não vivenciou um mundo analógico. Pelo contrário, representa a primeira a ser 100% digital. É mediada pela tecnologia de forma espontânea e se destaca pela capacidade de processamento de um grande volume de informações simultâneas, por diferentes canais, o que implica mudanças nas relações comportamentais. (Nellis, 2017 *apud* Cunha e Serigl, 2020, p. 14).

São pessoas que viveram a convergência das novas mídias, remixabilidade e modularidade (Lev Manovich, 2005²⁴⁸, 2005b²⁴⁹) por meio do ciberespaço e acesso à informação e comunicação característicos do século XXI e sua cibercultura (Lévy, 1999²⁵⁰), ou, cultura digital/ciberdemocracia (Lemos e Lévy, 2010²⁵¹). Algo que;

Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas inclinações e necessidades. [...] Esta faculdade [...] de combinar o antigo com o novo, assenta as bases da criação. (Vigotski, 1996, p.12 *apud* Vieira e Coutinho, 2019, p.265).

No segundo semestre de 2023 eu assisti ao filme “Norbit” (2007) com meu filho que é nascido em 2017 (8 anos de idade, agora - 2025), ele viu a cena onde a personagem Rasputia senta em cadeira na boate e toma um banho após uma dança, uma referência inicial ao filme

²⁴⁸ MANOVICH, Lev. “Novas mídias como tecnologia e idéia: Dez definições”. In O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias. Lúcia Leão (org.). São Paulo: Senac, 2005.

²⁴⁹ MANOVICH, Lev. “*Remixability And Modularity*”. Lev Manovich (site). October - November, 2005b.

²⁵⁰ LÉVY, Pierre. “Cibercultura”. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

²⁵¹ LEMOS, André; LÉVY, Pierre. “O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia”. São Paulo: Paulus, 2010.

“Flashdance” (1983) - da qual ele nunca assistiu. Para ele, era uma referência de outras interpretações em suas referências audiovisuais no desenho do “Jovens Titans”(2003) e no filme do “Deadpool 2”(2018²⁵²). O presente converge referências estéticas de vários tempos e feitos sobre vários formatos de mídia, analógicos e digitais, todos na construção de um ciberespaço, sua inteligência coletiva e princípios de ideológicos e éticos que constituem os sentidos de cidadania e democracia para cada um na pós-modernidade e sua múltiplas identidade e camadas interpretativas da sociedade - no seu tempo e espaço. Junto a isso, os celulares smartphones tornaram câmeras de fotografia e filmagem acessíveis a grande parte da população brasileira o que vem inclusive motivando o surgimento de diversos festivais de cinema voltados para filmes produzidos com esse tipo de suporte. As pessoas produzem audiovisual diariamente nas redes sociais e comunicação particular, a passividade da era analógica ficou para trás em tempos de cultura digital.

As manifestações expressivas e artísticas não precisam ficar concentradas num único dia ou período entre disciplinas escolares, que não podem compor o cotidiano das crianças nas creches e pré-escolas, mas ganhar espaços cada vez maiores, esparramando-se no dia-a-dia de adultos e crianças de forma a remover certezas e provocar estranhamentos. Para isso, importa partir de algumas premissas: incentivar a curiosidade e a exploração; garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade; garantir às crianças a comunicação por diferentes linguagens, o protagonismo e o prazer em descobertas com seus pares de idades iguais e diferentes nos desafios com os quais se defrontam. (Gobbi, 2010, p. 3).

Graeme Turner (1997), apresenta o “Cinema como prática social”, sua teoria busca romper com a tradição que estuda a história do cinema como uma narrativa feita a partir dos principais filmes, estrelas, diretores, da tecnologia e sua evolução em ilusões cada vez mais realistas, da indústria de Hollywood e grandes corporações, da história cultural onde o cinema é visto como reflexo indicador dos movimentos culturais populares do século XX. O cinema é entendido como entretenimento, narrativa e evento cultural;

O cinema nos dá prazer no espetáculo de suas representações na tela, no reconhecimento dos astros e das estrelas, estilos e gêneros, e na apreciação do evento em si mesmo. Os filmes populares têm uma vida que vai além da exibição nas salas de projeções ou de suas reexibições na televisão. Astros e estrelas, gêneros e os principais filmes tornam-se parte da nossa cultura pessoal, da nossa identidade. O cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria. (Turner, 1997, p. 13).

O cinema é estudado por meio de sua função na cultura popular, do desejo de assistir aos filmes populares e outros desejos que caminham com ele, como moda, posse dos ícones ou signos valorizados pelas pessoas dos seus grupos de interesse, condição social ou faixa

²⁵² O material de divulgação do filme inclui um “*Motion Picture Soundtrack*” (clipe) com a artista Celine Dion. Disponível em: https://youtu.be/CX11yw6YL1w?si=wRL2I2o_4k_ejGyh, último acesso em 5 de junho de 2025.

etária. A evolução da câmera e tecnologias levaram os filmes em direção ao realismo, uma teoria da realidade, uma ideologia, vendo o mundo sobre o ponto de vista de um único indivíduo, “[...] torna-se claro que a reprodução cada vez mais realista de mundo oferecida pela câmera deve se encaixar nos sistemas ideológicos e estéticos do século XXI.”²⁵³. A introdução do som ao cinema contribui diretamente para isso com a inserção de diálogos, trilhas sonoras, foley e afins, essas convenções na linguagem audiovisual completam a evolução de um sistema de signos e significados, ligados à própria história da humanidade, arte e filosofia (referências éticas, estéticas e políticas na cultura), ou, na própria história do cinema com a evolução da técnica com o expressionismo alemão, montagem soviética, com o francês George Méliès e o russo Sergei Eisenstein; “[...] técnicas que se formalizaram num sistema de convenções que determina tanto a prática da cinematografia como a ‘decodificação’ ou compreensão da narrativa por parte do público.”²⁵⁴. É nesse sentido que o cinema é utilizado como meio de comunicação para transformação social, em sua própria linguagem e modo de ser, Eisenstein defendia sua eficiência, didatismo e benefício político na educação soviética (abordagens estéticas).

Para além das ficções, John Grierson é um dos expoentes do movimento do documentário (abordagens realistas) nas décadas de 1930 e 1940 da Inglaterra que irá crescer após a Segunda Guerra Mundial. Esse tipo de filme buscava prestar um serviço social ao país ao trabalhar problemas e questões importantes de uma nação, para Turner (1997); “[...] o documentário é a forma mais desenvolvida de elaboração cinematográfica depois do longa-metragem narrativo e provavelmente a mais respeitada.”²⁵⁵. Este, teria grande impacto social ao deixar de lado a estética em favor dos movimentos e convulsões sociais, também valorizado pelo neo-realismo italiano e suas narrativas do cotidiano, a ilusão de “um tempo presente” na tela. André Bazin, um dos fundadores do periódico francês *Cahiers du Cinéma* (1951), é importante nesse sentido ao superar Eisenstein e sua valorização das tomadas (trechos da vida real) e montagem, para Bazin, a qualidade intrínseca ao cinema está na composição da tomada: a representação do mundo real. O movimento e arranjo dos elementos no quadro é tomada gerando significado, chamado de *mise-en-scène* (“colocação em cena” - tradução nossa, ou, “por nós sentido” segundo Reis [2021²⁵⁶]), o termo:

²⁵³ Turner, 1997, p. 22.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 37.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 41.

²⁵⁶ REIS, Ana Maria Camões. “*MiseEnSon*: o som como dramaturgia para a composição cénica”. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo - Politécnico do Porto. Mestrado Artes Cênicas - Interpretação e Direção Artística. Professora Orientadora: Maria Inês Areal Rothes Marques Vicente. ESMAE, Porto: 01/2021.

[...] inspirou a rejeição à reivindicação de Eisenstein de ter definido a montagem como a base de uma gramática da composição cinematográfica. Além do mais, a noção de *mise-en-scène* é útil, visto que nos permite falar do modo como os elementos dentro de um quadro ou filme, ou de uma tomada composta de muitos quadros consecutivos, são dispostos, movimentados e iluminados. Uma vez que a significação pode ser comunicada sem mover a câmera ou sem edição - por exemplo, por meio de uma personagem que se aproxima da câmera, ou que projeta sua sombra sobre a face de outra pessoa -, o conceito de *mise-en-scène* torna-se um meio importante de identificar o processo pelo qual essa significação é comunicada. É também amplamente usada como meio de análise do estilo visual em determinado filme ou grupo de filmes. (*Ibidem*, p. 43-44).

O deslocamento da montagem para o *mise-en-scène* é uma reorientação na teoria do cinema que gera uma mudança em direção a uma ênfase maior no estilo visual, desloca o interesse da relação entre cinema e realidade, para relação entre cinema e o espectador.

É nesse campo entre o cinema como prática social (Turner), cultura e representação (Hall), a teoria articula-se com a metodologia de pesquisa, por meio dos estudos culturais e sua abordagem sociológica de estudo do cinema por meio de disciplinas como a linguística, psicanálise, antropologia e semiótica. Esta última, estuda os signos, sinais e representações que usamos para nos comunicar e entender o mundo ao nosso redor por meio do “circuito da cultura”²⁵⁷. A semiótica teve uma perspectiva estruturalista em Ferdinand de Saussure e Peter Wollen (semiótica estruturalista, abordagem discursiva), com avanços em Roland Barthes e Louis Althusser (semiótica pós-estruturalista), a semiótica crítica com Deleuze e as contribuições posteriores de Hall com sua semiótica da cultura e representação (construtivista, estudos culturais), com sua epistemologia pós-moderna sociológica e identidade negra jamaicana.

Em 1954, foi publicado na *Cahiers du Cinéma* o artigo do francês François Truffaut, marcando o início da polêmica e debates sobre a “teoria do cinema de autor”. Seus argumentos sobre os conflitos na indústria e política cinematográfica francesa da época valorizam a posição estética, ao defender a necessidade de um estilo pessoal e visão próprias dos diretores do cinema: padrões artísticos. Essa perspectiva atribui autores aos filmes, aproximando o cinema do modo de análise da literatura e estética, algo reforçado pelos filmes norte-americanos de gênero como faroestes, musicais, suspenses, filmes sobre gangsteres, inflando uma discussão sobre as principais obras dos autores e quais seriam consideradas “clássicas” para os gêneros - por tanto, referências éticas, estéticas, políticas e ideológicas. O gênero muda com o tempo e suas próprias referências, são dinâmicos e emergem da relação entre público, cineastas e produtores: o cinema como mercadoria comercializável e ligada ao

²⁵⁷ Stuart Hall, conceito trabalhado no próximo capítulo durante a metodologia de pesquisa (Cap. 4) e análise de dados (Cap. 5).

consumidor de seu tempo. Alguns teóricos e pensadores do cinema, afastam-se das fundamentações literárias e estéticas de análise, avançando nos estudos transdisciplinares sobre o cinema;

O elemento comum entre a linguística e a antropologia era o grupo de teorias obrigado sob a denominação de estruturalismo. O estruturalismo admite que os filmes sejam feitos por cineastas, mas nos lembra que os cineastas, mas nos lembra que os cineastas são “produzidos” pela cultura. Assim, a teoria estruturalista tem sido muito útil em reassociar o cinema com a cultura que ele representa. Também proporcionou meio de perceber o cinema como um conjunto de linguagens, um sistema para criar significados, aprofundando desta maneira nossa compreensão desse meio de comunicação. (*Ibidem*, p.46).

Nessa perspectiva dos estudos culturais, o cinema como prática social, busca analisar os meios e significados sociais gerados pela cultura, o modo de vida e sistema de valores de uma sociedade revelados por meio da prática e consumo audiovisual como acontece na atualidade. A cultura é compreendida como um sistema de significado interligado sobre a influência de teóricos franceses como Barthes e Althusser, de contribuições britânicas como o curso de Cultura Popular na Universidade Livre ou a criação do Centro de Estudos Culturais Britânicos. A cultura foi definida como processo que constrói a vida em sociedade, um sistema de produzir significados, sentidos e consciência, em especial, os sistemas e meios de representações das imagens e sua significação cultural; “[...] tornou-se necessário investigar mais de perto o próprio cinema como um meio específico de produzir e reproduzir significação cultural.”²⁵⁸. Ou seja, o cinema é estudado como um produto cultural e prática social, contendo em si sistemas e processos culturais que devem revelar-se na pesquisa, desta forma;

O cinema é revelado não tanto quanto disciplina separada mas como um conjunto de práticas sociais distintas, um conjunto de linguagens e uma indústria. As abordagens atuais vêm de um amplo espectro de disciplinas - linguística, psicologia, antropologia, crítica literária e história - e servem a uma série de posições políticas - marxismo, feminismo e nacionalismo. Mas ficou claro que a razão pela qual queremos estudar o cinema é porque se trata de uma fonte de prazer e significado para muita gente em nossa cultura. As relações que tornam isso possível - entre a imagem e o espectador, a indústria, o público, a narrativa e a cultura, a forma e a ideologia - são aquelas agora isoladas para a pesquisa por parte dos estudos sobre cinema. (*Ibidem*, p.49).

O conceito de cultura para Turner (1997);

[...] é um processo dinâmico que produz os comportamentos, as práticas, as instituições e os significados que constituem nossa existência social. A cultura compreende os processos que dão sentido ao nosso modo de vida. Os teóricos dos estudos culturais, recorrendo particularmente à semiótica, argumentam que a linguagem é o principal mecanismo pelo qual cultura produz e reproduz os significados sociais. (*Ibidem*, p.51).

²⁵⁸ Turner, 1997, p. 49.

Hagemeyer (2012) chama nossa atenção para as simulações audiovisuais e experiências artísticas, “[...] antes mesmo do cinema já havia uma “cultura audiovisual” que influenciou suas formas de produção e comercialização ao longo do século XX.”²⁵⁹, para ele, a cultura é “[...] a maneira como os homens organizam sua visão de mundo, dando sentido à sua existência através de um conjunto de práticas e representações simbólicas.”²⁶⁰. Para Gobbi (2010);

As culturas são construídas nas relações estabelecidas com os outros de idades iguais ou diferentes, criando universos que, embora submetidos ao mundo globalizado, permite ver o panorama cultural brasileiro e observar seus encontros étnicos, estéticos, de gênero e etários que provocam diversas criações, chamam à participação e podem integrar as comunidades, as famílias e unidades educacionais. Pode-se dizer que há estéticas brasileiras reclamando ser consideradas nesses espaços escolares desde a pequena infância. Os diferentes grupos indígenas, os quilombolas, os centros urbanos, o meio rural, para citar alguns grupos culturais e sociais, guardam em si manifestações culturais e estéticas, que embora presentes em nosso cotidiano, poucos as conhecem ou vêem, sucumbidos que somos pelas mídias que nos impõe padrões de beleza, de modos de comportamento e de pensar, roubando a capacidade de olhar para o diverso que se encontra diante de nós e aprender com isso. (Gobbi, 2010, p. 4).

O cinema como prática social coletiva e pode seguir a cultura de pares no ambiente escolar e não-escolar propiciando protagonismo social, em filmes que carregam reflexões e mensagens sobre a realidade por meio de suas narrativas audiovisuais. A convergência das novas mídias, remixabilidade e modularidade do ciberespaço em sua cultura digital, tornaram o audiovisual uma prática e consumo que faz parte do dia-a-dia do ser humano no século XXI por meio do cinema, televisão, *streaming*, *smartphones*, videogames e tantas outras tecnologias da nossa rotina. O cinema influencia a moda, linguagem, música, a cultura popular, é um produto de seu tempo que carrega memórias e representações sociais que serão percebidas de forma diferente com o passar do tempo e mudança da realidade/mentalidade de quem observa o filme. A História e desenvolvimento do cinema irá criar elementos de sua linguagem por meio de elementos como enquadramento, iluminação e cores, a arte e seus afetos sobre as/os espectadoras/es. Uma cultura audiovisual com significados, sentidos e consciência, feitas de produção e consumo constante de imagens e sons, em nosso dia-a-dia.

3.3 A Linguagem Audiovisual: O cinema como janela que dá para o mundo²⁶¹

²⁵⁹ Hagemeyer, 2012, p. 61.

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 61.

²⁶¹ Referência de Furhammar e Isaksson (1976, p. 83) ao neorrealista italiano Cesare Zavattini, e seu cinema de compromisso e Utopia social. Prêmio Internacional da Paz em 1955 do Conselho Mundial de Paz (1950-1989), uma organização pró-soviética em tempos de “guerra fria” que concedeu o mesmo prêmio ao brasileiro Josué de Castro, professor da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), um médico, nutricionista, geógrafo, escritor, administrador público e ativista brasileiro contra a fome no mundo. Recebem a

Talvez possamos pensar em uma etimologia da linguagem cinematográfica, para buscar compreender o cinema em sua origem e evolução e extrair daí sentidos mais profundos que nos remetam para além, qualificando o passado e todo o seu legado expressivo, e apontando outras formas de expressão. Estudos sobre as origens do cinema trazem até nós a ideia de que, mais do que a preocupação com uma história a ser narrada, havia igualmente uma intenção lúdica. Com a invenção do cinema, estava criada uma nova possibilidade para a imaginação. Logo, novos narradores se apossaram desse invento e criaram imagens e sons absolutamente incríveis em ficção e realidade. (Coutinho, 2008, p.230).

A televisão fazia parte da minha rotina desde que nasci em 1991, no Cruzeiro Novo (DF) - ano que marca o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o crescimento e popularização da *World Wide Web* (WWW). Foi nessa cidade que vi minha primeira sessão de cinema em uma praça pública, próxima a quadra 1403, onde foi exibido o filme “O Homem Nu” (1968) na véspera do lançamento de sua regravação em 1997. Ver a história de um homem que fica nú no meio da rua e tenta voltar para casa me fez sonhar essa noite, uma noite de desespero em meio a noite sentido o frio, medo e desespero. Esse sonho possibilitado graças à experiência do filme era comum durante a infância. Anos mais tarde assisti “Independence day” (1998) com minha família, meu pai era militar da aeronáutica e adora toda história com aviadores. Eu adorei ver “Um maluco no pedaço” (1990, Will Smith) salvando o mundo, além de ficar com medo e nunca mais esquecer a visão de ver os alienígenas do filme.

Em 2025, voltei na Locadora C&S no Cruzeiro Novo, a última locadora aberta da cidade, com mais de 9 mil de 500 filmes no acervo, eu frequento esse lugar desde criança alugando fitas de filmes (VHS) e jogos de videogame (Super Nintendo), a resistência do “seu Carlos” Pimentel mantendo o espaço ao longo das décadas, alimentando os sonhos audiovisuais de diversas gerações com seu acervo de clássico. Sua locadora é uma utopia de vida que incentiva o cinema em suas Heterotopias criativas por meio da prática social, feita de uma cultura acessível graças a ele e sua coleção de clássicos - muito não encontrados online.

Uma das primeiras fitas VHS que ganhei, foi do filme “O Rei Leão” (1994), do qual tenho até hoje. O professor Tadeu Queiroz Maia (2008) analisa o filme sobre a perspectiva de “[...] realizar a análise do valor educativo e da Educação da Sensibilidade do Olhar desta linguagem”²⁶². Sua análise parte do conceito grego de estética como sentido do sensível, uma “ciência do belo” que pode ser definida como a luz da perfeição, e ética, área da filosofia que

“Medalha de Ouro” os brasileiros Cândido Portinari (1950) e Cláudio Santoro (1953, pela sua obra orquestral “Canto de Amor e Paz”).

²⁶² Maia, 2008, p. 7.

estuda a conduta na vida conforme preceitos da sabedoria filosófica, uma reflexão sobre problemas morais como a natureza do bem do mal, o valor da consciência moral afins. Nessa perspectiva, no filme;

[...] beleza e feiúra estão diretamente relacionados às características de bondade e maldade. Por meio da beleza e da feiúra é possível levantar marcantes questões estéticas, éticas, enfim filosóficas. Podemos afirmar que “belo/feio” são questões estéticas, éticas, filosóficas, existências/espirituais, no sentido que falam ao inconsciente, a uma parcela do corpo que é muito mais "subjativa" do que "objetiva", que não "trabalha" na organização racional científica da modernidade, que se determina por sentir além do próprio Ser e, desta forma, é metafísico. (Maia, 2008, p.48).

Turner (1997) defende que o cinema não é uma linguagem, mas gera significados por meio de sistemas que funcionam como linguagem. Desta forma, o cinema é visto como comunicação, esta, está inserida em um sistema maior gerador de significados: a própria cultura por meio da prática social. A linguagem é entendida segundo os estudos da semiótica²⁶³ de Roland Barthes (1973)²⁶⁴, como

[...] todos aqueles sistemas dos quais se podem selecionar e combinar elementos para comunicar algo. Assim, o vestuário pode ser uma linguagem; mudando nosso modo de vestir (escolhendo e combinando roupas e com isso os significados que a cultura atribui a eles) podemos mudar o que nossos trajes “dizem” sobre nós e nosso lugar na cultura. (Turner, 1997, p. 51).

Na mesma perspectiva semiótica, Ferdinand de Saussure (1857-1913)²⁶⁵ nega a linguagem como sistema de nomenclatura das coisas, partindo do questionamento de que certas coisas ou objetos são comuns em diversas partes do mundo tem nomes diferentes ou nem sequer tem em algumas culturas, já que não são objetos comuns nesses ambientes: “dinheiro”, “mentira” ou “saúde”, por exemplo. Dessa forma, todo sistema de linguagem de uma cultura carrega consigo um sistema de prioridades dessa cultura, um conjunto de valores e sua composição física e social no mundo. A linguagem é uma construção da

²⁶³ Entendido como a ciência da significação (Júnior, 2010, p. 108), do estudos de signos, significado e significante, por meio da sintaxe (relação entre signos), semântica (relação entre signo e o que este representa culturalmente) e pragmática (relação entre signos e seus intérpretes/espectadores/consumidores, o social). JÚNIOR, José Petrúcio Farias. Estruturalismo e Semiótica: aproximações entre Saussure e Greimas. Revista Espaço Acadêmico - Nº 109 - Ano X - ISSN 1519-6186. p.106-115. Junho de 2010.

A professora Lillian Alvares (Faculdade de Ciência Da Informação, Universidade De Brasília) fala sobre uma “Ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, [...] ou seja, [...] tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido.”. Disponível em: <http://lillianalvares.fci.unb.br/phocadownload/Analise/Subsidios/Aula26Semiotica.pdf>, último acesso em 20 de abril de 2025.

²⁶⁴ “*Mythologies*”, Londres: Paladin.

²⁶⁵ Linguista estruturalista, trabalha linguística geral por meio da semiologia dos signos. “Pode-se conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social, ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia Geral; chamá-la-emos de Semiologia. Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. (...) A Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos.” (Saussure, 1986, p.24 *apud* Júnior, 2010, p. 109).

realidade e não um rótulo sobre ela, sem ela não existe pensamento, sendo portanto “[...] difícil nos imaginar “pensando” coisas para as quais não temos nenhuma linguagem”²⁶⁶, e continua:

Nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem, e é graças a ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida. Não podemos sair do âmbito da linguagem para produzir um conjunto de significados pessoais totalmente independentes do sistema cultural. (*Ibidem*, p. 52).

Dessa forma, as expressões individuais são singulares e culturalmente determinadas, a linguagem diz coisas novas, conceitos e objetivos, por meio dos termos e significados já existentes no vocabulário do cinema e audiovisual. Saussure distinguia em *langue* (“linguagem”, o potencial individual no sistema de linguagem) e *parole* (“discurso”, a expressão individual no sistema de linguagem) a cultura, nos lembrando que “há também coisas que não conseguimos dizer, significados que não podem ser produzidos em nenhum sistema específico de linguagem”²⁶⁷. A operação da linguagem fornece um modelo de como a cultura produz significado, literal (dicionário) ou denotativo (interpretativo) a depender do seu uso. As imagens carregam consigo conotações em sua dimensão cultural, uma carga cultural manifestada por elementos da linguagem audiovisual como o ângulo de câmera, posição de quadro, iluminação, cores, tons, filtros, movimentos, sons, todos com potencial de significado social: um modo de ser apresentado.

A representação visual também possui uma “linguagem”, conjunto de códigos e convenções usados pelo espectador para que tenha sentido aquilo que vê. As imagens chegam até nós já como mensagens “codificadas”, já representadas como algo significativo em vários modos. Uma das tarefas da análise do cinema é descobrir como isso é feito, seja em cada filme particularmente, seja no geral. (*Ibidem*, p. 53).

A metodologia de análise semiótica investiga a significação, elaboração de significância, por meio das práticas sociais do cinema e cultura audiovisual. Esse modelo vê o significado social como produto das relações entre os “signos” - unidade básica de comunicação -, como uma placa de trânsito, fotografia, som, palavra, odor, qualquer coisa significativa para cultura. O signo, pode ser dividido em “significante” (forma física - imagem, palavra, fotografia) e “significado” (conceito mental). No caso da moda como linguagem, inclusive no *mise-en-scène* do filme, a mudança das roupas e aparência de um(a) personagem é mudar os significantes pelos quais está sendo representado: “Mudamos nosso aspecto (significante) para mudar o que significamos para os outros (o significado). As

²⁶⁶ Turner, 1997, p. 52.

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 52.

identidades sociais também são signos.”²⁶⁸. Esses significantes carregam conotações e os significados acumulam significações sociais da cultura e seus indivíduos. A semiótica analisa a significação no cinema, uma representação que tem sentido e público específico, uma separação das ideias de suas representações que busca dar luz a construção de nossa visão de mundo e cinema, por meio de uma análise do “filme (ou uma visão de mundo) como um ‘texto’, um conjunto de formas, relações e significados”²⁶⁹.

Ao longo de sua história, o cinema e suas narrativas desenvolveram seus próprios signos e métodos de estabelecer significados sociais - seu conjunto de convenções e códigos expostos pela câmera e montagem: *close-up*, *slow fade*, perda de foco, panorâmica, *shot-reverse shot*, o uso da música, câmera lenta, etc.. Esse conjunto de convenções e narrativas pode ser observado nos diversos gêneros cinematográficos por meio de seus padrões narrativos e estéticos em busca de significados, onde o; “[...] desenvolvimento de técnicas que se formalizaram num sistema de convenções que determina tanto a prática da cinematografia como a “decodificação” ou compreensão da narrativa por parte do público.”²⁷⁰. Áudio²⁷¹ e visual caminham juntos na produção desses significados no cinema, existe uma inter-relação entre todos os elementos. A linguagem escrita tem uma gramática que a organiza em um sistema ensinado é reconhecido, esse sistema ordenado não existe no cinema, não existe um equivalente a síntese. No cinema essa gramática é mínima, cada tomada está ligada a outra de forma contínua e nossa compreensão depende das tomadas seguintes, por exemplo. Além disso, diferente da língua escrita que é regulada cultura e suas convenções socialmente, o filme tem um conjunto menor de convenções que depende da competência do público (na decodificação/significação) e da capacidade do cineasta de construir relações com as convenções (na codificação/significante), da relação entre as tomadas (montagem) e dentro das próprias tomadas (*mise-en-scène*).

A linguagem audiovisual tem um sistema de significadores, dentre eles a câmera, seu ângulo, altura, movimento, plano, profundidade de campo, fotografia (realismo, naturalismo, expressionismo, etc.), iluminação, cor, som (diálogo, música e *foley*), *mise-en-scène*,

²⁶⁸ *Ibidem*, p. 54.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 55.

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 37.

²⁷¹ “Da perspectiva do lugar dos sons na produção de sentido, podemos associar as esferas acústicas a uma espécie de reflexo da sociedade, evidenciando mecanismos socioculturais atrelados a valores e relações de poder.” (Lignelli, 2009, p. 12). Ao pensar nos efeitos do som na sociedade contemporânea, o autor defende que; “Pode-se afirmar que o hiperestímulo auditivo, no sentido da sobrecarga à qual os indivíduos são expostos diariamente nos centros urbanos, afeta seus corpos e, conseqüentemente, a sua relação com o meio.” (Lignelli, 2009, p. 13). LIGNELLI, César. “Cinema: linguagem e gramática. DIREITO DE IR...OU...VIR”. Boletim Salto Para o Futuro, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 11-18, maio, 2009.

montagem, edição, dentre outros: “A edição desse áudio com as imagens também apresenta propostas diferenciadas no que diz respeito à dinâmica e às intensidades, afetando o público em instâncias e níveis de profundidade muito diversos.”²⁷². A câmera, uma tecnologia de captura da luz no ambiente, pode mudar de acordo com sua capacidade e qualidade de imagem (HD ou 4K, por exemplo), profundidade do campo focal, formato de tela, movimento, enquadramento, cores, os *frames*²⁷³ por segundo (FPS), todos com funções específicas. Filmagens em coloração preto-e-branca ou sépia, por exemplo, costumam remeter ao tempo do passado.

O posicionamento da câmera por meio do uso de tripés, gruas e drones transformam a percepção visual do público, podendo a câmera ser dirigida ao seu objeto de maneira direta ou oblíqua, com rotação no eixo vertical (*panning*), horizontal (*tilting*) ou transversal (*rolling*). O ângulo da câmera indica a relação do espectador com o personagem, sua perspectiva, altura e distância tem efeito sobre o significado da tomada, como no caso dos *close-ups*, tal qual o movimento real da câmera para frente ou lateral (*tracking* ou *dollying*). O foco *rack*, alterando o ponto focal. Tal qual o enquadramento formado por planos (aberto, médio, fechado, geral, conjunto, americano, meio primeiro plano, primeiro plano, primeiríssimo plano, plano detalhe, etc.) e ângulos (normal, plongée, contra-plongée, frontal, “três quartos”, perfil, nuca, etc), uma seleção do que deverá estar incluso ou não na imagem e seus espaços em torno da tela.

Nessa linguagem a arte do passado é recriada no presente, a obra “O Nascimento de Venus”(Botticelli, 1484) inspira uma cena de “As Aventuras do Barão de Mûcheusen”(Terry Gilliam, 1988), a “Vênus recriando na música”(Tiziano, 1550) uma cena de “A Pele que Habito”(Almodóvar, 2011), a “Arquitetura ao Luar”(René Magritte, 1956) a cena final de “O Show de Truman”(Weir, 1998), “As Ilhas Flutuantes”(Roger Dean, 1993) o cenário futurista de “Avatar”(James Cameron, 2009), “A Última Ceia”(Leonardo da Vinci, 1495-98) a cena dos trabalhadores em volta da mesa em “Viridiana”(Luis Buñuel, 1961), “A Morte de Marat”(Jacques-Louis David, 1793) influência a fotografia em “O Clube da Luta”(David Fincher, 1999) e “*Godfather II*”(Coppola, 1974). O quadro “O Menino de Azul” (Thomas Gainsborough, 1770), é a origem da roupa azul do personagem “Django Livre” (Tarantino, 2012). A linguagem como elemento cultural e humano, é feita de referências no tempo e espaço que nos dão zonas de conforto visual por meio do que estamos acostumados (“topos”) na Arte, padrões que são revisitados e refeitos ao longo do tempo (utópico) por meio de

²⁷² Lignelli, 2009, p. 16.

²⁷³ “Quadro”, “moldura” ou “estrutura”, imagens individuais exibidas em sequência formando o vídeo.

novos padrões no processo criativo (heterotópico). Nessa negociação do passado, presente e futuro, o cinema e a arte mudam juntas com as sociedades e seus indivíduos.

A iluminação tem como primeiro objetivo a expressão, ao estabelecer um estado emocional e “aparência”, e, para detalhar a narrativa; “A escuridão sombria de *Blade Runner* é uma indicação de sua decadência moral e espiritual e das incertezas que atormentam o fio da trama”²⁷⁴. Os filmes *noir* da década de 1940 como “Rebecca, A mulher inesquecível” (1940), “Suspeita” (1941), ambos de Alfred Hitchcock e contemporâneos como “*Sin City*” (2005), utilizam uma coloração claro-escuro e sombras para indicar motivos sombrios e ocultos na trama;

O realismo é o segundo objetivo da iluminação. Esta é de longe a meta mais comum e evidente da iluminação cinematográfica. Se for bem-sucedida, os atores estarão tão natural e discretamente iluminados que o espectador não perceberá a iluminação como uma tecnologia à parte. (*Ibidem*, p. 62).

Esse realismo costuma ser feito pela montagem de iluminação *high-key* chamada de “três pontos”, composta por duas luzes de ataque à frente do objeto e uma contraluz no fundo do mesmo. A “luz principal” (luz-chave, *key*) costuma ficar próximo a câmera iluminando sua frente, dirigida ao ator ou objeto de cena, para atenuar as sombras causadas por esta, é utilizada a “luz atenuante” (luz de preenchimento, *fill*) posicionada no mesmo sentido que a luz-chave sobre o objeto moldando o objeto e acrescentando realismo a luz capturada pela câmera em mídia (gravação ou foto). A “contraluz” ao fundo, o terceiro ponto de iluminação, contribuiu com o contorno do ator ou objeto separando-o do fundo da gravação e aumentando a sensação de tridimensionalidade na imagem captada. Essa iluminação pode ser *high-key* (luz alta) ou *low-key* (luz baixa), a primeira usada em cenas bem iluminadas e com poucas sombras, ao contrário da segunda, que explora as sombras como elemento narrativo de ambiguidade ou para dar um tom sombrio a estética da imagem. Essas convenções no sistema de iluminação, “[...] seleciona e enfatiza elementos do quadro, e como isso parece ser meio natural de dirigir a atenção do espectador para um elemento do quadro, enquanto outros são obscurecidos.”²⁷⁵.

Desvalorizado e com pouca importância no planejamento e roteirização de muitas produções, o som é elemento central de toda produção AUDIOvisual, desempenhando importante função narrativa. Sua presença fornece fortes elementos emocionais com as trilhas sonoras e os elementos de foley (sonoplastia), aumentam o realismo das ações mostradas visualmente: o ranger de uma porta abrindo e a melodia de um órgão de tubo (aerofone de

²⁷⁴ Turner, 1997, p. 62.

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 62.

teclas), nos levam a filme de terror ou comédia como “Família Addams” (1991²⁷⁶). O primeiro som introduzido no cinema foi a música, tocada junto às exibições das gravações. O uso “diegético” dos sons, ligados a realidade da própria narrativa e o universo ficcional onde acontece a ação, é introduzido pela sonorização óptica do filme “*The Jazz Singer*” (O Cantor de Jazz, 1927), um musical que marca a introdução do som no cinema e o restabelecimento da hegemonia de Hollywood no mercado internacional²⁷⁷. Turner (1997) apresenta uma das principais funções do som no cinema: “Esperamos ouvir o som de vidro quebrando quando vemos uma janela espatifar-se na tela, e esperamos que as palavras proferidas pelos atores estejam sincronizadas com o movimento dos lábios. A ilusão do realismo depende do uso diegético do som.”²⁷⁸. Mesmo o silêncio do som, quer dizer alguma coisa.

O som também pode ser usado na “transição” de uma cena para outra, tal efeito costuma ser chamado de *fade in* (“aparecimento gradual”) e *fade out* (“desaparecimento gradual”) nos programas de edição, podendo ser utilizados nas imagens e sons, dessa forma, a transição de uma cena para outra é feita pela inserção dos sons da segunda cena no desaparecimento gradual da primeira: dando uma sensação de união na narrativa e seus episódios entre as cenas. Além disso, a música tem papel essencial na trilha sonora atual, ela é parte essencial da construção do universo do filme e sua episteme como fonte de ambientação e ponto de referência cultural; “Ao contrário do uso realista, diegético, do som, a música nos filmes geralmente é não-realista, visto que raramente vemos sua fonte no quadro ou mesmo no mundo do filme.”²⁷⁹. A música amplia o estado emocional e atmosfera, dá importância emocional e sentimental para as cenas, uma “realidade emocional”, que aprofunda o realismo do filme e dá uma textura emocional à realidade de tempo e espaço apresentado no universo do filme. Essas músicas fazem parte da formação cultural do público, por meio dos clipes (por exemplo), constituindo elementos de nossa identidade e narrativa de mundo pessoal, a trilha sonora e canções-tema de filmes como “O Auto da Compadecida”(2000, inspirado na obra de Ariano Suassuna) marcam uma época e fazem parte da rotina das pessoas em festas de aniversário, casamentos, finais de semana em família, fazem parte da nossa vida e cultura: o som nos leva a um outro lugar dentro de nós

²⁷⁶ Meu romantismo, tal qual o bigode, sofreu influência de Gomez Addams, interpretado pelo ator Raúl Juliá de Porto Rico. Sua interpretação em “Street Fighter” (1994) no final de sua vida teve como intenção deixar uma memória sua para seus filhos dentro do ambiente e cultura infantil deles, dos videogames ao cinema por meio da personagem “M. Bison” (também conhecido como “Vega”), um vilão que veste um uniforme preto e vermelho que transita entre referências do nazismo, fascismo e comunismo durante a guerra fria. Com a presença do debate sobre Direitos Humanos por meio da “Aliança das Nações” (uma referência à ONU).

²⁷⁷ Turner, 1997, p. 23

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 63.

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 64.

mesmos no tempo e espaço. Ela gera efeitos físicos, nos faz arrepiar os pelos do braço, movimentar os pés e coração em movimentos pulsantes juntos à trama, nos dizendo quando devemos ter medo ou nos sentir alegres por meio do estado emocional da música e imagens - uma comunicação direta com o espectador de forma individual e coletiva.

Música e imagens têm muito em comum como meios de comunicação; não são entendidas pelo público de maneira direta, linear, mas irracionalmente, emocionalmente, individualmente. Lévi-Strauss (1966) diz que o significado da música não pode ser determinado por aqueles que a tocam, mas somente por quem está ouvindo. Barthes (1977) observa que é impossível descrever a música sem adjetivos - isto é, deve ser entendida em termos de seu efeito subjetivo e não por intermédio de um dicionário de significados. Consequentemente, seu efeito é profundamente pessoal. (*Ibidem*, p. 65).

Na sala de cinema ou de casa, seus efeitos são coletivos, já que essa é uma experiência coletiva, compartilhamos com as pessoas próximas a nós uma cultura em comum mediada pela identidade compartilhada e vivências sociais na realidade e ciberespaço. Um filme de terror pode não afetar alguém diretamente em uma sala, porém, se as pessoas ao seu redor são afetadas, gritando e pulando da cadeira, o espectador ao lado também irá ser afetado. Por mais que sempre existam solicitações para o silêncio nas salas de exibição, é comum comentarmos ou simplesmente olharmos para nossos conhecidos para comunicar algo sobre o filme, trilha sonora ou personagem.

O audiovisual é uma comunicação complexa em seus elementos, para além da câmera, iluminação e som, o sistema de significados da linguagem audiovisual, inclui a *mise-en-scène* e sua gramática do cinema. Dessa forma, “[...] proporciona uma múltipla experiência simbólica, basicamente pela bidimensionalidade da imagem e das associações proporcionadas pelas sonoridades, que são costuradas em uma teia narrativa.”²⁸⁰. Um estilo de filmagem e produção que irá preocupar-se com tudo que está no quadro da tomada, tal qual a montagem do cenário, figurino, arranjo e movimento de personagens, relações espaciais e objetos de cena dentre outros possíveis na construção de um universo social e cultural; “Quando reconhecemos o interior de uma residência como sendo de classe média, cheia de livros e ligeiramente antiquada, estamos lendo os signos da decoração para lhe dar um conjunto de significados sociais.”²⁸¹. Em filmes que transitam entre imagens ficcionais e reais (Gandhi, 1982), estas últimas, dizem respeito não apenas a uma narração mas também a uma ação do cinema exaltando sua capacidade de capturar uma parcela grande do mundo real no quadro. No campo ficcional, astros e estrelas têm função significadora dando visibilidade aos personagens e agregando sentidos a *mise-en-scène*.

²⁸⁰ Barcelos; Coutinho, 2010, p. 10.

²⁸¹ Turner, 1997, p. 66.

A construção de relação entre as diversas cenas - edição ou montagem - são popularizados pelos experimentos de Lev Vladimirovitch Kulechov (cineasta russo) e sua montagem sequencial com tomadas de um ator, um prato de sopa (fome), uma mulher se deitava no divã (afeto) e uma criança em um caixão (tristeza). O “efeito Kulechov” demonstra como a montagem impacta na construção narrativa, a edição contribui com a ilusão de realismo e desdobramentos naturais no filme por meio da continuidade do tempo e espaço. Essa transição pode ser feita por meio de efeitos como corte simples de tomada, *fade out*, dissolver ou *wipe*, uma linha de demarcação na tela que abre a próxima imagem, buscando suavizar a transição e cortes. Também pode haver sobreposição do som de uma cena sobre a anterior (*fade in*) e elementos de uma tomada que levem a outras, como uma filmagem que é finalizada com movimento para cima rumo ao céu azul de Brasília e continua com o movimento inverso, apresentando um novo tempo e local de forma articulada com a narrativa e personagens.

Cortes súbitos provocam surpresa, horror e ruptura, um “efeito pesadelo”, como no caso da cena do chuveiro de *Psicose* (1960) com vários ângulos do assassino. Essas convenções ajudam o público a dar sentido ao audiovisual. Na edição, velocidade, andamento ou ritmo também são importantes dão temporalidade e identidade ao filme, cada gênero carrega consigo esse tempo no sistema de significação e seus significados são produtos da combinação desses elementos;

A combinação pode ser realizada com sistemas complementares ou conflitantes entre si mas nenhum por si só é responsável pelo efeito total de um filme, e todos aqueles que examinamos possuem, como vimos, seu próprio conjunto distinto de convenções, seus próprios modos de representar as coisas. (*Ibidem*, p. 69).

A junção de partes separadas acontece desde Méliès, um arranjo em sequência de imagens na tela que traz um discurso, não apenas uma reprodução das imagens, mas seu uso para criar algo novo tal qual Eisenstein propunha: um novo conceito, nova realidade construída pelo espectador. Dessa forma, só podemos entender um filme a partir de outros, por meio da intertextualidade com outros filmes;

[...] a técnica de edição que produz a montagem é a técnica básica de estruturação da composição cinematográfica. [...] o cinema era um meio de comunicação que pode *transformar* o real, e tem sua própria linguagem e seu próprio modo de fazer sentido. (*Ibidem*, p 39).

Os filmes são, portanto, produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural que inclui mais do que os textos de outros filmes. O cinema desempenha uma função cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da história. (*Ibidem*, p. 69).

Ana Rita Camões Reis (2021) investiga o som na composição cênica e no nosso dia-a-dia em diálogo com o visual, sua proposta de análise é dividida em *Mise en Son* (O Som), *Mise en Scène* (A Cena) e *Mise en Sens* (O Sentido). Ela defende que;

O som também é identidade, é memória, é imagem. Podemos viajar com ele e imaginar histórias e experiências sensações físicas e emocionais. A vibração do som a fazer dançar as nossas células, a voz de alguém que não vemos há algum tempo, a gravação esquecida daquela festa com os amigos na qual toda a gente começou a cantar e a rir, uma cacofonia que ficará sempre como uma memória viva, dinâmica. Ao contrário da imagem fixa de uma fotografia, por exemplo. Vivemos sugados por estímulos visuais e facilmente descuidamos o universo sonoro em que existimos. (Reis, 2021, p. 5).

Sua proposta é interessante para pensarmos os elementos da linguagem audiovisual, onde o som (*Mise en Son*) e a imagem (*Mise en Scène*) caminham juntos na construção de sentidos e significados (*Mise en Sens*) para o filme após a montagem e construção de uma linguagem e signo com ética e estética em sua representação no sistema cultural;

Como componente da linguagem cinematográfica, a montagem ou edição é o que tece o sentido do texto fílmico, caracterizando-o assim como uma narrativa própria. A continuidade, destacada no processo de captação, adquire novas articulações no momento da montagem. Ela conecta o que ainda estava separado; para muitos autores, a montagem é considerada o específico fílmico. (Barcelos; Coutinho, 2010, p. 17).

O professor Tadeu Maia (2008) afirma que “A forma estética é a transformação de um dado conteúdo num todo independente. Torna-se autônoma. É revelação da essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza.”²⁸².

As relações espaciais entre os atores e atrizes no ambiente de gravação obedecem a “regra dos 180°”, uma linha imaginária que cruza o cenário e a câmera nunca deve ultrapassar para manter o realismo. Essa convenção, também chamada de “quarta parede”, desenvolvida ao longo da história do cinema, diferencia-se do teatro ao separar personagens e público, uma distância física no cinema é marcada em sua linguagem. Esse princípio busca dar orientação espacial ao espectador e coerência à narrativa, realismo. Vários filmes tem quebrado essa regra, como “Deadpool”(2016, 2018 e 2024), ou no passado, com “O Grande Roubo de Trem”(1903) e a cena onde um bandido atira no sentido do público, essa cena é regrada por Martin Scorsese em “Os Bons Companheiros”(1990) - tal qual várias outras referências da Arte. A relação do personagem e espectador por meio do diálogo direto com o público por meio do olhar direto para câmera é presente em “Curtindo a Vida Adoidado”(1986), “Wayne’s World”(1992 e 1993), “O Máskara”(1994), “Clube da Luta”(1999), “Alta Fidelidade”(2000), “Jay and Silent Bob Strike Back”(2001), “Alfie”(2004), “O Senhor das Armas”(2005) e “A

²⁸² Maia, 2008, p. 123.

Grande Aposta”(2015), são alguns dos exemplos de filmes que quebram a quarta parede, nesses filmes, a quebra permite intensificar o drama por meio da narrativa do próprio personagem (Tyler Durden [Brad Pitt], no caso de “Clube da Luta”, 1999²⁸³), tal qual, piadas direcionadas aos espectadores (“Quanto Mais Idiotas Melhor”, 1992) por meio do olhar (“Jay e Silent”, 2001) e fala direta com o mesmo por meio da câmera (“*Deadpool*”, 2016 e depois - é uma das marcas da linguagem do filme e personagem).

A narrativa do próprio personagem também tem sido usado como elemento discursivo entre personagens e público (“O Grande Roubo de Trem” [1993] e “Os Bons Companheiros” [1990], por meio da imagem), em filmes como “Cidade de Deus” (2002), “Medo e Delírio em Las Vegas” (1998), “O Curioso caso de Benjamin Button” (2008), “*Taxi Driver*” (1979) ou “Laranja Mecânica” (1971) por meio da narrativa em voz. Como nós mesmos sozinhos, pensando sobre o que está acontecendo no aqui e agora em que vivemos, um diálogo entre personagem e espectador que o aproxima de sua realidade. Deixando de ser mero *voyeur*, o cinema nos permite criar fantasias sobre as narrativas, em nossos sonhos, literatura, música, ou mesmo, outros filmes criados a partir das referências da linguagem audiovisual e produção de vídeo, fotografias e cinema.

O avanço nas tecnologias de filmagem e edição também permitem que essa regra seja quebrada por meio de um realismo fantástico, uma negociação do nosso olhar sobre a realidade por meio de movimentos fantásticos e filmagem que nos dão a impressão de estar dentro da realidade do filme. O filme “*Harcourt Henry*” (2015) é gravado com uma câmera em primeira pessoa acoplada à cabeça do ator por meio de um capacete, dando ao espectador do filme a impressão de que ele está vivendo o mundo segundo os olhos do personagem. Muitos movimentos de *parkour*, cenas com velocidade, violência e muitas surpresas ao longo dos ambientes percorridos dessa distopia futurista russa. Já o filme “*Birdman - A Inesperada Virtude da Ignorância*” (2014) foi gravada para dar a impressão de ser um *take* único contínuo, um tempo de filme acelerado tal qual o tempo do teatro onde ele é ambientado. Em um trecho, a câmera segue o personagem e mostra vários ângulos de um lugar público quando em vários ângulos a quarta parede, o personagem anda de cueca na *Times Square* (Nova York) em meio às pessoas - que não são figurantes. Um registro de memória dessas pessoas e lugar, para a cidade como memória coletiva.

²⁸³ Existem vários debates sobre a dupla personalidade do personagem (Edward Norton, “O Narrador”), um caso descrito com esquizofrenia, Transtorno Dissociativo de Identidade, ou, no passado, como Transtorno de Múltiplas Personalidades.

Turner (1997) apresenta a narrativa no cinema a partir de uma suposta universalidade de estrutura e funções, estudada pela “narraciologia” em pesquisadores como Claude Lévi-Strauss (função e natureza da narrativa na sociedade primitiva e industrializada moderna), Vladimir Propp (folclorista), Roland Barthes (semiótica) e Stuart Hall (estudos culturais). O mundo nos acessa por meio de histórias;

Desde os primeiros dias da nossa infância, nosso mundo nos é representado por meio de histórias contadas por nossos pais, lidas nos livros, relatadas pelos amigos, ouvidas nas conversas, compartilhadas entre grupos na escola, disseminados no pátio do recreio. Isso não significa dizer que todas as nossas histórias *explicam* o mundo. Em vez disso, a história na qualidade narrativa nos fornece um meio agradável, inconsciente e envolvente de construir nosso mundo. A narrativa pode ser descrita como uma forma de “dar sentido” ao nosso mundo social e compartilhar esse “sentido” com os outros. Sua universalidade realça o lugar intrínseco que ocupa na comunicação humana. (Turner, 1997, p. 2).

Por meio dos estudos de Propp, Turner apresenta oito personagens ligados a essa narrativa e suas funções na história: o vilão, doador (provedor), ajudante, a princesa (ou pessoa procurada) e seu pai, o expedidor, o herói ou vítima, e, o falso herói. Esses personagens, ou, “esfera de ação”, podem acumular mais de uma função, fazendo parte do conjunto de unidade ou funções narrativas da história. Essa estrutura dos contos de fadas, teria 31 funções organizadas em seis grupos narrativos mais amplos: preparação, complicação, transferência, luta, retorno e reconhecimento - a trajetória clássica do herói grego, o “monomito” de Joseph Campbell (1997);

Terminada a busca do herói, por meio da penetração da fonte, ou por intermédio da graça de alguma personificação masculina ou feminina, humana ou animal, o aventureiro deve ainda retornar com o seu troféu transmutador da vida. O círculo completo, a norma do monomito, requer que o herói inicie agora o trabalho de trazer os símbolos da sabedoria, o Velocino de Ouro, ou a princesa adormecida, de volta ao reino humano, onde a bênção alcançada pode servir à renovação da comunidade, da nação, do planeta ou dos dez mil mundos. (Campbell, 1997, p. 114)

FIGURA 1 - “A Jornada do Herói”, de Campbell²⁸⁴.

²⁸⁴ Disponível em: <https://claritybr.wordpress.com/tag/gráfico-do-monomito/>, último acesso em 27 de abril de 2025.



Fonte: <https://claritybr.wordpress.com/tag/grafico-do-monomito/>

A combinação de drama e música na narrativa, já está presente desde a tragédia grega com seus diálogos e movimentos em seu cenário que não se altera no tempo e espaço, diferente do teatro moderno marcado pelo deslocamento de perspectiva entre as cenas e atos, demarcando novos locais e outros tempos ao longo da narrativa; “Esse deslocamento do olhar, que acompanhou o desenvolvimento das artes dramáticas, é o que nos ajuda a entender o surgimento da linguagem audiovisual, pois as revoluções das técnicas da era industrial nunca ocorreram em uma esfera completamente autônoma da sociedade.”²⁸⁵. Nessa relação entre a sociedade e a arte; “[...] o renascimento comercial e urbano no alvorecer da Idade Moderna permitiu o surgimento de feiras e festas populares, o ressurgimento do teatro, a constituição de público aristocrático, uma nova concepção de mundanidade e divertimento urbano.”²⁸⁶. Parte da narrativa cinematográfica como janela que dá para o mundo, está nas cores e sentidos despertados. A conversão em cores da televisão e popularização dos filmes coloridos, levou ao uso das cores em *cartoons*, musicais, filmes de faroeste e comédias, sua função era dar uma ideia de artifício ou ornamento, não a de criar uma ilusão do real;

À medida que a cor tornava-se parte dos programas sobre temas do dia-a-dia e dos noticiários na televisão, perdia sua associação com a fantasia e o espetáculo. As situações especiais em que se via a cor lembram de uma maneira útil como as nossas leituras do cinema podem ser condicionadas. Agora que a cor perdeu muitas das suas conotações irreais, é difícil imaginar aquela concepção. (Turner, 1997, p. 30).

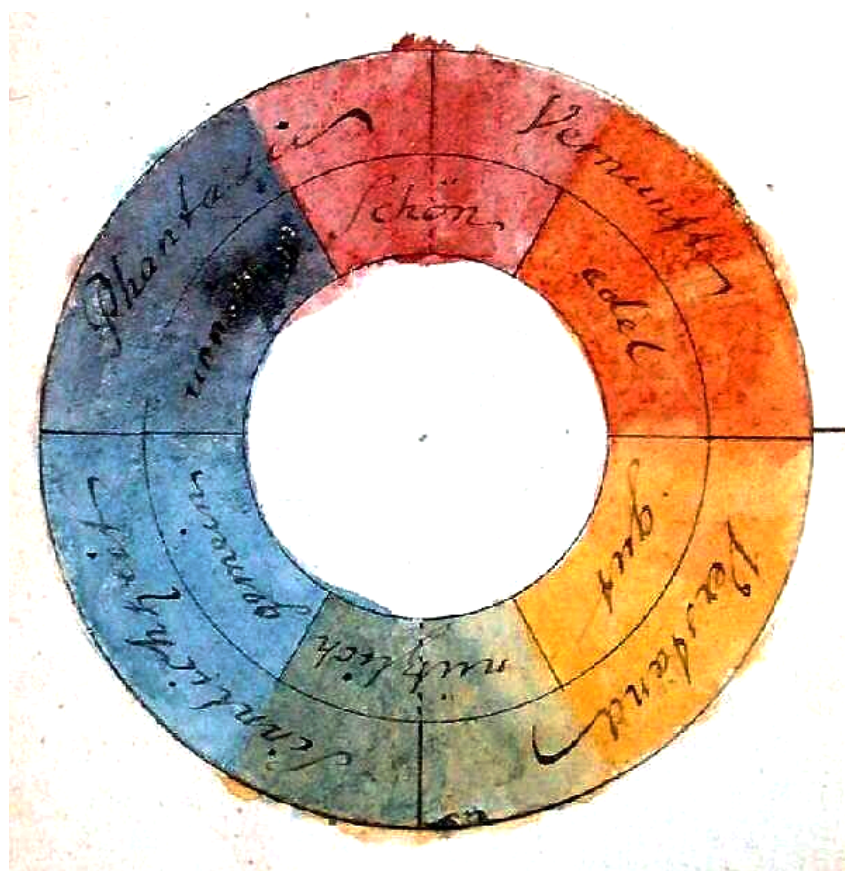
²⁸⁵ Hagemeyer, 2012, p. 63.

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 63.

Goethe defende a “Teoria das Cores” (*Zur Farbenlehre*), por meio do aspecto histórico, da crítica a Newton²⁸⁷ e didático por meio de suas ideias, experiências e vivências com as cores. Defende em seus experimentos o entendimento sobre o “Círculo das Cores”, para Goethe;

[...] o espectro newtoniano reduzido se complementa com esse novo, e ele não distingue, com os dois experimentos combinados, seis cores que compõem sua tríade de cores fundamentais: vermelho, verde e violeta (o RGB - *red, blue e green* -, que hoje conhecemos dos programas gráficos de computador), e azul, púrpura e amarelo (o CMY - *cyan, magenta, yellow* - dos processos de impressão). (Possebon, 2009²⁸⁸, p. 38-39)

FIGURA 2 - “Círculo das cores”, ilustração de Goethe, 1809²⁸⁹.



Fonte: 1809. Pena em preto, aquarelada, em papel amarelado, montada em cartão. Freies Deutsches Hochstift / Frankfurter Goethe-Museum.

As cores complementares no oposto do círculo de cores são até hoje utilizadas para dar contrastes na arte e cinema, tal qual nos sistemas RGB de cores primárias e CMYK (“K”

²⁸⁷ Fez experimentos com um feixe de claridade (luz do sol) em uma sala escura, seu experimento permite ver as cores do arco-íris, na sequência, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul claro, azul escuro e violeta.

²⁸⁸ POSSEBON, Ennio Lamoglia. A teoria das cores de Goethe hoje. 2009. Tese (Doutorado em design e arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

²⁸⁹ Disponível em: https://www.isc.meiji.ac.jp/~mmandel/recherche/goethe_farbenkreis.html, último acesso em 25 de agosto de 2025.

de “Key”, preto) de coloração chave. Para Setzer (2025²⁹⁰), “O essencial dessa teoria é que deve haver fronteira entre claro e escuro, inclusive entre cores mais claras e cores mais escuras. Sempre que há uma transição dessas, haverá o aparecimento das cores devido à sua dispersão em um prisma.”²⁹¹, Goethe “[...] conclui que a cor não era apenas um fenômeno físico, mas sim uma percepção fisiológica.”²⁹², o fenômeno cromático manifesta-se de três formas: cores fisiológicas, as cores físicas e as cores químicas. A primeira depende da ação e reação do olhar, a segunda tem origem nas fontes de luz que refletem cores (cor-luz) e a última ligada a cor-pigmento. Silveira (2015²⁹³) nos lembrar que “[...] os significados das cores não são fixos, variando de acordo com os seus usos sociais concretos.”²⁹⁴, e que, a “[...] sensação seria o processo de tradução fisiológica dos estímulos físicos, ao passo que a percepção consistiria na interpretação cultural e simbólica do próprio ato sensorial.”²⁹⁵. Para Malheiros (2023²⁹⁶);

[...] a justaposição de cores complementares aumenta a intensidade uma das outras. O cinema também utilizou dos estudos de persistência retiniana e do contraste simultâneo: a imagem se dá pela latência de uma imagem anterior sobreposta por uma próxima imagem - esse processo instantâneo de sobreposição de camadas passa a sensação de movimento. (Malheiros, 2023, p. 26).

Durante a disciplina de “Educação Aberta” (Prof. Dr. Tel Amiel) do mestrado em Educação na UnB realizei uma análise de linguagem no filme “Asteroid City” (2023) de Wes Anderson²⁹⁷, o filme tem três camadas narrativas contadas por meio de um apresentador de televisão, um escritor de teatro e a filmica ao fim. Seus enquadramentos simétricos e movimentos de câmera sutis e retilíneos conduzem o olhar do espectador em meio às cores primárias marcantes ligadas a cada personagem da trama e suas características, as cores, também variam em cada camada narrativa do filme. Para além das cores, fotografia ou movimento, o cinema é feito de acessibilidade por meio de adaptações do espaço, fones de ouvido, audiodescrição, legenda, legenda descritiva e libras dentre outros recursos. Uma linguagem que comporta outras linguagens em sua narrativa e complexidade potencial para

²⁹⁰ SETZER, Valdemar W. “Considerações sobre as Teorias das Cores de Newton e de Goethe”. DOI: 10.13140/RG.2.2.23079.36006 – Esta versão: 12/3/25.

²⁹¹ Setzer, 2025, p. 18.

²⁹² Malheiros, 2023, p. 18.

²⁹³ SILVEIRA, Luciana Martha. “Introdução à teoria da cor”. / Luciana Martha Silveira. – 2. ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

²⁹⁴ Silveira, 2015, p. 8.

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 8.

²⁹⁶ MALHEIROS, Camila Almeida. “Sobre o cinema e as cores”. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes - Campus São Paulo - São Paulo, 2023.

²⁹⁷ “AS CAMADAS DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL EM ASTEROID CITY (2023)”, por Yuri Santos. Utopia, PubPub.org, Blog - Caminhos de Rato na Babilônia da Informação. Publicado em 23 de Outubro de 2023. Disponível em: <https://utopia.pubpub.org/pub/8ru9iraf/release/1>, último acesso em 27 de abril de 2025.

expressão de ideias, conceitos, reflexões, ideologias, sensações, o cinema carrega diversos elementos dessa nossa comunicação na contemporaneidade da era da informação.

Os termos técnicos utilizados na produção audiovisual e presentes no roteiro dizem muito sobre sua linguagem e os signos que constituem o cinema; *plongée* (câmera alta), *contre plongée* (câmera baixa), *close up* (primeiro plano), *close shot* (plano próximo), *cut to* (corta para), *dissolve to* (fusão), *dolly in* (câmera se aproxima), *establishing shot* (plano de ambientação), *extreme close up* (primeiríssimo plano), *flashback* (lembrança ou passado), *freeze* (congela), *first draft* (primeiro tratamento), *final draft* (tratamento final), *fade out* (tela escurece), *fade in* (tela clareia), *gimmick* (reversão de expectativa), *insert* (inserção), *intercut* (montagem paralela), *master shot* (plano mestre), *off* ou *o.s* (fora do quadro [F.Q.] ou fora do plano [F.P]), *out* (câmera se afasta), *plot* (trama), *quick motion* (câmera rápida), *shooting script* (roteiro técnico ou roteiro de filmagem), *storyline* (síntese da história), *storyboard* (desenho dos planos ou esboço das seqüências), *series of shots* (série de planos), *slow motion* (câmera lenta), *split screen* (tela partida), *subplot* (trama secundária), *take* (tomada), *travelling* (carrinho), *voice over* ou v.o (narração [nar]). No roteiro, a produção audiovisual materializa-se por meio de um plano que pode mudar durante o percurso, como nos documentários onde o inesperado faz parte do processo. Nas obras de ficção, o roteiro apresenta um *storyboard* e *storyline* composto por cenas, planos e tomadas. A cena é realizada em um cenário e tem vários planos, cada plano tem várias tomadas - tentativas de gravação -, até que o roteiro seja cumprido e o material esteja pronto para montagem e edição final. Um conjunto de planos em um determinado lugar, constitui uma cena. A composição de várias cenas em uma montagem com intenção é um filme. Quando exibido e compartilhado, vira cinema.

O cinema é diversão, entretenimento, é uma prática social de ética e estética, política e educação em sua dimensão cultural por meio de signos criados ao longo da História da Arte, do Cinema e sua linguagem, que carrega consigo um sistema de signos, significados e significantes. Dessa forma, o cinema e a linguagem audiovisual fazem parte da nossa rotina, tal qual na janela de nossa casa ou apartamento que dá para o mundo. Seja por meio da ficção, documentários ou animações, recriamos nosso passado, presente e futuro por meio do cinema. O cinema faz parte da nossa sociedade, história, memória e identidade, influenciando nossa maneira de pensar e interagir com o mundo, são discursos em tempos de paz e guerra. O cinema é político, portanto, nasce e desenvolve-se com intenção. O cinema é feito de compromisso e utopia social.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA: A SEMIÓTICA DA CULTURA E REPRESENTAÇÃO

[...] o elemento definidor da pós-graduação stricto sensu é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (Saviani, 2017, p.3).

A metodologia de pesquisa e análise de dados nessa pesquisa de pós-graduação (mestrado) busca apresentar o local de produção dos filmes e cinema de forma crítica e pós-crítica, por meio de seus agentes sociais, projetos e objetivos educacionais, sociais, políticos e culturais. Essa localização da comunidade a qual se insere os filmes, é seguida da análise do filme por meio da semiótica da cultura e representação, tal qual, das entrevistas online (questionário com 15 questões discursivas via *Google Forms* - Anexo III²⁹⁸) junto às crianças, jovens e adultos(as) produtoras dos filmes (estudantes-cineastas na época). Investigando a percepção destes hoje em dia sobre cinema, produção audiovisual, memória, identidade, cidadania e decolonialidade. Dessa forma, busco identificar como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos. Por meio de revisão teórica-bibliográfica, dos estudos culturais e método semiótico de análise das representações sociais presentes nos filmes e questionários com os estudantes-cineastas, tal qual, a reflexão sobre práticas educacionais atuais na disciplina de “Cinema e Sociedade” no Ensino Fundamental.

Os procedimentos e métodos utilizados para conduzir esta investigação, desde a seleção de técnicas de coleta de dados até a análise e interpretação dos resultados, envolveram diversas fases de pesquisa. Ela começou com a elaboração do pré-projeto que deve ser entregue na inscrição para o processo de mestrado, intitulado na época: “Educação, História e Audiovisual: O Cinema e a Produção Audiovisual como Recurso Didático” (2023). Me propus a investigar inicialmente a utilização da audiovisual para produção de aulas gravadas e disponibilização de material de apoio diverso disponível online como filmes, jogos online e offline, museus online, entre outros materiais sistematizados ao longo do projeto “História em Casa” (criado durante a pandemia de Covid-19) e os dois filmes que análise nesta pesquisa. A fase seguinte seria uma “Produção e análise de filme(s) produzido(s) junto a crianças e jovens [pesquisa-ação]”, algo trocado pelos questionários

²⁹⁸ As questões envolvem a identificação do estudante (mantida em sigilo), filmes que são referências para este, sobre como o filme evoca sentimentos, lembranças, contribuiu com produções posteriores, crítica ao cinema, memória individual e social, identidade, cidadania, decolonialidade, sobre sua vida pessoa como narrativa fílmica e a origem do monstro do Mercado Sul e da revolta dos estudantes. Apresento sua análise no capítulo 5.3 deste trabalho.

durante a orientação²⁹⁹. Tal etapa, terminou concretizando-se por meio da disciplina de “Sociedade e Cinema” (Parte Diversificada) no Centro de Ensino Fundamental 1 (Plano Piloto) durante o ano de 2025. O resultado parcial dessa formação e produção audiovisual é apresentado no desenvolvimento - Capítulo “5.4 Cinema e Sociedade - Entre zumbis e preconceitos”.

No pré-projeto o objetivo geral era explorar o cinema e a produção audiovisual como recurso didático a partir de experiências práticas vivenciadas e reflexões teóricas, necessárias para reflexão pedagógica/científica de forma a contribuir com professores e pesquisadores da área de Educação, História e Audiovisual. Dessa forma, eu queria buscar reconhecer os agentes educativos nos processos educacionais estudados, a aprendizagem colaborativa no processo de produção audiovisual, a presença e uso da arte (como o cinema) nas aulas de História e da educação infantil, as várias formas de conhecimentos (incluindo curriculares e conceituais) explorados e seus canais de comunicação pedagógica. O acesso ao capital cultural na contemporaneidade, sua diversidade, a linguagem audiovisual, mídias e possibilidades de uso em ambientes educacionais escolares e não escolares, físicos e virtuais.

As amplas leituras e teorias envolvendo as diversas áreas do conhecimento envolvidas no pré-projeto e projeto, após a aprovação no processo seletivo do mestrado acadêmico (PPG/FE/UnB), as orientações me levaram a fazer um recorte dos objetos de estudo para os dois filmes. Escolhidos frente a possibilidade de análise semiótica das narrativas e comunidades onde os filmes são produzidos, tal qual, o acesso aos estudantes-cineastas por meio das redes sociais e contato pessoal no Mercado Sul. Um grupo pequeno de pessoas, porém, com reflexões importantes sobre os espaços escolares e não escolares, sobre cinema, memória, identidade, cidadania, decolonialidade, dentre outros temas citados pelos questionários e pela pesquisa em sua análise dos filmes, da disciplina “Cinema e Sociedade” na ministrada na escola pública e revisão bibliográfica.

Com essa definição do objeto de análise da pesquisa como os dois filmes (CEF e MSV), um realizado no ambiente escolar e outro no não-escolar, busquei referências teóricas ligadas a fundamentação teórica das práticas didáticas e sociais estudados, seus os projetos pedagógicos (escola pública e ocupação), e, teorias no campo da educação e cinema para organização do referencial teórico e método de pesquisa do próprio mestrado. Como resultado, o presente texto de dissertação apresenta diversas teorias nos vários campos da

²⁹⁹ Como professor temporário da SEEDF, mudo de escola anualmente e o planejamento para produção de um filme nem sempre é compatível com a carga horária e demanda escolar. Além disso, a greve na UnB e processo burocráticos junto ao Conselho de Ética para pesquisa com seres humanos dificulta a aplicação das pesquisas. A mudança foi estratégica frente a morosidade na aprovação dos processos na UnB e SEEDF.

ciência. A grande variação de teorias utilizadas na análise de filmes e estudo do cinema, levou ao recorte teórico junto as teorias de análise de filmes por meio da semiótica, articulando o cinema como prática social (Graeme Turner, 1997) e suas representações na cultura (Stuart Hall, 2016).

A metodologia de pesquisa seguiu algumas fases, que aconteceram de maneira concomitante em diversas etapas dos dois anos de mestrado: pesquisa e revisão bibliográfica sobre o tema, análise dos filmes, análise dos questionários, revisão e organização da pesquisa para escrita do texto final. Na primeira, fui até a Biblioteca Central (BCE) da UnB onde peguei diversos livros físicos apresentados ao longo desta pesquisa e realizei a mesma pesquisa em diversos sebos em Taguatinga. Também busquei por diversos textos no Google Acadêmico, Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tal qual, o Repositório Institucional da UnB, outras Universidades e Faculdades tal qual apresentado a bibliografia apresentada ao longo da pesquisa. Utilizei como critério material produzido sobre educação, cinema e história, ampliando a pesquisa após a escrita inicial e questionamentos sobre a própria História do Cinema, sua linguagem e produção ao longo da escrita. Para análise dos filmes organizei a teoria e elementos da linguagem audiovisual, tal qual apresento ao longo desta pesquisa em vários momentos. Nesse momento, com o mapa conceitual teórico e metodológico elaborado passei pela fase de qualificação do projeto - primeiro ano de mestrado. A Inteligência Artificial (IA) foi usada na tradução de certos textos/palavras (francês, inglês, latim, espanhol, alemão, etc. - “*Sider*”, *Gemini 2.5 Flash*), busca de conceitos, datas, personalidades, tecnologias dentre outros momentos e termos por meio do *Gemini* (Google, EUA) e *DeepSeek 3.1* (Hangzhou, China) para tirar dúvidas - todas as fontes foram citadas quando necessário.

Durante essa fase constante, entrei na análise dos questionários onde busquei sistematizar elementos qualitativos e quantitativos presentes nas perguntas e temas envolvidos na pesquisa. As greves na UnB que acarretaram com o fechamento da Biblioteca Central Estudantil (BCE-UnB) o que dificultou acesso físico e virtual por meio dos Repositórios Virtuais, tal qual a demora na comunicação e andamento do processo de autorização para realização de entrevista com seres humanos do Comitê de Ética foram grandes empecilhos para a pesquisa, a burocracia voltada para a pesquisa em ciências da saúde traz grandes dificuldades de adaptação para as ciências humanas. Por fim, a organização da pesquisa e escrita do texto final foi um processo longo e gradual que envolveu muita leitura, reflexão, planejamento, escrita e revisão por mim e meu orientador (Dr.

Gilberto). No percurso formativo do mestrado, cursei a disciplina de “Educação, Tecnologia e Comunicação”(Dra. Andrea Cristina Versuti), “Educação Aberta: Práticas, Tecnologias e Políticas”(Dr. Tel Amiel), “Seminário De Pesquisa Escola, Aprendizagem E Subjetividade I” - sobre o pensamento de Paulo Freire (Dra. Maria Clarisse Vieira), “Estágio De Docência No Ensino De Graduação”(realizado com a turma de calouro da graduação em Pedagogia, turma de ETEC) e “Pesquisa em Tecnologias na Educação”(Dr. Carlos Alberto Lopes De Sousa). Tal qual diversos cursos sobre cinema, educação e direitos humanos durante as semanas universitárias da UnB.

A pesquisa foi realizada com os estudantes-cineastas, totalizando 31 pessoas, adolescentes no caso do filme do Monstro do Mercado Sul e adultos maiores de idade no caso da Revolta dos Estudantes (CEF). As pesquisas foram realizadas de maneira virtual por meio de questionário de pesquisa via *Google Forms* e contato por meio das redes sociais - *Facebook* e *WhatsApp* para contato direto³⁰⁰ e envio do link de acesso ao formulário, e, *Instagram* para contato com o grupo de estudantes do projeto no CEF. Os critérios de inclusão e exclusão da participação da pesquisa envolvem a seguinte reflexão: A pesquisa será realizada com 21 ex-estudantes do Centro de Ensino Fundamental 4 da Ceilândia (Distrito Federal) e 10 jovens/adultos que participaram da "Ocupinha", colônia de férias na Ocupação Mercado Sul Vive (Taguatinga, DF). A pesquisa foi realizada com os estudantes-cineastas que participaram da produção dos filmes (critério de participação), não suas famílias (critério de exclusão). Estas, deveriam apenas auxiliá-las na fase inicial e digitando caso seja necessário.

Ao seguir as etapas de pesquisa do pré-projeto, projeto, revisão bibliográfica, escrita acadêmica a partir do projeto, qualificação, revisão, estruturação do texto, reescrita do texto por meio da revisão, estrutura e leituras indicadas. Busquei assim, articular conhecimentos formativos, vivências na educação e cultura, por meio de teorias, práticas e práxis de diversos momentos que contribuem com esse momento de final de análise dos dados por meio da Semiótica Crítica e Pós-Crítica, da Cultura e Representação. As etapas metodológicas da análise de dados qualitativos e quantitativos do conteúdo e estatísticas descritivas, começaram pela análise do filme “A Revolta dos Estudantes”, onde o Cinema no ambiente escolar articula-se com o direito à educação, cultura e memória. Em seguida, o filme “O Monstro do Mercado Sul” leva a pesquisa para o ambiente não-escolar das ocupações, por

³⁰⁰ Mantenho contato tanto com as famílias quanto com as crianças de muitos e muitos estudantes-cineastas nos filmes analisados. Estes, matem suas próprias redes de contato e ligação. Nesse processo social, cultural e científico ao qual se deu a pesquisa, a ajuda de todos foi essencial para realização desta dissertação. Algo apontado e aprovado pelo Comitê de Ética durante os trâmites burocráticos da pesquisa com seres humanos.

meio do direito à cidade. Por fim, apresento os dados relativos à análise dos questionários online com os cineastas (coleta de dados individuais). A pesquisa não envolve gastos orçamentários.

A pesquisa envolve a aplicação do questionário com jovens e adultos, passados 6 anos das produções audiovisuais, muitos já são maiores de 18 anos. Buscando mitigar riscos, durante a aplicação do questionário os motivos e hipóteses de pesquisa serão apresentados de forma clara para adultos, jovens (Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento, TALE - Anexo II) e aos responsáveis dos menores de idade. Estes, deverão acompanhá-los no preenchimento dos formulários e assinar o termo de responsabilidade (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE - Anexo I) na parte inicial do mesmo. Por mais que os riscos de pesquisa como a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (item XXV da Resolução CNS 510/2016), devam ser levados em consideração, o processo de pesquisa pelo formulário online será organizado de forma didática e as questões envolvem reflexões realizadas por esses estudantes em sua vivência escolar e não-escolar. Essa é uma pesquisa sobre cidadania, ela pode representar coisas diferentes para os personagens sociais investigados e seus contextos histórico-culturais. Meu contato com as famílias será constante e a comunidade acadêmica do Programa de Pós-Graduação tem acompanhado minha pesquisa e dado o suporte necessário pela nossa equipe multidisciplinar na Faculdade de Educação.

Educação e audiovisual caminham juntas desde a criação do cinema, como prática social e cultural, é um fenômeno que faz parte da nossa rotina e necessita de compreensão sobre nossos processos formativos e comunitários. Os benefícios envolvem a reflexão sobre uma ação transformadora em educação e audiovisual, com impactos no contexto escolar e não-escolar de cultura. Contribuindo com a recente lei que criou a Política Nacional de Educação Digital (PNED, LEI Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023);

[...] estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. (PNED, 2023).

A análise dos filmes será realizada por meio dos estudos de semiótica, “[...] estudo ou ‘ciência dos signos’ e seus papéis enquanto veículo de sentido numa cultura.”³⁰¹ - nas linguagens, em especial, a do Cinema. Lúcia Santaella (1987) apresenta o conceito por meio

³⁰¹ Hall, 2016, p. 26. Do grego “*semeion*”, signo.

da “Coleção Primeiros Passos” (Editora Brasiliense). A autora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo é uma das principais pesquisadoras da Semiótica no Brasil, sendo guiada pelas teorias de Charles Sanders Peirce e sua teoria dos signos. Para ela, a “[...] semiótica é a ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno³⁰² como fenômeno de produção de significação e de sentido.”³⁰³. Desta forma, um campo vasto, “[...] intrincado e heteróclito de estudos e indagações que vão desde a culinária até a psicanálise, que se intrometem não só na meteorologia como também na anatomia, que dão palpites tanto ao cientista político quanto ao músico [...]”³⁰⁴. A pesquisadora aponta a Semiótica como a mais jovem das ciências humanas, com surgimento em diferentes lugares: EUA, União Soviética e Europa Ocidental.

[...] a proliferação histórica crescente das linguagens e códigos, dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens, proliferação esta que se iniciou a partir da Revolução Industrial - veio gradativamente inseminando e fazendo emergir uma “consciência semiótica.”. (Santaella, 1987, p. 19)

As teorias de Peirce estudadas por Santaella apontam para uma teoria do crescimento contínuo do universo e na mente humana - fruto da vasta formação e pesquisas do autor em diversas áreas das ciências humanas e exatas -, “[...] visto que o pensamento humano gera produtos concretos capazes de afetar e transformar materialmente o universo, ao mesmo tempo que são por ele afetados.”³⁰⁵. Sua arquitetura filosófica é formada pela Fenomenologia, Metafísica e Ciências Normativas, esta, divididas em Estética, Ética e Semiótica ou Lógica. Dentro da semiótica, ele debate a gramática pura, lógica crítica e retórica pura. Como estudo amparado pela observação direta dos fenômenos dentro da cultura, discriminando diferenças e generalizando observações, por meio de três faculdades ao longo da tarefa:

- 1) “A capacidade contemplativa, isto é, abrir as janelas do espírito e ver o que está diante dos olhos;
 - 2) Saber distinguir, discriminar resolutamente diferenças nessas observações;
 - 3) Ser capaz de generalizar as observações em classes ou categorias abrangentes.”
- (*Ibidem*, p. 44).

O teórico defende três modos para como o fenômeno aparece na consciência humana, modos de operação do pensamento-signo processados na mente - usadas na operação da apreensão-tradução dos fenômenos. Esses elementos constituem todas as experiências, deveriam ser categorias universais do pensamento e da natureza. A “primeiridade” ligado a

³⁰² Para Peirce em Santaella (1987); “[...] fenômeno é tudo aquilo que aparece à mente, corresponda a algo real ou não.” (p. 42).

³⁰³ Santaella, 1987, p. 15.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 17.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 33.

uma consciência imediata, uma impressão *in totum* (“no geral”), fresca, nova, não analisável, indivisível, inocente e frágil. Em seguida, a “secundidade” está ligada ao mundo real, independente do pensamento, no entendo, pensável; “[...] é a arena da existência cotidiana. Estamos continuamente esbarrando em fatos que nos são externos, tropeçando em obstáculos, coisas reais, factivas que não cedem ao medo sabor de nossas fantasias.”³⁰⁶. Nesse modo, “[...] aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de binaridade pira, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei”³⁰⁷. Por fim, a “terceiridade” que; “[...] aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo.”³⁰⁸. Por meio desses modos, a consciência humana interpreta os signos, significados e significantes;

[...] o simples ato de olhar já está carregado de interpretação, visto que é sempre o resultado de uma elaboração cognitiva, fruto de uma mediação sgnica que possibilita nossa orientação no espaço por um reconhecimento e assentimento diante das coisas que só o signo permite. O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação, que Peirce denomina *interpretante* da primeira. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende o conhecimento de uma coisa outra, o *objeto* do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo. Daí que, para nós, o signo seja um primeiro, o objeto um segundo e o interpretante um terceiro. Para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos. (*Ibidem*, p. 68-69).

Santaella sintetiza o movimento semiótico em;

[...] compreender, interpretar é traduzir em pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento. É porque o signo está numa relação a três termos que sua ação pode ser bilateral: de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e de outro lado, dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo ou pensamento onde seu sentido se traduz. E esse sentido, para ser interpretado tem de ser traduzido em outro signo, e assim *ad infinitum*. (*Ibidem*, p. 70).

Após a análise semiótica, os signos, significados e sentidos serão analisados junto aos questionários em um cruzamento de dados. Stuart Hall (2016) defende que a representação (como no caso do Cinema) conecta o sentido da linguagem à cultura. Em seu argumento: “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.”³⁰⁹. Ele distingue três tipos de abordagens ou teorias, a “reflexiva” onde a linguagem reflete um significado que já existe no mundo (objetos, pessoas ou eventos), “intencional” onde a linguagem expressa somente

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 62.

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 67.

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 67-68.

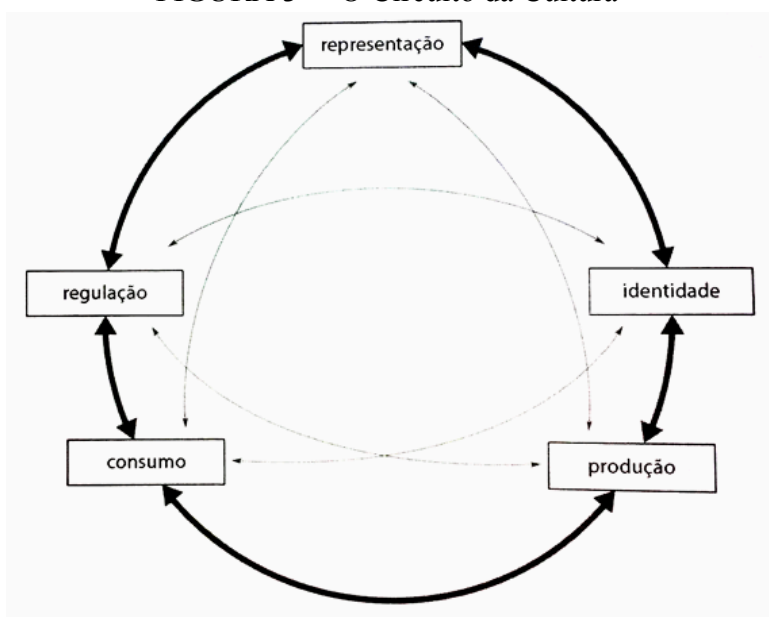
³⁰⁹ Hall, 2016, p. 31.

aquilo que o autor quer dizer, um significado intencional. Por fim, as “construtivistas” onde o significado é construído na linguagem e por meio dela. Essas teorias têm grande impacto nos estudos culturais, tendo como variante a abordagem semiótica (Saussure) e discursiva (Foucault).

Os autores da semiótica podem ser divididos em “estruturalista” (Ferdinand de Saussure e Peter Wollen, com sua abordagem discursiva), “pós-estruturalista” (Roland Barthes e Louis Althusser), “crítica” (Deleuze) e da “cultura e representação” (Stuart Hall e seus estudos culturais). Nessa transição; “A importância do *sentido* para a definição de cultura recebeu ênfase por aquilo que passou a ser chamado de ‘virada cultural’ nas ciências humanas e sociais, sobretudo nos estudos culturais e na sociologia da cultura.”³¹⁰. Esse enfoque nos significados compartilhados, “[...] os significados culturais não estão somente na nossa cabeça - eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e consequentemente geram efeitos reais e práticos”³¹¹. Hall propõe a representação como conceito e prática, que permitem aprofundar na compreensão do significado da representação e de seu funcionamento. Na linguagem opera como um sistema representacional;

Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para significar e representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem, é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos [...] (Hall, 2016, p. 18)

FIGURA 3 - “O Circuito da Cultura”



Fonte: Cultura e Representação, Hall, 2016, p. 18.

³¹⁰ Hall, 2016, pg. 19.

³¹¹ *Ibidem*, pg. 20.

O “Circuito da Cultura” articula representação, identidade, produção, consumo e regulação. O sentido é produzido e elaborado em diferentes áreas e perpassam vários processos e práticas dentro de uma cultura, onde o “[...] sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem ‘pertencemos’ - e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos.”³¹². Nesse sistema de significados e significantes, os “signos”, “[...] são representações de nossos conceitos, ideias e sentimentos que permitem aos outros ‘ler’, decodificar ou interpretar seus sentidos de maneira próxima à que fazemos.”(Hall, 2016, pg. 24). Nessa virada cultural, o sentido deixa de ser algo a ser encontrado e começa a ser algo que tem de ser produzido/construído, uma abordagem “social construtivista” ou “construtivismo social”, nesta:

[...] a representação é concebida como parte constitutiva das coisas: logo, a cultura é definida como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos - e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento. (*Ibidem*, pg. 25-26).

Nesse processo social e de vivência entre pessoas em sua alteridade e diferença, desenvolvemos o “espetáculo do outro”, práticas representacionais de “estereotipagem” como práticas de produção de significados. Tal perspectiva perpassa pelo interesse na representação dos negros na História³¹³, sociedades e cultura por Stuart Hall, seu argumento é de que: “A estereotipagem enquanto prática de produção de significados é importante para a representação da diferença racial”³¹⁴. Os estereótipos “[...] se apossam das poucas características ‘simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas’ sobre uma pessoa; tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados.”³¹⁵. Nesse movimento denotativo e conotativo, a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença. A estereotipagem gera uma cisão entre normal, anormal, aceitável e inaceitável, ocorrendo onde existem desigualdades de poder. As

³¹² *Ibidem*, pg. 21-22.

³¹³ O pesquisador Richard Santos (2023) fala sobre o “Mídia, colonialismo e Imperialismo Cultural”, analisando o caso comparado da TV Pública no Brasil e na Argentina em suas transformações, propiciando um discurso emancipatório e contra-hegemônico em relação a políticas de mercado e indústria cultural. Uma contraposição a indústria da “[...] comunicação hegemônica, branca e colonialista com seu mega aparato de produção de conteúdos, imagens e verdades não pigmentadas desqualifica quem a questiona, criminaliza governos legítimos, promove golpes buscando dar continuidade a uma interpretação dos fatos históricos e sociais que só servem como legitimadores de seus próprios interesses, os quais, nada mais são que os interesses do mercado financeiro e das grandes empresas de mídia corporativas.”[contra capa]. SANTOS, Richard. “Mídia, colonialismo e imperialismo cultural - o caso comparado da TV pública do Brasil e na Argentina”. Rio de Janeiro: Telha, 2023.

³¹⁴ Hall, 2016, p. 190.

³¹⁵ *Ibidem*, p. 191.

práticas representacionais e a estereotipagem funcionam como elemento desta violência simbólica, levando em consideração que o poder:

[...] tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos e culturais mais amplos, incluindo o poder de apresentar alguém ou alguma coisa de certa maneira - dentro de um determinado “regime de representação”. (Hall, 2016, p. 193).

Ao longo do texto apresento diversas memórias ligadas ao audiovisual e a reflexões sobre a própria memória e identidade a partir de experiências pessoais. Como sujeito histórico, reconheço a importância de narrar esses momentos como forma de identificar a identidade e cidadania forjada pelas minhas experiências com educação e audiovisual. Busco assim, articular a realidade convergente a partir da minha própria mitologia pessoal³¹⁶ vivenciados pelas minhas redes no ciberespaço e tempo histórico como sujeito e agente após 1991 - meu nascimento, uma História Contemporânea ainda pouco explorada nas pesquisas historiográficas e no próprio currículo escolar. Ou seja, as referências audiovisuais e cinematográficas são feitas a partir de quem vive a vida e a pesquisa. Precisamos narrar nossa própria História, tal qual a “geração de 1968”. Algo essencial para pensarmos as narrativas do passado e presente possíveis, de utopias de futuro.

[...] concluem Deleuze & Guattari, o devir, porque mais geográfico que histórico, é (ele sim!) o conceito, enquanto “a utopia não é um bom conceito porque, mesmo quando ela se opõe à História, ela refere-se-lhe ainda e se inscreve como um ideal ou como uma motivação” (1991, 106). Apesar deste questionamento da atribuição da qualidade de “conceito” à utopia, ela torna-se, porém, “aceitável” se, com Anne-Marie Drouin-Hans, a tomarmos como mais que uma noção – cujo papel seria apenas de designação – e lhe destacarmos “uma função operatória para pensar um certo número de problemas ligados à organização social, as suas finalidades e as suas relações ao indivíduo” (2004, 31). Embora seja amplo o campo semântico do termo utopia: nome próprio que designa quer a obra de Tomás Moro quer a ilha que lho empresta; nome genérico que cobre as obras do mesmo gênero; puro devaneio sem qualquer possibilidade de vir a realizar-se; orientação necessária ao dinamismo da sociedade por romper os laços da ordem existente e alimentar o sonho de um futuro melhor (sejam representações coletivas que unem e determinam os movimentos sociais, sejam inovações nos diversos campos da ação humana – pedagogia, arquitetura, medicina, ... – sejam ainda festas); modo de pensar um mundo possível constituído sobre princípios opostos aos que estão em prática na sociedade. (Araújo e Araújo, 2006, p. 97).

A Pedagogia do Olhar, por meio da educação para sensibilidade da produção audiovisual crítica sobre a realidade, o cinema;

³¹⁶ A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídas do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. (...) A convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia. Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em plataformas múltiplas. (Jenkins, 2008, p. 30; 45). JENKINS, Henry. “Cultura da convergência”. São Paulo: Aleph, 2008.

Por meio da narrativa cinematográfica, reconhecemos uma jornada de personagens por um mundo especial, que pode ser fantástico, a sua própria mente, ou o cotidiano de alguém. Reconhecemos esses personagens e os seus desafios e nos identificamos com eles conforme os movimentos da linguagem. Podemos assumir a visão de outrem, sentir medo, chorar, sorrir, gargalhar. (Barcelos; Coutinho, 2010, p. 10).

[...] O utopista ‘pensa com a imaginação’ e através de imagens expressa o seu pensamento. Escrevem Deleuze & Guattari (1991, 8) que a filosofia cria conceitos, enquanto o sábio pensa talvez por figura. O conceito é sintagmático, conectivo, vicinal, consistente; a figura é essencialmente paradigmática, projectiva, hierárquica, referencial. No entanto, acrescentam estes autores, a figura tende para o conceito a ponto de dele se aproximar infinitamente (1991, 86). (Araújo e Araújo, 2006, p. 96).

No cinema, “[...] a narrativa nos aproxima de uma forma de conhecimento experimental que transcende a explicação mitológica da vida, quando rompemos a barreira aparente do mito e buscamos compreender os seus significados pela leitura alegórica das histórias e até mesmo arquetípica dos personagens.”³¹⁷. Dessa forma, a metodologia de pesquisa busca a semiótica crítica e pós-crítica (“social construtivista”) ao longo da coleta, análise e interpretação dos dados por meio da cultura e representação de Stuart Hall (2016) articulada com o cinema como prática social em Graeme Turner (1997). Os filmes serão analisados por meio do movimento de conotação dos significados do som (*Mise-en-Son*) e cena (*Mise-en-Scène*), buscando o sentido (*Mise-en-Sens*) denotativo dentro do sistema cultural ao qual insere-se a comunidade escolar (CEF) e não-escolar (Ocupação) e seus signos. Realizando assim, o movimento semiótico da sintaxe com a relação entre signos, semântica na relação entre signo e o que ele representa, e, pragmática na relação entre signos e seus intérpretes.

Difícil pensar a comunicação dissociada da produção de sentidos, da capacidade do emissor de expandir a informação, produzir algo plural e diversificado que não fique acessível a apenas um tipo de público. A comunicação audiovisual, principalmente, é altamente produtora de signos e determina significado e significação para a audiência. Impossível perceber a comunicação desarticulada das decisões tomadas no dia a dia, nas escolhas do que vestir, nos signos que determinam o que achar do outro e na escolha que se faz de um canal de televisão e outro não. Comunicação é a emissão e decodificação do emitido. O tempo todo estamos expostos aos ditames dessa ditadura invisível que antecipa e impõe o gosto e o comportamento. Impossível hoje pensar a comunicação e sua emissão de signos através da informação que não estejam associados aos interesses do mercado financeiro e dos oligopólios midiáticos que determinam o bem-estar social. (Santos R., 2023, p. 247)

Dessa forma, a metodologia de pesquisa pode ser sintetizada e descrita em quatro fases e seus processos concomitantes:

³¹⁷ Barcelos; Coutinho, 2010, p. 10-11.

Fase 1 - Elaboração do pré-projeto: O processo começa com o curso de “Cinema e Educação” ofertado na CONANE que dá origem a criação do pré-projeto de pesquisa, inicialmente intitulado "Educação, História e Audiovisual: O Cinema e a Produção Audiovisual como Recurso Didático";

Fase 2 - Definição dos objetos de estudo: Após a aprovação e as orientações, o foco da pesquisa foi ajustado, fazendo um recorte dos objetos de estudo para dois filmes específicos: “O Monstro do Mercado Sul”(MSV, Taguatinga-DF, 2020) e “A Revolta dos Estudantes”(CEF 4, Ceilândia-DF, 2019). Tal qual o questionário de pesquisa elaborado junto a revisão teórica e bibliográfica, articulado como os conceitos trabalhados no passado e presente;

Fase 3 - Fases de pesquisa concomitantes: A metodologia seguiu várias fases que aconteceram de forma simultânea ao longo dos dois anos de mestrado. Essas fases incluem:

- **Processo formativo do mestrado em Educação (ETEC, FE/UnB):** Disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação, participação em eventos acadêmicas, de extensão universitária, Programa de Iniciação Científica, etc., a experiência como estudante na Universidade de Brasília;
- **Pesquisa e revisão bibliográfica sobre o tema:** Incluiu a busca por livros, textos e artigos em bibliotecas e bases de dados online como Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES. Utilização de Turner (1997) e Hall (2016) como referenciais teóricos e diálogo com autores do cinema, história cultural, educação, educação histórica, dentre outros campos apresentados por meio da epistemologia decolonial;
- **Análise dos filmes:** A análise dos filmes é feita através da semiótica da cultura e representação, articulando o cinema como prática social e suas representações culturais. Investigando os elementos de cena (*Mise-en-scène*) e som (*Mise-en-son*) para chegar ao sentido (*Mise-en-sens*). A análise busca o sentido dos filmes a partir da conotação dos significados do som e da cena, considerando o sistema cultural da comunidade em que se inserem;
- **Análise dos questionários:** Os questionários online, aplicados via Google Forms para 31 estudantes-cineastas (participação de 32.25%), foram analisados para coletar dados qualitativos e quantitativos do conteúdo e estatísticas descritivas. Os dados dos questionários foram cruzados com a análise semiótica;

- **Revisão e organização da pesquisa para escrita do texto final:** Um processo gradual de leitura, reflexão, planejamento, escrita e revisão, com a ajuda do orientador e pesquisadores internos e externos por meio da qualificação e defesa final.

Fase 4 - Texto final (Dissertação): O resultado final do processo de pesquisa é a dissertação, que apresenta as diversas teorias utilizadas na análise e percurso da pesquisa em um diálogo entre autores e reflexões sobre os objetos de estudo. Os dados dos dois eixos (análise semiótica dos filmes e dos questionários) são cruzados em uma triangulação, e, interpretados à luz do "Circuito da Cultura"(Figura 3) de Stuart Hall (2016) que articula “Representação”, “Identidade”, “Produção”, “Consumo” e “Regulação”. Buscando o objetivo geral da pesquisa, identificar como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos.

5. DESENVOLVIMENTO: O CINEMA COMO PRÁTICA HETEROTÓPICA

[...] a educação na ilha de Utopia não se esgota na educação em contexto escolar, mas prolonga-se na utopia da “educação permanente” como continuado aperfeiçoamento. Estando a ilha num processo de desenvolvimento civilizacional com vista ao aperfeiçoamento das instituições e dos seus habitantes, a educação torna-se um pilar na construção da cidade utópica, cujas instituições e costumes fazem dela uma Cidade Educadora (J. Araújo, 1996 e 2001). Na ilha de Utopia, a educação não se esgota na escola, instituição social onde é localizada a educação formal. Tratando-se de uma educação para todos e ao longo de toda a vida (Marc’hadour, 1996), ela alarga-se à socialização intencional das crianças e dos jovens através da própria organização social (refeições, leitura, música, diálogo entre gerações, divertimentos e jogos, monumentos, conferências, culto religioso, conferências públicas, estratégia de inversão dos valores, eliminação de qualquer lugar e/ou “ocasião” de vício). Reconhece-se, pois, na cidade utópica imaginada por Tomás Moro uma política global e uma organização onde, sem desprimor do trabalho, o lazer se afirma como valor, funda uma nova moral da felicidade e desempenha as suas funções de passatempo, divertimento e desenvolvimento da personalidade. (Araújo e Araújo, 2006, p. 99-100).

Construir coletivamente o vídeo, além de gerar muitos aprendizados para todos nós que estivemos envolvidos, foi uma oportunidade de aproximar os jovens de outros jovens e estes de seus professores. Foi um momento para desenvolvermos reflexões acerca da sétima arte, de seu potencial, da responsabilidade que temos com as mensagens que produzimos. Mais que a habilidade com os equipamentos, aprendemos que seu uso pode criar um produto cultural, que nas palavras de Almeida, nos empodera, e que eterniza um contexto histórico, um ambiente urbano, suas personagens, ideias, vícios e valores de uma época, tudo registrado e “vivo” em imagens e sons. (Pimentel, 2013, p. 214).

Durante nossa vivência no mundo como sujeitos e agentes históricos, vivemos nossa História, memórias (pessoais e coletivas), identidade e cidadania por meio do tempo e espaço - da Utopia neste trabalho. O cinema como prática social e elemento do nosso Circuito Cultural, apresenta-nos representações de mundo carregadas de sentido político, econômico e social. Nossa consciência histórica como Brasileiros e Latino-Americanos, nos leva às utopias de novos mundos e a criação de heterotopias durante nossas vivências na realidade (topos). Coletivamente, construímos novos mundos por meio de nossas narrativas na linguagem audiovisual, fotografia e áudio (música, foley, dublagem etc.). Compreender o cinema como parte de nossa cultura e sistema de representação, nos ajuda a identificar como os filmes impactam a nós e nossa realidade social e cultural.

As representações que criamos, carregam nossos valores, ética e estética em sua linguagem. Algo criado por meio de um sistema de significação historicamente determinado por meio do que nos é exibido em nossa formação cinematográfica, musical, fotográfica e audiovisual. No processo educacional nas comunidades de educação onde os filmes foram criados (escola e ocupação), os estudantes-cineastas sistematizam o processo artístico por meio de uma intenção de racionalidade argumentativa materializada em sua narrativa fílmica.

Reproduzindo e divergindo elementos do círculo cultural, intervindo sobre a realidade por meio de sua agência histórica, cultural e educacional por meio do cinema. Negociações dos signos culturais no tempo e espaço, por meio de práticas e produtos da cultura com significados e significantes frente os signos coletivos, individuais e específicos das obras audiovisuais analisadas - ambientados na Escola Pública em Ceilândia (DF) e Ocupação por meio do Mercado Sul em Taguatinga (DF).

A Utopia na minha vida, levou-me a viver espaços educacionais inovadores como a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo³¹⁸ onde comecei a lecionar. É uma Ocupação com objetivos educacionais focado na autonomia do estudante, local importante na minha formação e construção identitária como professor, homem na educação infantil e afro-indígena - tenho descendência afro-brasileira (Piauí e Ceará) e indígena como descendente do povo Akroá Gamella (Piauí). Essa identidade impacta diretamente na minha relação com a História e ensino, demarcando meu corpo e família no processo de ensino de história. Em uma cidade com maioria de descendentes do nordeste e regiões como norte de Minas Gerais, com forte presença de povos indígenas e negros historicamente, apresentar minha própria História, memória, identidade e cidadania é algo natural ao processo educacional durante a troca com as turmas³¹⁹, além de surgir como questão constante nas turmas que desejam saber sobre nossa trajetória pessoal.

Essas questões estão diretamente ligadas com a ideia de território, algo demarcado pelos conflitos na historiografia na História do Distrito Federal e que impacta em nossa percepção de nós mesmos e de nossa cidade por meio de processo como a gentrificação³²⁰ e o Direito à cidade. Alcântara (2018³²¹) apresenta o conceito de gentrificação a partir da socióloga britânica Ruth Glass (1912-1990, em *“London: Aspects of change”* - 1964). *“Gentrification”* (de *gentry*, “pequena nobreza”);

[...] refere-se a processos de mudança das paisagens urbanas, aos usos e significados de zonas antigas e/ou populares das cidades que apresentam sinais de degradação física, passando a atrair moradores de rendas mais elevadas. Os “gentrificadores”

³¹⁸ “A Vivendo e Aprendendo é uma associação onde as crianças brincam e os pais aprendem. Um grande quintal, um parquinho e seus brinquedos (alguns construídos pelas próprias crianças), as árvores que desafiam os pequenos com escaladas e protegem os adultos com suas generosas sombras, acolhem a todos que estejam dispostos a vivenciar essa experiência em educação. Com isso, a Vivendo oferece à comunidade a oportunidade de outra escolha: de participar ativamente da educação de suas crianças. Oferece o associativismo para a formação de cidadãos plenos para um futuro que se constrói hoje.” (Site). Disponível em: <https://escolavivendoeaprendendo.wordpress.com/historia/>, último acesso em 9 de junho de 2025.

³¹⁹ Algo presente na própria linguagem, no modo nordestino de falar e suas expressões.

³²⁰ Diversos textos têm abordado o conceito, que de forma histórica está ligado a Paris no final do século XIX, inspirando o centro do Rio de Janeiro no início do século XX, recentemente na Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016) durante a “Pacificação” - levando o crime organizado para o nordeste e outras regiões.

³²¹ ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. “Gentrificação”. In: Enciclopédia de Antropologia. ISSN: 2676-038X. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. 2018.

(gentrifiers) mudam-se gradualmente para tais locais, cativados por algumas de suas características- arquitetura das construções, diversidade dos modos de vida, infraestrutura, oferta de equipamentos culturais e históricos, localização central ou privilegiada, baixo custo em relação a outros bairros-, passando a demandar e consumir outros tipos de estabelecimentos e serviços inéditos. A concentração desses novos moradores tende a provocar a valorização econômica da região, aumentando os preços do mercado imobiliário e o custo de vida locais, e levando à expulsão dos antigos residentes e comerciantes, comumente associados a populações com maior vulnerabilidade e menor possibilidade de mobilidade no território urbano, tais como classes operárias e comunidades de imigrantes. Estes, impossibilitados de acompanhar a alta dos custos, terminam por se transferir para outras áreas da cidade, o que resulta na redução da diversidade social do bairro. (Alcântara, 2018, p.1).

No contexto de Brasília e da América Latina, a pesquisa de Pacheco (2020³²²) sobre o título “Gentrificação em Brasília: transformações urbanas na produção do espaço metropolitano de Brasília”³²³, apresenta a mudança do conceito ao longo do tempo;

[...] observa-se uma ressignificação do conceito na América Latina e no Sul Global, com pesquisas que focam nos aspectos históricos da urbanização e nos conflitos urbanos locais. Pesquisadores como Less, López e Shin (2016) e Janoschka e Sequera (2014) destacam que a principal diferença, nos casos de gentrificação no Sul Global, é a forte atuação do Estado, fundamentalmente através dos governos locais. Em síntese, esses autores reconhecem cinco características da gentrificação nas metrópoles latino-americanas: 1) implementação de políticas públicas de planejamento urbano que promovem a renovação urbana; 2) investimento públicos em infraestrutura ou equipamentos direcionados à valorização das áreas específicas da cidade; 3) mercado imobiliário restrito a poucos agentes privados que capitalizam a maior parte das rendas do solo; 4) gentrificação simbólica, processo de exclusão cotidiana associados à revitalização do patrimônio cultural; e finalmente, 5) as resistências da população a esses processos de gentrificação. (Pacheco, 2020, p. 15).

O cinema prático social insere-se na rotina e cultura destes povos do sul global, por meio do consumo de produtos Hollywoodianos carregados de uma cultura e ideologia de vida capitalista, ou, da perspectiva do Cinema Nacional Brasileiro e Latino Americano, onde nossas histórias, memórias, identidade e cultura é narrada por meio de histórias que contam nosso passado, presente e futuro: na construção de heterotopias em busca de utopias de novos mundos. Como instrumento cultural e artístico, os filmes carregam signos, significados e significantes políticos, estéticos e éticos. Nos permitem questionar nossa realidade, ou apresentá-la para outras pessoas ao produzirmos audiovisual. Tendo em vista a realidade do Distrito Federal onde os filmes acontecem, a produção audiovisual é uma ferramenta importante na relação entre educação e cinema em uma perspectiva crítica sobre a História do Brasil, diz respeito ao Ensino de História da África, Afro-Brasileiros e Indígenas (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008).

³²² PACHECO, Matías Enrique Ocaranza. “Gentrificação em Brasília: transformações urbanas na produção do espaço metropolitano de Brasília”. 2020. 329 f., il. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

³²³ Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/40336>, último acesso em 9 de junho de 2025.

O Direito à Cidade, tal qual já apresentado por meio do geógrafo David Harvey (2008 - Capítulo 2 deste trabalho sobre a pesquisa), diz respeito a ao tipo de cidade que queremos por meio de nossos vínculos sociais, com a natureza, estilo de vida, tecnologias e valores estéticos, a uma liberdade individual no acesso aos recursos urbanos - uma ferramenta contra a gentrificação e elitização do centro urbano, valorizando o subúrbio como centro de poder e cultura na cidade. Um direito coletivo, que depende da transformação da cidade por meio do poder coletivo da população, remodelando os processos urbanos, o direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade, um direito humano. Harvey baseou seu argumento na “produção capitalista do espaço” (livro, 2005³²⁴), por meio de suas concepções marxistas e flertes com geógrafos anarquistas (Peter Kropotkin e Elisée Reclus) sobre o Estado, classe sociais, acumulação, urbanização e renda, moldando sua sensibilidade ao ambiente urbano no processo histórico;

O conjunto espacial estabelecido dos processos sociais, que denomino urbanização, produz diversos artefatos: formas construídas, espaços produzidos e sistemas de recursos de qualidades específicas, todos organizados numa configuração espacial distintiva. A ação social subsequente deve levar em consideração esses artefatos, pois muitos processos sociais (como viajar diariamente para o trabalho) se tornam fisicamente canalizados por esses artefatos. A urbanização também estabelece determinados arranjos institucionais, formas legais, sistemas políticos e administrativos, hierarquias de poder etc. Isso também concede qualidade objetivas à “cidade”, que talvez dominem as práticas cotidianas, restringindo cursos posteriores de ação. Finalmente, a consciência dos moradores urbanos influencia-se pelo ambiente da experiência, do qual nascem as percepções, as leituras simbólicas e as aspirações. Em todos esses aspectos, há uma tensão permanente entre forma e processo, entre objetos e sujeito, entre atividades e coisa. É tão insensato negar o papel e o poder das objetivações, da capacidade das coisas que criamos de retornar como formas de dominação, quanto é insensato atribuir, a tais coisas, a capacidade relativa à ação social. (Harvey, 2005, p. 70).

Na criação do espaço urbano;

Todo episódio importante de desvalorização ou de expansão geográfica foi marcado pelo papel desempenhado pelas instituições financeiras, em que se atinge em nova dinâmica de capital fictício. Naturalmente, tal capital não é uma mera invenção da imaginação. Na medida em que isso provoca transformações lucrativas do sistema produtivo, atravessando todo o ciclo da moeda sendo transformada em mercadoria e retornando sob a forma de moeda original mais lucros, isso cessa de ser fictício e se torna lucro realizado. No entanto, para que isso aconteça, depende-se sempre das expectativas, que devem ser socialmente construídas. As pessoas têm de acreditar que a riqueza - fundos mútuos, pensões, fundos de hedge - continuará a crescer indefinidamente. Assegurar essas expectativas é um trabalho de hegemonia, que recai sobre o Estado e se veicula pela mídia. (*Ibidem*, p. 36).

O direito à cidade perpassa o território da Escola e os polos de cultura³²⁵ como a Ocupação MSV, valorizando a cultura e diversidade Brasileira e Latino Americana por meio

³²⁴ HARVEY, David. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.

³²⁵ O Ministério da Cultura faz o mapeamento de agentes e polos de cultura no Brasil, buscando fortalecer a cultura local e fomentar a participação social. Disponível em: <https://mapa.cultura.gov.br/>, último acesso em 11 de junho de 2025.

de suas narrativas (contra hegemônicas). É uma resposta à gentrificação, feita de maneira acadêmica e de ações sociais por meio da cultura, educação e cinema - por exemplo -, propiciando nossa participação no processo de urbanização e vida na cidade. Lefebvre (2001) apresenta o direito à cidade (uma ciência analítica da cidade) por meio das necessidades sociais orientadas pelo fundamento antropológico, necessidade de segurança, trabalho, comunicação etc., dentre elas, a;

[...] necessidade de uma atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e de bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas. Através dessas necessidades especificadas vive e sobrevive um desejo fundamental, do qual o jogo, a sexualidade, os atos corporais tais como o esporte, a atividade criadora, a arte e o conhecimento são manifestações particulares e *momentos*, que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos. Enfim, a necessidade da cidade e da vida urbana só se exprime livremente nas perspectivas que tentam aqui se isolar e abrir os horizontes. (Lefebvre, 2001, p. 105)

Nesse novo humanismo resultado da industrialização e criação do ser humano contemporâneo (tal qual o “Além-homem” de Nietzsche), nessa nova práxis, uma transformação dos procedimentos e instrumentos intelectuais é necessária. Um movimento em duas fases, a “Transdução”³²⁶;

[...] uma operação intelectual que pode ser realizada metodicamente e que difere da indução e da dedução clássicas e também a construção de “modelos”, da simulação, do simples enunciado das hipóteses. A transdução elabora e constrói um objeto teórico, um objeto *possível*, e isto a partir de informações que incidem sobre a realidade, bem como a partir de uma problemática levantada por essa realidade. A transdução pressupõe uma realimentação (*feedback*) incessante entre o contexto conceitual utilizado e as observações empíricas. Sua teoria (metodologia) formaliza certas operações mentais espontâneas do urbanista, do arquiteto, do sociólogo, do político, do filósofo. Ela introduz o rigor na invenção e o conhecimento na utopia. (*Ibidem*, p. 109-110)

A segunda fase é chamada de “utopia experimental”, segundo Lefebvre (2001);

Só os práticos estreitamente especializados que trabalham sob encomenda sem submeter ao menor exame crítico as normas e coações estipuladas, só esses personagens pouco interessantes escapam ao utopismo. Todos são utópicos, inclusive os perspectivistas, os planejadores que projetam a Paris do ano 2000, os engenheiros que fabricaram Brasília, e assim por diante! Mas existem vários utopismos. O pior não seria aquele que não diz seu nome, que se cobre de positivismo, que por essa razão impõe as coações mais duras e a mais irrisória ausência de tecnicidade? A utopia deve ser considerada experimentalmente, estudando-se na prática suas implicações e consequências. (*Ibidem*, p. 110)

A utopia controlada pela razão dialética serve de parapeito às ficções pretensamente científicas, ao imaginário que se extraviaria. Esse fundamento e essa base, por outro lado, impedem que a reflexão se perca no programático puro. O movimento dialético se apresenta aqui como uma relação entre a ciência e a força política, como um diálogo, ato que atualiza as relações “teoria-prática” e “positivismo-negatividade crítica”. (*Ibidem*, p. 115-116)

³²⁶ Conceito ligado a transformação de um tipo de energia ou sinal em outro. No campo da biologia, significa a transferência de material genético entre células por meio de um vírus, como um bacteriófago.

O Direito à Cidade conecta-se com um direito à vida urbana transformada e renovada, uma cidade futura, ideal e efêmera feita por meio da Utopia; “O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.”³²⁷. O debate sobre a cidade é essencial em nossa tomada de consciência histórica como sujeitos e agentes históricos de Brasília em uma perspectiva contra hegemônica e decolonial, por meio da educação, cultura e memória. O colonialismo no nosso processo histórico-urbano e a Utopia, podem ser refletidas por meio das pesquisas de Oliveira e Candau³²⁸, desenvolvendo os conceitos de Pedagogia Decolonial, Educação Antirracista e Intercultural no Brasil em seu artigo (2010). Seu argumento é de que o colonialismo como processo histórico de exploração e dominação é diferente de colonialidade, esta, é mais profunda em nossa formação e faz parte da modernidade no cotidiano;

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. [...] com a emancipação jurídico-política da África e da Ásia, processos que culminam nos anos 1970, foram produzidas densas e consistentes reflexões sobre uma época denominada pós-colonial (BHABHA, 1999; SAID, 2001; HALL, 1997; entre outros), indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo “Modernidade/ Colonialidade” as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. (Oliveira e Candau, 2010, p. 18-19).

Uma colonialidade do poder que construiu a subjetividade do subalternizado (Oprimido, segundo Paulo Freire), onde; “O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização.”³²⁹. Nessa virada histórica, social, acadêmica e cultural;

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. (*Ibidem*, p. 23).

³²⁷ Lefebvre, 2001, p. 134.

³²⁸ Seus textos sobre multiculturalismo e educação fazem parte da formação básica em quase todos os cursos de Pedagogia e licenciaturas. Formando diversos professores para a diversidade, interculturalidade e direitos humanos.

³²⁹ Oliveira e Candau, 2010, p. 19.

Luiz Rufino defende uma “Pedagogia das Encruzilhadas” (2019), buscando criar novos seres por meio da transgressão (invenção de novos seres para além do cárcere racial, do desvio e das injustiças cognitivas) e resiliência (reconstrução tática a partir dos cacos despedaçados pela violência colonial). A colonização gera seres subordinados ao regime (colonizados), tal qual, a bestialização do opressor (colonizador), erguendo assim, barbárie e não civilização. Ailton Krenak³³⁰ reforça essa ideia ao falar sobre os 500 anos de guerra constante vivenciados pelos povos indígenas ao longo desse processo histórico, marcado pela escravidão, assassinato, sequestro, roubo de terras, dentre tantas outras ações oriundas da barbárie europeia no continente Americano. Rufino defende que;

[...] a decolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. (Rufino, 2019, p.11)

Esse tipo de abordagem é essencial em um país com maioria preta, parda e com descendência indígena, na realidade social do Distrito Federal onde o racismo e machismo fazem parte de nossa rotina - temas abordados pelos estudantes do CEF 1 nos filmes da disciplina “Cinema e Sociedade” (Cap. 5.4 deste trabalho). O ensino pensado sobre a perspectiva de uma identidade e território com consciência e agência histórica, fazem parte das duas produções audiovisuais analisadas à frente por meio do direito à educação, cultura, memória e cidade presente em seus projetos educacionais e sociais.

Na minha formação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o espaço escolar sempre foi a espinha fundamental do currículo de formação - especialmente no atual período da Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e atuação como professor substituto de História na SEEDF. Os espaços não-escolares (por mais que grande parte de nossa vida) como a cidade, parecem muitas vezes não existirem no debate teórico e em sala de aula, por mais que a maior parte da vida dos estudantes nas escolas e universidades seja fora da sala de aula. Os dois filmes, em espaços com projetos educacionais diferentes ligados por uma prática social comum, a fotografia, o audiovisual e o cinema. Em busca de novos mundos, de Utopia desde a infância;

Sabe-se que a infância é uma construção social e histórica. Neste período da vida, meninos e meninas são considerados sujeitos históricos e de direitos, o que constitui formas de estar no mundo manifestas nas relações e práticas diárias por elas vivenciadas, experimentando a cada instante suas brincadeiras, invenções, fantasias, desejos que lhes permitem construir sentidos e culturas das quais fazem parte permitindo-nos afirmar que são ativos, capazes, com saberes diversos, que se

³³⁰ Ver “Guerras do Brasil.doc - As Guerras de Conquista”, episódio 1, documentário, Luiz Bolognesi, 2019.

manifestam com riqueza demonstrando suas capacidades de compreender e expressar o mundo. (Gobbi, 2010, p.1).

O registro audiovisual nos curtas-metragens a seguir não é apenas de duas ficções, é da rua, da escola, dos ambientes, das pessoas, dos sons, movimentos e expressões culturais e sociais no território de gravação. Nesse sentido, é um registro no tempo e espaço que permite visualizarmos mudanças e permanências no futuro, da arquitetura as pessoas, tudo muda, *tutto passa*. O futuro é um novo diferente e melhor sempre estão no horizonte, quando há esperança. Utopia. E heterotopia na prática social e cultural do cinema como política, memória e identidade - nesse sentido, uma prática heterotópica.

Tal ideia parte das vivências, formação, práticas, reflexão e por tanto, práxis. Reencontrei durante a pesquisa um filme bem parecido com “Revolta dos Estudantes” (um dos meus objetos de estudo) feito há quase um século atrás pelo cineasta anarquista e libertário Jean Vigo (francês) que nasceu no mesmo dia que eu - 26 de abril. O cineasta produziu três filmes, *A Propos de Nice* (1930, “A propósito de Nice”, documentário/comédia) que documenta a rotina na cidade, o carnaval e as desigualdade sociais, *Zéro de Conduite* (1933, “Zero de Conduta”, comédia/drama) e *L’Atalante*³³¹ (1934, “O Atalante”, romance/comédia), que; “Nas menos de duas horas e meia que somam todos os seus filmes juntos, nos fugazes vinte e nove anos que viveu, ele instalou-se de um modo ímpar na história do cinema. História, sim, embora extra-oficial, à margem, veemente pelo teor híbrido que instilou.”(Martins, 2005³³², p. 264). Em “Zero de Conduta”³³³, proibido pela censura até a libertação da França em 1945, carrega a vida pessoal do cineasta que gravou o filme na mesma escola onde estudou. Vigo “[...] narra tentativas de libertação em choque, ou atrito, com técnicas de dominação. Tudo a partir da lógica e do mundo infantil.”³³⁴. Tal qual “A Revolta dos Estudantes” (2019) gravado quase 100 anos depois; “As crianças de *Zéro de Conduite* são heroicas por refutarem a dominação que lhes é imposta. São sujeitos que dizem

³³¹ Sinopse: Quando Juliette (Dita Parlo) se casa com o aventureiro Jean (Jean Dasté) ela vai viver em seu navio. À bordo dele está também o capitão Père Jules, um sujeito um tanto quanto bizarro. Juliette logo se entedia com a vida ao mar, e escapa para conhecer a vida noturna de Paris, o que deixa Jean furioso. Ele então vai embora, deixando-a para trás. Só que logo Jean se entristece com a falta da esposa, e Père Jules vai tentar achar Juliette para trazê-la de volta. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-2305/>, último acesso em 6 de junho de 2025.

³³² MARTINS, Pablo. “Jean vigo, a revolta e o devir”. Revista Verve, 7: 264-278, 2005.

³³³ Sinopse: Um grupo de quatro meninos se rebela contra o sistema repressivo e as rígidas regras de um colégio interno francês em um dia festivo. Um verdadeiro ato de rebelião é instaurado na escola, e ganha ares de surrealidade, resultado das leituras libertárias da infância. Os quatro diabinhos (subtítulo do filme: Diabinhos na Escola) acabam sendo bem sucedidos na rebelião e depois triunfam em um telhado, parecendo prontos a alçar vôo. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-2304/>, último acesso em 6 de junho de 2025.

³³⁴ Martins P., 2005, p. 265-266.

o não necessário para a manutenção da dignidade, da autenticidade. Numa palavra: a exaltação da individualidade a qualquer custo.”³³⁵;

Lembremos que foi nos bairros de periferia, os famigerados *vaudevilles*, que o cinema obteve seu primeiro público. Sim, o cinema nasceu *underground*. Antes, muito antes, de alguns movimentos requisitarem tal epíteto. Somente nos meados da década de 1920 houve o profícuo encontro entre o cinema e a miríade de vanguardas da época. E nessa encruzilhada, deveras saborosa, Vigo encontrou-se consigo mesmo. (Martins P., 2005, p. 270);

Nesse encontro entre passado e presente por meio do cinema, uma prática social com uma História feita de uma cultura rica em representações, de valores éticos, estéticos, políticos e ideológicos, avançamos sobre a análise da produção audiovisual (e suas fases) dos dois objetos de estudo. Os filmes vão ser analisados de maneira pausada, cena por cena, take por take, analisando a *Mise-en-Son*, *Mise-en-Scène* e a *Mise-en-Sens*. Para isso busco realizar o movimento semiótico sobre a perspectiva da cultura e representação (estudos culturais) sobre os signos, significados e significantes contidos na linguagem audiovisual e cinematográfica dos filmes elaborados pelos estudantes-cineastas em suas Utopias e formação como sujeitos e agentes históricos - por meio da Educação Histórica, Pedagogia do Olhar, uma Educação para Sensibilidade e Utopia Pedagógica - construída por nossas heterotopias. Buscando assim, responder se todo sujeito com práticas sociais é produtor de memória, cultura, identidade, cidadania e da própria História como agentes criativos do tempo e espaço no Cinema. Ou seja, como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos da História.

5.1 A Revolta dos Estudantes (2019): Sobre o direito à Educação, Cultura e Memória

Art. 205. **A educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o **pleno exercício dos direitos culturais** e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constituem **patrimônio cultural brasileiro** os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência **à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira**, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, Constituição Federal da República Brasileira, 1988 - marcação nossa).

³³⁵ Martins P., 2005, p. 266.

FIGURA 4 - “A Revolta dos Estudantes”, foto da turma/flyer (7ºD), 2019.



Fonte: acervo do autor.

O Direito à Educação, Cultura e Memória (autobiográfica e social) fazem parte dos nossos direitos e deveres como cidadãos na República Brasileira e profissionais da Educação, História, Arquivos, Arqueologia, Docência, Pesquisa, da ação dos(as) Agentes Culturais nos Polos de Cultura, Museus, Cinema, Fotografia etc., tal qual, pela educação familiar. A escola é um espaço de diversidade em sua comunidade escolar, tal zona de conflito gera uma diversidade de ações e reações por parte de seus sujeitos históricos e práticas sociais. Nessa revolta simbólica onde se faz o tempo-espaço da escola, a cidadania e a gestão democrática são feitas a partir de um movimento rumo a libertação do sujeito oprimido propiciando a criação de memórias, identidade e cidadania na democracia. Como aponta Versutti e Scareli, em sua reflexão sobre “Direito à Educação ou Educações?” (2017³³⁶);

[...] o cinema apresenta uma linguagem própria, a linguagem cinematográfica, que dialoga com outras linguagens, como por exemplo a linguagem fotográfica, escrita e oral, visto que, o cinema não é só visual. Dessa forma, podemos dizer que o cinema é visual, oral, auditivo, um produto cultural e uma expressão da cultura [...] A escola poderia fazer um trabalho de desvelar camadas de “cultura” impressas nessas obras, buscando discutir diferentes concepções teóricas de cultura e de educação, atravessadas nesta linguagem. Ao experimentar esta linguagem, refletir sobre seu modo de produção e sobre como se apresenta para o público, ou seja, sua montagem, podemos tornar clara essas camadas e, pouco a pouco, construir diferentes entendimentos sobre educação. (Versutti e Scareli, 2017, p. 8-9)

³³⁶ VERSUTTI, Andrea Cristina; SCARELI, Giovana. “Direito à educação ou educações?”. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

A escola localiza-se fora do centro (Brasília), foi criada durante a Campanha de Erradicação de Invasões (“CEI”, daí o nome da cidade) em 1971 durante o governo Hélio Prates, que buscou acabar com a Vila/Favela/Invasão do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão Colombo e Morro do Querosene, dentre tantas outras vilas operárias formada por candangos e candangas³³⁷. Um processo de retirada dos pobres do centro da cidade, de gentrificação e limpeza social como aconteceu no Massacre da GEB (Guarda Especial de Brasília) - que entra no refeitório da construtora Pacheco Fernandes e alveja vários tiros sobre os trabalhadores que reclamam da comida estragada servida durante o carnaval de 1959³³⁸. Essa memória (autobiográfica e social) marca a História de Brasília, Ceilândia, a memória e identidade de quem vive “à cidade” (como direito) como sujeitos e agentes históricos, sociais e culturais.

O Centro de Ensino Fundamental 7 de Ceilândia Sul (EQNM³³⁹ 5/7), foi inaugurado³⁴⁰ em 2 de outubro de 1975 para atender a comunidade local. O crescimento da cidade e diversificação do público levou a escola a atender estudantes com deficiência auditiva, a partir de 1994, começa a receber estudantes de áreas mais distantes como Águas Lindas, Samambaia e Sol Nascente/Pôr do Sol (Região Administrativa independente de Ceilândia, atualmente - RA XXXII, desde 14 de agosto de 2019). Até 2001 atendeu nos três turnos, no ano seguinte limita-se ao diurno com atendimento aos alunos regulares, classes de aceleração e ampliação do atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Entre 2013 e 2022, fez o atendimento a Classes Especiais e em 2018 aderiu ao 3º Ciclo para as aprendizagens mudando sua organização com o tempo.

A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) do GDF por meio do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF) pública a cada dois anos um relatório com o perfil da população das cidades e seus moradores, sendo fundamental para o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas. A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de Ceilândia (2021) apresenta resultados ligados aos moradores (amostra de 868 domicílios) com a caracterização de sua população urbana, migração, saúde,

³³⁷ O termo faz referência aos primeiros moradores de Brasília durante a construção da cidade, dos pioneiros da cidade, em grande parte, vindos do do sertão de Minas Gerais e do nordeste em busca de uma vida melhor como operários na construção e de oportunidades na nova cidade em meio ao Planalto Central.

³³⁸ Para saber mais, veja: SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. “O massacre de Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília”. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades, Brasília, v. 1, 2011.

³³⁹ Referente a “Equipamentos e Núcleos de Mobilidade”, quadras comerciais.

³⁴⁰ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019 e 2023, o primeiro do ano de produção do filme e o segundo do PPP mais recente disponível no site da SEEDF. Disponíveis em: <https://www.educacao.df.gov.br/tag/ppp/>, último acesso em 11 de junho de 2025.

comunicação, escolaridade, trabalho e rendimento. Tal qual o resultado da pesquisa sobre os domicílios, com suas características, infraestrutura domiciliar, urbana nas proximidades dos domicílios, serviços domiciliares e inventários de bens duráveis, localidades predominantes de compras, animais de estimação e segurança alimentar.

Em 2021, a população urbana da Ceilândia era de 350.347 pessoas, sendo 52,6% do sexo de nascimento feminino e a idade média era de 34,3 anos. As pessoas LGBTQIA+, ou seja, pessoas transgêneros e/ou lésbicas, gays, bissexuais ou outros, somam 3,3% dessa população, 45,8% consideram-se parda e 14% preta (somando 59,8% da população). Os moradores que migram de outros Estados da federação, vem do Piauí (15,3%), Bahia (12,5%), Maranhão (12,4%), Ceará (11,7%), Goiás (10,9%), Paraíba (8,1%), Pernambuco (3,9%) e Rio Grande do Norte (3%).

Com relação à comunicação, 79,6% da população possui celular e 4,6% tablet, com 52,5% utilizando linha pré-paga e 28,6% pós-paga. Sobre o acesso à internet nos últimos 3 meses, 80,7% responderam afirmativamente, dos quais 95,9% acessaram todos os dias. O acesso é feito por microcomputador (41,5%), celular/tablet (96,5%) e outros meios como televisão, videogame ou outro equipamento eletrônico (12,7%). Os motivos do acesso à internet envolvem comunicação (84,9%), multimídia, lazer e cultura (83,4%), informações e notícias (76,1%), criação e compartilhamento de conteúdo (58%), para transações financeiras ou comerciais (58,1%), para educação ou cursos (60,3%) e trabalho (56,6%). A assinatura e uso de serviços on-line, como filmes, músicas, notícias, cursos, esportes etc. é de 49%, em 39% dos domicílios havia serviço de TV por assinatura e 13% assinavam revistas ou jornais impressos. Os eletrodomésticos envolviam televisores tubo (14,7%), televisores tela fina/plana (90,8%), reprodutores de DVD e/ou Blu-ray (12,7%), microcomputadores de mesa (26,1%) e notebook/laptop (35,9%).

Sobre a escolaridade da população de Ceilândia, 93,5% dos moradores com seis anos de idade declararam saber ler e escrever, e, 62% das pessoas entre 4 e 24 anos relataram frequentar escola pública. A maioria da população estuda na própria cidade (83,2%), indo para escola a pé (59,6%) e com tempo gasto em torno de 15 minutos no trajeto entre casa e escola (63,6%). Além disso, 21,5% vão de ônibus e 12,3% vão de carro. Das pessoas com mais de 25 anos de idade, 35,3% declararam ter o ensino médio completo, 17,5% o fundamental incompleto e 14,2% o ensino superior completo.

O filme foi realizado pelo 7º ano turma “D” do Centro de Ensino Fundamental 4 da Ceilândia, durante o primeiro semestre de 2019 para Feira de Ciências, Arte e Cultura da Escola (FECIAC) que tinha como tema “Biotecnologia” e para o “5º Festival De Curtas Das

Escolas Públicas Do Distrito Federal” – Ghislaine Cecília Carvalho Porto de Almeida (Ghisa Pôrto) - 2019³⁴¹. Este último, buscou selecionar 15 produções do Ensino Fundamental (Anos Finais) e 15 produções do Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA - 1º, 2º e 3º Segmentos), com premiação em 10 categorias e os filmes selecionados fizeram parte da Programação do 52º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro;

Dentre os principais objetivos do Festival estão dar visibilidade à produção audiovisual dos estudantes da Rede Pública de Ensino, promover a formação e o intercâmbio dos (as) professores (as) mediadores (as) e contribuir com a formação do público em relação à linguagem audiovisual. (Edital Nº 12 de 21/03/2019 , GDF, SEEDF, 2019, p. 1)

E por finalidade; “O 5º Festival de Curtas das Escolas Públicas do Distrito Federal tem por finalidade revelar, reconhecer e afirmar a produção artística e criativa dos estudantes por meio da linguagem audiovisual, além de promover o intercâmbio no âmbito do Cinema.” (Edital Nº 12 de 21/03/2019 , GDF, SEEDF, 2019, p. 1-2). A programação do festival incluiu seu lançamento, a homenagem à professora Ghislaine Cecília Carvalho Porto de Almeida (Ghisa Pôrto), a seleção e exibição dos filmes selecionados, e, por fim, a premiação e exibição dos filmes vencedores: Melhor montagem, direção, fotografia, roteiro, ator, atriz, abordagem do tema, desenho de som e melhor filme (pela Comissão Organizadora e Público por meio de votação com o público do Festival).

Os filmes deveriam optar na inscrição por “Tema livre - para premiação geral” e “Tema Específico: A ESCOLA QUE TEMOS, A ESCOLA QUE QUEREMOS”, para premiação na categoria “Abordagem do Tema” - os estudantes do CEF 7 optaram pelo tema específico, que trabalhamos por meio da dinâmica do “GNG” (“gostei e não gostei”) onde os estudantes fizeram uma lista no quadro por meio do debate sobre aquilo que eles gostavam e não gostavam no ambiente da escola. Essa lista foi apresentada na cena final do filme com a revolta dos Estudantes. Sobre o tema específico:

O tema específico 5º Festival de Curtas das Escolas Públicas do Distrito Federal“, A ESCOLA QUE TEMOS, A ESCOLA QUE QUEREMOS”, visa estimular nos estudantes uma reflexão sobre os seguintes subtemas: “A escola que temos é a escola que queremos?”; “É possível sonhar com uma escola diferente?” ; “A Educação do Século XXI já chegou à minha escola?”; “Que tipos de aulas e de projetos despertam o interesse dos(das) estudantes?”; “A forma como a escola se

³⁴¹ Segundo o edital: “Professora de Artes Cênicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1989, onde atuou, também no Ensino Especial. Idealizou e coordenou o projeto "Chica de Ouro", que visa, a partir da experiência dos estudantes com a produção audiovisual, estimular a pesquisa, a experimentação, a capacidade de análise e de seleção de conteúdos, na perspectiva de que o cinema na escola amplia as possibilidades de percepção e de conhecimento dos (as) estudantes.”. EDITAL DO CONCURSO Nº 12, DE 21 DE MARÇO DE 2019. Governo do Distrito Federal, Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: https://ww.w.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/05/Edital-5o-Festcurtas-2019_26mar19.pdf, último acesso em 13 de junho de 2025.

organiza e funciona desperta o interesse da comunidade em participar das suas decisões e da sua gestão?"; "É possível superar o *bullying* e outras formas de violência física e simbólica na escola e construir uma cultura de paz?"; "As novas tecnologias podem transformar a educação e abrir novas oportunidades de aprendizado e conhecimento?"; "Como o espaço físico pode ser usado e modificado para tornar o ambiente propício para a socialização e para a aprendizagem?"; "A escola pode funcionar respeitando as diferenças e a diversidade das pessoas?"; "O(A) professor(a) pode atuar como um(a) mediador(a), interagindo com o(a) estudante, e não apenas como alguém que domina o conhecimento?"; "Como o uso das novas tecnologias na sala de aula e em outros espaços educacionais podem contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem dos (das) estudantes"? (*Ibidem*, p. 3)

Por meio dessas questões e dos debates em sala sobre a escola e nossa convivência, os estudantes estruturaram a história do filme por meio dessas questões sobre a escola e o tema da biotecnologia ligado à feira de ciências. No estudo do tema, descobrimos que diversos alimentos são alterados pela biotecnologia como acontece no caso do limão sem caroço que costumamos consumir em grande escala em Brasília - desenvolvidos pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Dessa forma, o roteiro foi elaborado pensando essas reflexões sobre o ambiente da escola ligadas a turma (considerada a mais "bagunceira" da escola na época) e a temática da biotecnologia aplicada ao lanche da escola, que teria sofrido alterações dentro de laboratório para aumentar a disciplina no ambiente escolar (no argumento e roteiro do filme).

Após essa fase de pré-produção e elaboração do roteiro para gravação, partimos para gravação do filme (produção) que levou vários dias e envolveu toda a escola nos momentos de intervalo, e, por fim, a pós-produção onde o filme foi editado por mim e finalizado junto à turma - da qual eu era o "Professor Conselheiro", ficando responsável pela elaboração de um trabalho da turma sobre o tema da biotecnologia para Feira de Ciência, Arte e Cultura (FECIAC). Nesta, o filme foi exibido para toda comunidade escolar por meio de sessões de cinema programadas ao longo do tempo da feira, devendo o público pegar um ingresso e esperar pela sua sessão com vagas limitadas (por volta de 40 pessoas na sala de aula). Os estudantes venderam pipoca e refrigerante na frente da sala de cinema, arrecadando dinheiro para camisa do Interclasse - jogos, competições ou torneios que acontecem entre as turmas da escola. Na descrição do filme no YouTube, deixei o seguinte relato pedagógico sobre a produção do filme:

O trabalho foi desenvolvido junto aos alunos do 7º turma "D" do CEF 4 de Ceilândia visando desenvolver o tema da Bioeconomia por meio da alimentação. Durante a pesquisa, discussões sobre as relações de poder no modelo de produção de alimentos nos levaram a discutir o ambiente escolar. A partir da pergunta "Que escola queremos?", os alunos refletiram e elaboraram uma lista de mudanças que eles gostariam de ver na escola, tanto relacionada com o lanche quanto com as

relações humanas dentro da escola e o processo pedagógico como um todo. (Curta "A Revolta dos Estudantes" - CEF 4, 7ºD, Ceilândia-DF (2019) - YouTube³⁴²)

Uma das fases programadas pela produção do filme foi a exibição em festivais de cinema durante a pós-produção. O filme não foi selecionado para o 5º Festival de Curtas das Escolas Públicas do Distrito Federal e não tivemos resposta após o envio dos documentos de inscrição, porém, foi selecionado para o 15º Festival Taguatinga de Cinema³⁴³ - "Mostra Seleção Popular"(2020)³⁴⁴. O festival teve 601 filmes inscritos;

O Festival Taguatinga de Cinema celebra, desde a sua 1ª edição, em 1998, filmes que investem na construção de novos imaginários a partir de narrativas contra hegemônicas, valendo-se dos corpos que vibram na contramão do panorama de idealização da sociedade de consumo, desafiam tabus e o culto à padronização, migrando da margem para o centro de si mesmos, como forças da Natureza. Acolhemos, ano após ano, por vocação e missão, filmes engajados no combate às injustiças sociais, às violências estruturais, ao racismo e ao machismo fundantes da sociedade brasileira; filmes que são, ao mesmo tempo, farol e espelho para o público do festival, nutrindo nele, em linguagens múltiplas, o amor e a confiança, a coragem de ser o que se é, a conscientização e o desejo de militância e ativismo político e social. (Site do Festival)

A educação, comunicação e a cidadania exigem o pleno exercício dos direitos culturais e sociais, por meio do acesso ao patrimônio cultural brasileiro, seus modos de criar, fazer e viver, garantindo assim, o acesso à identidade e memória dos povos que formam a população brasileiro e sua cultura nacional. Tal qual, o acesso a comunicação e tecnologias tão importantes no processo educacional, trabalho e lazer como apontam as pesquisas. A seguir, avanço na análise semiótica do filme “A Revolta dos Estudantes”, sua *Mise-en-Son*, *Mise-en-Scène* e *Mise-en-Sens* por meio de sua linguagem audiovisual, signos, significantes e significados na narrativa fílmica.

O filme “A Revolta dos Estudantes” (2019) tem 10 minutos de duração, a turma foi dividida em equipes de direção de áudio, arte, fotografia, produção, roteiro e eu (professor orientador). O filme foi editado em *software* livre (Linux Mint/Kdenlive) e a trilha sonora é totalmente *creative commons*, com a música "Diretoria" de MC Primo (álbum Rio Super Funk) e *foleys* do *YouTube Audio Library* - uma Biblioteca de Áudio livre de direitos autorais para produtores audiovisuais. O filme teve 1178 visualizações no YouTube desde sua publicação em fevereiro de 2020³⁴⁵, além das exibições físicas e online no festival de cinema.

³⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JGTNBJd1eCQ&t=9s>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁴³ Disponível em: <https://festivaltaguatinga.com.br/edicoesAnteriores/15festival/>, último acesso em 23 de junho de 2025.

³⁴⁴ Filme disponibilizado pelo site do festival em: <https://festivaltaguatinga.com.br/festivalTagua/15/assista/curta/filme/2417>, último acesso em 23 de junho de 2025.

³⁴⁵ Informação coletada no dia 7 de setembro de 2025.

A primeira cena começa com um fundo preto e a música de trilha no fundo, um texto apresentando o contexto do filme em seguida;

Durante as últimas décadas a humanidade viveu a revolução analógica, digital e genética. A bioeconomia desenvolveu o setor da saúde, nutrição, energia e químicos com a leitura dos códigos genéticos. Os seres vivos, não são mais criados apenas por deuses ou pela evolução... (5m)

A turma e título do filme são apresentados aos espectadores, as primeiras imagens são da entrada da escola e comunidade escolar chegando de manhã na escola. Além da autorização de uso de imagem dos estudantes da turma, foi necessária autorização de todos os estudantes que aparecem na gravação - algo feito pela equipe de produção na pós-produção do filme. A escola utiliza de uma autorização para uso das imagens nas redes sociais da escola no momento da matrícula dos estudantes, prática comum em muitas escolas. A trilha sonora durante a cena inicial e a letra da música apresentam um contexto;

*Diretoria tá de pé
Aí, mané
Olha a revolta
Do moleque sofredor
Se jogou nas ondas da maldade
Maluco agora é tarde
O seu castelo desabou
Selva de pedra em que vivemos
Pra se esquivar do tormento
Temos que nos libertar
O clima aqui está difícil
Mas se liga aí parceiro
Que eu vou continuar
É
Eu peço a Deus para que olhe por nós
Don don don don don don don
Venderam os meus pensamentos
Mas não calaram a minha voz [...]
Eu sou guerreiro
Sou certo
E não admito falha
Favela dá um papo reto
Não somos fãs de canalha
Eu sou guerreiro
Sou certo
E não admito falha
Favela dá um papo reto
Não somos fãs de canalha [...]*

Na porta da escola, duas estudantes interpretam a direção da escola conduzindo os estudantes para as salas de aula. A chegada da turma (7º D) à sala de aula é marcada pelo barulho e bagunça, o professor (eu) recebe os estudantes em sala que começam a brigar, discutir, jogar bolinha de papel e a brincar enquanto riem. Uma turma totalmente caótica. Estudantes brigam, xingam uns aos outros e caem no chão. Muitos estudantes estão sem uniforme, de chinela de dedo e bermuda. O professor tenta começar a aula, porém sem

sucesso. Uma mensagem aparece na tela com fundo preto: “20 minutos depois...”, na cena seguinte, o professor dá um recado para a turma avisando sobre a mudança na empresa que fornece o lanche. Bolinhas de papel são jogadas, a bagunça começa a voltar e uma ameaça é feita pelo professor: “O próximo bolinha que eu ver, eu vou mandar para o diretor.”. A turma ignora, o primeiro estudante é enviado para fora de sala de aula e um aviso é dado: “Só fica aqui quem quer ver aula!”, todos gritam e a maior parte da turma sai de sala e a trilha sonora ao fundo avisa: “*Venderam os meus pensamentos / Mas não calaram a minha voz.*”.

A transição de cenas é feita por imagens dos estudantes nos corredores da escola e fila para o lanche, sempre grande e com a presença de grande parte dos estudantes - alguns em sócio vulnerabilidade, tendo o lanche da escola como principal refeição do dia. Os estudantes estão agitados e barulhentos enquanto esperam sua vez para pegar o lanche. Em seguida, uma tela preta surge novamente e a mensagem: “Uma semana depois...” (4m24s). Imagens dos corredores da escola voltam a aparecer na tela, dessa vez, com mais silêncio e menos agitação. A mesma turma caótica das primeiras cenas, agora espera sentada e em silêncio pela chegada do professor à sala de aula. Uma aula de História da África começa, é apresentado o contexto no século XIV antes da chegada dos Europeus, berberes, sudaneses, Império do Mali, o Mansa Sundiata Keita³⁴⁶, sua riqueza fruto do comércio de ouro e cobre, sociedade e cultura. O professor anda pela sala enquanto os estudantes acompanham a explicação, com atenção e disciplina.

Em seguida, um grupo de três estudantes anda pelos corredores da escola quando começam a ouvir uma conversa das diretoras da escola em sua sala. Elas falam sobre a mudança na empresa de lanche, em como o novo lanche alterado pela biotecnologia estaria alterando a indisciplina e bagunça dos alunos. O novo lanche oferecido pela nova empresa estaria contribuindo com a disciplina e atenção dos estudantes em sala de aula por meio de suas alterações genéticas e efeitos sobre a mente e corpo dos estudantes. Os professores e professoras estariam adorando as mudanças, segundo teria sido dito na reunião pedagógica. A trilha sonora volta na transição, e, um take frontal e em primeiro plano de alguns segundos do perfil das estudantes que descobriram o plano da direção é apresentado. Elas andam pela escola e espalham o segredo da direção entre os estudantes: “Estão botando droga na nossa comida.” (7m27s). As imagens durante esse processo foram gravadas no intervalo da escola, demarcando no vídeo a rotina dentro da escola e desse momento da vida dos

³⁴⁶ Conhecido como o “Rei Leão”, que escreveu a “Carta Mandinga” ou “Carta *Kurukan Fuga*”, considerada uma das primeiras Declarações de Direitos Humanos da História. Tem valores como a vida, igualdade, fraternidade e respeito ao meio ambiente, sendo inscrita na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2009.

estudantes-cineastas que puderam perceber-se crescendo ao olharem-se com o passar dos anos no filme. Assim como, o filme torna-se uma memória social da comunidade escolar - estudantes depois de 2019 assistem ao filme, como demonstram os comentários no YouTube. Tornando-se assim, o registro de um tempo e espaço da escola e muda ao longo do tempo permitindo nossa reflexão sobre passado, presente e futuro da comunidade educacional.

Na transição, a tela fica escura (*fade out*) e a cena seguinte começa com estudantes sobre uma mesa do refeitório falando para toda a escola sobre a alteração do lanche e a lista de mudanças que eles esperam na escola: desejam lanchonetes com lanches melhores, o fim do *bullying* nas escolas, salas com estrutura melhor (parede e piso), aulas de informática, mais horários com atividades físicas, menos dever no quadro (para copiar), e, professores que respeitem a opinião dos estudantes - questões levantadas pela dinâmica do “GNG” durante a pré-produção do filme e elaboração do argumento/roteiro. A tela fica preta e a inscrição aparece na tela: “Continua...” (9m12s). São apresentadas informações sobre o contexto de produção do filme e as diversas equipes por meio de seus nomes.

A produção do filme teve como objetivo refletir sobre a escola e o papel dos estudantes na comunidade, criando um produto cultural para ser compartilhado com a comunidade escolar e que possibilita-se o aumento da autoestima, senso crítico e criativo dos estudantes por meio da arte do cinema. O filme permitiu que a comunidade olhasse de forma diferente para a turma considerada mais bagunceira da escola, permitiu humanizarmos nossa relação com esses estudantes e suas críticas ao ambiente escolar. Educação, cultura e memória caminham juntas na Revolta dos Estudantes e sua Utopia.

5.2 O Monstro do Mercado Sul (2020): Sobre o Direito à cidade

FIGURA 5 - Atividade em roda na primeira edição da “Ocupinha” da Ocupação Mercado Sul Vive, junho de 2018



Fonte: Acervo do autor.

Se podemos falar de uma produção cultural das crianças quando realizam suas atividades lúdicas, podemos falar também de um tipo de atuação política delas nas formas de organizarem relações de poder e de negociarem regras coletivas; ao representarem suas casas, suas famílias; ao encararem a injustiça de pessoas sendo maltratadas ou de algumas terem água e outras não. O envolvimento das crianças que moram ou frequentam o MSV em atividades artísticas ou em suas brincadeiras cotidianas é um experimento constante de outros mundos melhores de se viver, porque comprometidos com a alegria e abertos à acomodação das inevitáveis mudanças que tudo o que é vivo experimenta. (Oliveira e Borges, 2022³⁴⁷, p. 151).

A construção da nova capital federal no Cerrado foi feita com muita propaganda nesse projeto de marcha para o Oeste, pessoas de diversos lugares do Brasil mudaram-se para Brasília em busca de uma vida melhor e oportunidades de trabalho. As favelas e vilas operárias no Plano Piloto (Brasília) eram um incômodo para parte da população, gerando o processo de gentrificação por meio da criação das “Cidades Satélites”³⁴⁸ - ou seja, que orbitam ao redor do centro (Plano Piloto). Nesse contexto, é criada em junho de 1958 (dois anos antes da inauguração de Brasília) a cidade de Taguatinga, chamada no passado de Vila Sarah Kubitschek e Santa Cruz de Taguatinga. A cidade desenvolveu-se ao longo das décadas tornando-se um importante polo comercial da cidade e atraindo população de cidades vizinhas para o lazer e trabalho.

O Mercado Sul foi construído na década de 50 em Taguatinga, antes da inauguração de Brasília. Surgiu em uma cidade feita para e por trabalhadores recém-chegados à região para a construção da capital e que, movidos pelo sonho de uma vida melhor, mudaram-se para o Planalto Central, não encontrando abrigo na anunciada “modernidade” que ajudavam a edificar com seu suor. Com o tempo, Taguatinga consolidou-se como realidade para estes trabalhadores e Brasília um sonho cada vez mais distante. E foi nesta realidade que o Mercado Sul foi construído como um dos primeiros centros comerciais do Distrito Federal, mantendo uma forte movimentação nesta área até a década de 70, quando iniciou-se um período de decadência comercial e vários espaços foram desocupados, tendo início uma dinâmica mista de ocupação e abandono. (MSV, “1 ano de Ocupação Mercado Sul Vive”, 15 de fevereiro de 2016³⁴⁹)

Conheci aqui quando era realmente uma feira, tipo uma feira livre, gente tropeçando em gente, entre os anos 65 e 68”, comenta Seu Heleno, tapeceiro que trabalha no Mercado Sul desde a inauguração. A partir da década de 70, a chegada das redes de supermercados à cidade levou muitos comerciantes à falência. Armazém, armário, açougue, lanchonete etc. O Mercado Sul perdeu feirantes e público. Houve época que as lojas ficaram vazias e outra que virou depósito de bananas, como também conta Seu Heleno. Mas a ocupação dos pequenos boxes de lojas, ora abandonados, ora em desuso, começou aí mesmo. (Oliveira, Zim e Miranda, 2019³⁵⁰, p. 38).

³⁴⁷ BORGES, Antonádia Monteiro; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. “Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação”. Temas em destaque - seção temática / temas sobresalientes - sección temática. Revista Desidades. Número 32. Ano/año 10. Jan - abr, 2022.

³⁴⁸ Atuais Regiões Administrativas (RAs).

³⁴⁹ Disponível em: <https://www.mercadosul.org/1-ano-de-ocupacao-mercado-sul-vive/>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁵⁰ OLIVEIRA, Yara Regina; ZIM, Aline Stefânia; MIRANDA, Carla Aryesha Sena de. “Revelando a cidade vivida: Os itinerários culturais como construção e valorização do patrimônio cultural urbano”. (Capítulo 4) in

O local se tornou reduto de boemia underground na cidade, com músicos, poetas e artistas de diversas linguagens como a bonecaria e o teatro. As lojas, começaram a servir como moradia e o local começou a receber diversos empreendimentos como concerto de estofados, lanternagem, sapataria, marcenaria, serralheria, bares, prostíbulos, restaurantes, costureiras e luthieria, por meio do “Seu Dico” e sua ocupação cultural durante a década de 90. No início de 2000, o espaço recebe o grupo de Teatro Mamulengo Presepada (Mestre Chico Simões), com sede no Ponto de Cultura Invenção Brasileira (2005), catalisando e agregando diversas atividades ligadas à cultura popular, firmando parcerias e sendo contemplado por prêmio do Ministério da Cultura. Nesse mesmo período, o Cineclube Motirô realizou diversas ações no âmbito do cinema e literatura. Além disso, o espaço ainda recebeu projeto como a Tempo Eco Arte, Som de Papel, Tribo das Artes, Gunga, Eu Livre, grupos de capoeira (*vide* Semente do Jogo de Angola e Escola de Capoeira Angola Cultura Popular), saraus do beco (Gole de Poesia), Rádio Xêpa, Becomposto e Bicicentro, dentre outros projetos.

Com o tempo, diversos grupos e coletivos da cidade e de fora dela têm realizado atividades neste espaço de educação, memória e cultura em Taguatinga: o “Beco da Cultura”. Dentre esses coletivos, o “‘Espaço Cultural Mercado Sul’”, que durou cerca de 3 anos mantido por 4 coletivos e que acabou sucumbindo, dentre outros fatores, à pressão e especulação imobiliária, motivado pelo aumento de aluguel.”³⁵¹. E continua;

O Mercado Sul acolhe diversas propostas e experiências, constituindo-se uma trama de relações e ofícios diversos, um verdadeiro encontro de fazeres e conhecimentos de distintas matrizes que constroem um sentimento de partilha de destino genuíno de uma comunidade. Em seus becos, lojas e moradias emergem uma organização assentada no território, ligada aos saberes tradicionais e populares, enredada cultural e politicamente com outros grupos e lugares, aberta ao novo que solidariamente respeita a vida e o outro, marginal no sentido de não se interessar em compor o mainstream cultural e autonomista na práxis cotidiana e no desejo de um mundo economicamente justo e ambientalmente sustentável. (MSV, “1 ano de Ocupação Mercado Sul Vive”, 15 de fevereiro de 2016)

Nesse movimento cultural, político e social na cidade, um grupo de agentes culturais e ativistas composto por produtores culturais, atores, atrizes, cantores/as, artesãos, artesãs, costureiras e cozinheiras, amparados pelo “Direito à Cidade”, começam a fazer movimentações e articulações preparatórias no final de 2014 e início de 2015 para o processo de ocupação que ocorreu na madrugada do dia 6 para o dia 7 de fevereiro do mesmo ano. O grupo crítico a lógica urbana de abandono do poder público e domínio do capital imobiliário,

“Estudos Brasileiros Sobre Patrimônio”. Volume 2 - 1ª Ed. Organização: Editora Poisson - Belo Horizonte MG: Poisson, 2019.

³⁵¹ MSV, “1 ano de Ocupação Mercado Sul Vive”, 15 de fevereiro de 2016.

uma lógica econômica da cidade e meio urbano que mantém os espaços fechados e insalubres no Mercado Sul. Buscando por meio da Ocupação Cultural, tornar esses espaços mais vivos e pertencentes a uma cidade acessível, acolhedora e saudável por meio da coragem e organização do Coletivo.

O “Movimento Mercado Sul Vive” (MSV) articulou-se com grupos parceiros e com experiência de ações políticas e culturais como o Movimento Passe Livre (MPL) e o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Teto (MTST) - que planejou seis ocupações diferentes nessa mesma noite, nas Regiões Administrativas de Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia e Taguatinga. Além do Mercado Sul, um prédio construído no início do Pistão Sul de Taguatinga foi ocupado pelo MTST e suas famílias na luta por moradia.

No dia 07 de fevereiro de 2015, nós do movimento cultural, trabalhador@s e moradores do Beco iniciamos nosso processo de retomada da cidade. A cidade que construímos, no beco onde existimos e criamos noss@s filh@s, nossas lutas, nossas artes. **Reivindicamos as lojas abandonadas, ruínas ociosas que vêm ao longo de mais de 10 anos afetando a segurança e a saúde física, social, ambiental e cultural do Mercado Sul.** Por acreditar que o direito de viver não deve estar submetido aos interesses da especulação imobiliária, que prefere os espaços fechados, decidimos ocupá-los e reabri-los com o propósito de recuperar mais um cantinho da cidade para a vida e convívio saudável e coletivo. Em nossa trajetória, tecida por muitas mãos e em processo de construção contínua, aprendemos que a cidade deve estar de acordo com a força coletiva que a construiu e segue construindo, que deve servir ao bem comum, ser inclusiva e participativa. A isso concordamos em chamar de Direito à Cidade e assim o reivindicamos como tantos outros grupos e tantas outras comunidades organizadas mundo afora. O Estatuto da Cidade entende que a área ou construção urbana que não cumpre sua função social deve ser reordenada ao coletivo, ao bem comum da cidade. Afinal, a quem deve servir os bairros e a própria cidade? Assim, não podemos deixar de concluir que a situação que hoje vivenciamos viola nossos direitos e que devemos nos manter firmes em sua defesa. (MSV, Página Principal, Site³⁵²)

O movimento MSV aproximou-se da Assessoria Jurídica Universitária Popular Roberto Lyra Filho (AJUP), projeto de extensão da Universidade de Brasília, que assim como outros projetos da UnB, tiveram ações de pesquisa e extensão no território do Mercado Sul ao longo dos 10 anos de ocupação em pesquisas da área de Educação, Arquitetura, Direito Humanos, História, Comunicação, dentre outras áreas. Dessa forma, o movimento de Ocupação buscou uma;

[...] trajetória na luta pelo direito à cidade e na busca da construção de um mundo mais justo e solidário. Compreendemos desde o início da ocupação que a propriedade deve cumprir uma função social e fomos buscar amparo na lei – Estatuto da Cidade, um dispositivo limitado mas suficiente quando se associa a outros diplomas nacionais e internacionais, conhecimentos que vão além do universo jurídico e disposição à justa resistência. (MSV, “1 ano de Ocupação Mercado Sul Vive”, 15 de fevereiro de 2016)

³⁵² Disponível em: <https://www.mercadosul.org/>, último acesso em 13 de junho de 2025.

A ocupação promoveu diversos eventos, como as “EcoFeiras”(feira de Economia Solidária³⁵³) que acontecem de forma mensal e reúne diversos produtos como roupas, comida, artesanato, etc., além de apresentações musicais, exibição de filmes, teatro, mamulengo, oficinas, palestras, eventos com transmissão online (durante a pandemia de covid-19, dentre tantas outras atividades ao longo de uma década de atividades. A Festa Junina costuma acontecer em Agosto, reunindo muita gente pelas ruas do beco e fazendo uma grande festa de rua com quadrilha, muita comida e músicas populares, instrumentistas como o pessoal da rabeca e seu forró;

Hoje, o Mercado Sul celebra, dia a dia, uma fusão de fazeres e saberes de pessoas e ações que por lá passaram e ficaram. A boêmia ficou na memória. No Beco tem costureira, borracharia, oficina, prato-feito, café-bar, ateliê, luthieria, espaço cultural, produtora, estúdio de comunicação, rádio, manicure, cabeleireiro, alfaiate, igreja, brechó... Tudo junto, misturado, interagindo com respeito às diferenças. No Beco as crianças brincam na rua, constroem seus brinquedos. Conversamos nas calçadas, plantamos no pneu, criamos e fazemos projetos. Vivemos! (MSV, “Quem Somos”, Site³⁵⁴)

FIGURA 6 - Folder de divulgação da primeira “Ocupinha”, abril de 2018³⁵⁵.



Fonte: Página do Facebook Mercado Sul Vive.

³⁵³ Um modelo de organização econômica que se baseia na cooperação, solidariedade e participação democrática, em vez da competição e acumulação de capital.

³⁵⁴ Disponível em: <https://www.mercadosul.org/quem-somos/>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁵⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/mercadosulvive/photos/pb.100066767617014.-2207520000/1871950426212712/?type=3>, último acesso em 13 de junho de 2025.

O filme foi produzido no contexto do projeto “Ocupinha”, uma colônia de férias para crianças na Ocupação MSV com foco no direito à cidade. A primeira edição do projeto aconteceu em 2018 com diversas atividades ao longo de um dia de brincadeiras no Mercado Sul, incluindo uma vivência griô, jogos de rua, oficinas de desenho e grafite, capoeira e jogos de rua e malabares - com lanche coletivo. A segunda edição³⁵⁶ aconteceu em junho do mesmo ano, dessa vez, com atividades nas tardes de segunda, quarta e sexta-feira com diversas atividades organizadas pelos educadores e educadoras envolvidas do projeto e parte do coletivo de Ocupação. O filme “O Monstro do Mercado Sul” (2020) foi produzido na terceira edição do projeto, que aconteceu durante 4 semanas entre janeiro e fevereiro de 2019 com diversas atividades: contação de histórias, oficina de desenho, brincadeiras de rua, exercícios de relaxamento com técnicas yoga para crianças, oficina de mandala e jogos de tabuleiro, papelão (fabricação de espadas), zine e técnica de grafite, abayomi, horta, máscaras e uma festa do pijama;

O projeto Ocupinha - Mercado Sul Vive é um espaço de vivência e troca de experiências entre crianças e seus pares acompanhados(as) por equipe pedagógica. A ocupação existe dentro da Comunidade Mercado Sul em Taguatinga, desde 2015, por acreditar que o direito de viver não deve estar submetido aos interesses da especulação imobiliária, a ocupação tem o objetivo garantir o Direito à cidade, construindo espaços de convívio e respeito com a história da cidade. Este projeto foca na construção de espaços de convívio para as crianças, oferecendo atividades culturais como meio de transformação social. (Facebook, “Mercado Sul Vive”, 14 de janeiro de 2019³⁵⁷)

A oficina de curta metragem (cinema) aconteceu em três dias, 21, 30 de janeiro e 6 de fevereiro. No primeiro dia de oficina, conversei com as crianças sobre cinema e fotografia com auxílio da minha câmera e microfone, em seguida, conversamos sobre o Mercado Sul, Taguatinga e a Ocupação, sobre o território do Beco da Cultura. Muitas crianças da oficina viviam no próprio Mercado Sul ou região próxima, conversamos sobre o que tem neste local e suas pessoas, o que nós gostamos, não gostamos, sobre onde vivemos, as alegrias e medos de que as crianças vivem em suas vivências e olhar sobre o mundo. Esse momento foi acompanhado de uma volta pelas ruas do beco, buscando reconhecer os espaços e possíveis lugares para gravação do nosso filme. A construção do roteiro começou pela vivência das crianças e reflexões sobre o território do Mercado Sul e da Ocupação.

³⁵⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/mercadosulvive/photos/pb.100066767617014.-2207520000/1956360904438330/?type=3>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁵⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/mercadosulvive/photos/pb.100066767617014.-2207520000/2366541813420235/?type=3>, último acesso em 13 de junho de 2024.

Essas reflexões foram sistematizadas de forma escrita em um desenho de roteiro, que deveria ser finalizada pelas crianças como “tarefa de casa”. Elas deveriam pensar nessa história até o nosso segundo encontro, onde o roteiro foi finalizado. Para isso, realizamos uma atividade de desenho no fim do dia onde elas deveriam descrever a história do filme que elas estavam pensando, a folha foi dividida em quadrados (quadros) como nas revistas em quadrinho;

Os desenhos criados pelas próprias crianças podem dar o tom para a elaboração coletiva de roteiros. Desenhos podem ser somados a outras linguagens em intensas pesquisas: escolher histórias e colocar amigos, massinhas ou somente desenhos, animando-os de modo bastante simples, considerando que raramente haverá a possibilidade de editar as imagens, não se trata de algo profissional evidentemente, mas de experiências de criação que envolvem muitas pessoas de todas as idades. O contexto do filme, que poderá ter uma curta duração, pode ser acordado entre todos: será um drama, uma comédia, relatar algum fato ocorrido na creche ou pré-escola, os bebês da creche podem participar com as crianças maiorzinhas contribuindo com o que tiverem e puderem. Para se criar uma sequência de movimentos, pode-se fazer inicialmente desenhos variados, semelhantes, como num flip-book e deixar as crianças brincarem com a ilusão de movimentos que é gerada à medida que as folhas do flip-book são movimentadas com rapidez. (Gobbi, 2010, p. 10).

A vivência das crianças ao longo da colônia de férias e fora dela no espaço do Mercado Sul permitiu que as crianças elaborassem a história do filme de forma autônoma, pensando os personagens, lugares de gravação e contexto geral da história e argumento. Em janeiro de 2019, um debate constante sobre o novo presidente e os efeitos de sua política necrófila/fascista tomaram nossas vidas e a própria Ocupação que viviam o processo legal de reapropriação de posse. Os adultos falavam de um monstro que subia ao poder.

Nesse contexto, foi criado “O Monstro do Mercado Sul” (2020) pelas crianças, um monstro que vive na loja do Mestre Virgílio - que trabalha com papelão, construindo todo tipo de coisa, de móveis a estátuas. Sua oficina é cheia de objetos e ferramentas, com seu espaço pessoal no mezanino do galpão. Para nos salvar desse monstro, as crianças recriaram suas brincadeiras de “casinha” onde elas interpretam seus pais e a si mesmas, com um pai herói que salva a todos do monstro. A finalização do roteiro foi seguida das gravações da cena que duraram o segundo e terceiro dia de oficina. Diversos elementos de cena tiveram de ser providenciados como máscara, maquiagem, roupas, entre outros elementos da *Mise-en-Scène*. A trilha sonora e *foley* foram retiradas do *YouTube Audio Library*, a montagem e edição foi um processo longo e demorado. O trabalho na escola pública, filho recém-nascido e pandemia só me permitiram finalizar o processo no segundo semestre de 2020.

FIGURA 7 - Folder de divulgação da 73ª EcoFeira do Mercado Sul, edição online, “Consciência Negra”³⁵⁸.



Fonte: Página do Facebook Mercado Sul Vive.

O filme tem 11 minutos e 54 segundos, seu pré-lançamento aconteceu na 73ª Ecofeira Online do Mercado Sul Vive - edição online Consciência Negra (21 de novembro de 2020 - Figura 7)³⁵⁹ e o seu lançamento no 2º Festival É Tudo Criança³⁶⁰ na "Mostra Criança Faz Cinema" (2021, Minas Gerais). O filme tem 303 visualizações no YouTube³⁶¹, desde sua publicação em agosto de 2020. O pré-lançamento foi noticiado pelo Correio Braziliense³⁶² e o Festival;

[...] é um programa dedicado ao desenvolvimento das infâncias nas telas brasileiras, destacando-se por celebrar e promover o cinema infantil nacional. Ao

³⁵⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=4595961627144898&set=a.2853534121387666&locale=zh_TW, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁵⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/mercadosulvive/videos/1088717314911600>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁶⁰ Disponível em: <https://etudocrianca.com.br/>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁶¹ Informação coletada no dia 7 de setembro de 2025.

³⁶² Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/11/4890121-eventos-celebram-a-negritude-com-programacoes-tematicas-de-artistas-da-cidade.html>, último acesso em 13 de junho de 2025.

longo de suas edições, o festival se consolidou como um espaço essencial para a formação e reflexão sobre o cinema voltado para o público infantil, além de funcionar como um ponto de encontro para a expansão de conhecimentos transdisciplinares. Com uma proposta abrangente e enriquecedora, o festival cria ambientes ideais para a difusão do cinema infantil brasileiro, estabelecendo conexões valiosas entre Educação, Cinema e Infâncias. Toda a programação do É Tudo Criança é gratuita e de acesso livre, garantindo que o festival seja acessível a todos e possa atingir um público amplo. (Site, “Sobre o Festival”³⁶³)

O filme e o Festival fazem parte da pesquisa de Wericles Macedo Cordeiro sobre o título “A Curricularização do Cinema: Onde está o cinema infantil brasileiro?”(2021) por meio de uma cartografia que busca tornar visível a produção de cinema infantil brasileiro, discutindo a importância do cinema na escola, analisando as iniciativas de cinema para o público infantil no Brasil e registrar os pontos de conhecimento para a análise e reflexão sobre o pensar e fazer o currículo em conexão com o cinema. Concluindo que o cinema infantil brasileiro é rico em produções, as quais se consolidam como grandes formas de exibição da exuberante cultura nacional, plural e democrática; “Esse cinema que potencializa as culturas infantis brasileiras, suas pluralidades e suas especificidades e também a cultura geral precisa de embrenhar no ambiente escolar, para mostrar o Brasil em que vivemos.” (p. 59). Diversas pesquisas têm abordado esse espaço de cultura e direito à cidade, Oliveira e Borges³⁶⁴ apresentam o “Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação” (2022) por meio de uma pesquisa etnográfica e diálogos com a literatura sobre infância;

Brincar com a propriedade é uma expressão que pretendemos abordar a partir de suas várias acepções. Por um lado, as crianças se encontram para brincar nos imóveis ocupados pelo movimento. Veremos adiante, no entanto, que quando desenham e constroem suas casinhas de brinquedo e negociam quem pode ou não nelas morar, elas contestam a propriedade privada e expressam suas teorias políticas. A partir das brincadeiras de crianças não proprietárias, vemos desafiados os limites do possível e contestadas as desigualdades históricas. [...] As brincadeiras das crianças possuem muitas correspondências com as discussões sobre o direito à terra, à moradia e à propriedade levadas a cabo pelos adultos em rodas de conversa das quais os pequenos participam (MILSTEIN, 2010). Os adultos que fazem parte dos movimentos mencionados dão atenção ao tipo de conhecimento que as crianças produzem. Esse tipo de apreço ao protagonismo das crianças também se verifica em outras experiências de coletivização do cuidado infantil em organizações sociais (SANTILLÁN, 2019). Uma etnografia popular permite aceder aos modos de transformação cunhados por pessoas espoliadas de agência pelos sistemas cognitivos e punitivos do Estado e mesmo acadêmicos, tal como a teoria etnográfica elaborada por crianças que brincam em meio a lutas por lugares para viver (BORGES, 2009; PEIRANO, 2008). (Borges e Oliveira, 2022, p. 140;150-151)

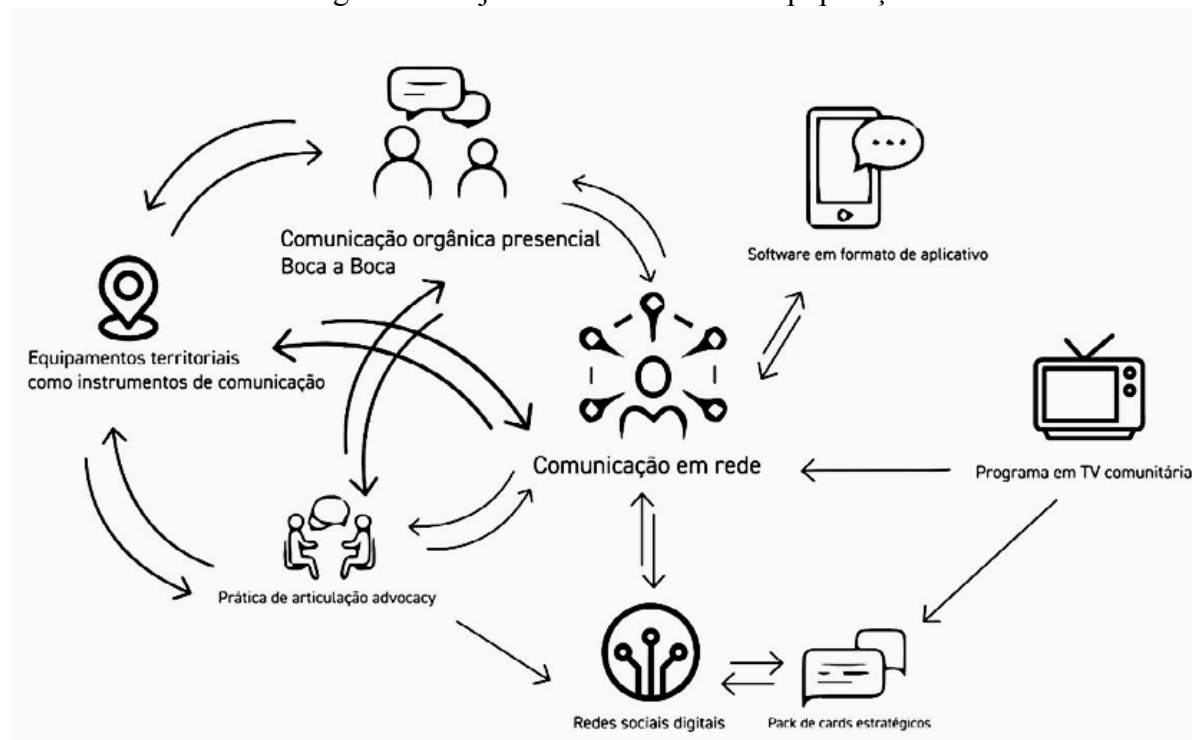
O artigo “Comunicação e pandemia: interlocuções criativas de populações vulnerabilizadas no Distrito Federal”(Cavaca, Oliveira, Araújo, Elias, Araújo e Lisboa,

³⁶³ Disponível em: <https://etudocrianca.com.br/o-festival/>, último acesso em 13 de junho de 2025.

³⁶⁴ A pesquisadora e professora Raíssa Oliveira foi educadora junto comigo no projeto “Ocupinha”.

2023³⁶⁵) apresenta uma pesquisa que cartografou tecnologias e arranjos comunicacionais produzidos por e direcionados à populações vulnerabilizadas no território do Distrito Federal-Brasil no contexto da pandemia de Covid-19. O trabalho analisou 14 iniciativas, dentre elas, o “Território Cultural Mercado Sul Vive” e a síntese dos dados analisados permitiu identificar as principais estratégias, tecnologias e arranjos comunicacionais produzidos/ utilizados por esses coletivos;

FIGURA 8 - Tecnologias e arranjos comunicacionais de populações vulnerabilizadas.



Fonte: Comunicação e pandemia: interlocuções criativas de populações vulnerabilizadas no Distrito Federal – Brasil, 2022. (Cavaca, Oliveira, Araújo, Elias, Araújo e Lisboa, 2023, p. 5).

A pesquisa conclui que;

[...] nesta forma diferenciada de viver e fazer a cidade, a partir de uma lógica não hegemônica, as experiências constroem de forma coletiva e orgânica um modelo de se conectar em rede através de práticas solidárias. Ao territorializar um espaço hegemônico com práticas em função do bem-estar das populações vulnerabilizadas, cria-se um território de esperança: uma espacialidade que rompe com uma lógica autoritária e cruel, apresentando fissuras nesse modelo de cidade. Essa nova espacialidade constrói os dois epicentros solidários observados no DF. (Cavaca, Oliveira, Araújo, Elias, Araújo e Lisboa, 2023, p. 10)

O Centro Universitário de Brasília (CEUB) realizou pesquisas no Mercado Sul, publicou dois relatórios finais de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de

³⁶⁵ CAVACA, Aline Guio; OLIVEIRA, Isabella Moura de; ARAÚJO, Ruan Ítalo de; ELIAS, Webert da Cruz; ARAÚJO, Inesita Soares de; LISBOA, Inesita Soares de. “Comunicação e pandemia: interlocuções criativas de populações vulnerabilizadas no Distrito Federal”. DOI 10.1590/S0104-12902023220914pt. Saúde Soc. São Paulo, v. 32, supl. 1, e220914pt, 2023.

Pós-Graduação e Pesquisa. Rodrigo de Oliveira Rodrigues e Cezar Augusto Camilo Silva apresentam “A Comunicação no ‘Mercado Sul Vive!’, Taguatinga – DF: Observação e análise da estética de Comunicação Visual local e produção de documentário sobre o Movimento de revitalização cultural comunitário.”(2018³⁶⁶), buscando a “[...] compreensão dos elementos comunicacionais dentro da estética visual urbana no processo de ressignificação da cidade, vivenciando a ação do projeto composto por coletivos populares, conhecido como ‘Mercado Sul Vive!’”(p. 5). As conclusões indicam que;

O que o movimento Mercado Sul Vive! propõe é a renovação de sentidos do espaço comunitário. A condição de habitantes em uma cidade apresenta fazeres sociais contrários ao atomismo social, dentre eles, a comunicação. Essa ação parte de agentes que determinam seus termos, usufruem destes e produzem novos significados. A relação de fabricação de novos sentidos, o consumo e a poética da cidade alimentam a comunicação social. Produzem transmissões de rádio via internet, mensagens em muros, intervenções na própria urbe, no espaço físico da comunidade. Ações que atravessam obstáculos, dificuldades relacionadas à estrutura, conjuntura, além de eventos efêmeros que também carregam carga simbólica para comunidade e contribuem para a construção da cultura popular. (Rodrigues e Silva, 2018, p. 28)

Na Faculdade de Arquitetura da UnB, Gabriel Ribeiro Couto (2023³⁶⁷) apresenta sua “Cartografia das Insurgências Periferias”(pesquisa de mestrado) por meio de uma análise da conjuntura de lutas urbanas globais e o ciclo das insurgências latino-americanas, com a explosão de Casas de Cultura e Ocupações Culturais nas periferias do Distrito Federal - protagonizado por coletivos culturais e movimentos sociais. Nesse contexto, a Ocupação Cultural Mercado Sul Vive (MSV) é vista como uma “[...] confluência de relações, práticas, estéticas e fazeres insurgentes”(p. 235). Em sua rica análise da trajetória de luta da Ocupação MSV, Couto afirma que “[...] a trajetória de resistência do MSV demonstra a importância da articulação e negociação junto aos poderes executivos Distrital e Federal, entidades e movimentos sociais para a legitimação e reconhecimento de seus direitos e práticas desenvolvidas.”(p. 244). Dessa forma:

[...] o MSV se configura como um potente laboratório de experiências e confluências de tramas socioculturais diversas, atuando no desenvolvimento de tecnologias sociais solidárias, criadas e geridas pela própria comunidade, por meio de práticas de salvaguarda comunitária realizadas de forma autônoma e horizontal. Há oito anos, os diversos moradores, artistas, artesãos e coletivos do movimento cultural vêm construindo e fomentando uma diversidade de ofícios, práticas e ações socioculturais, ecológicas e artísticas que se entrelaçam nas redes afetivas e solidárias de educação popular promovidas no território, como aulas e oficinas de

³⁶⁶ RODRIGUES, Rodrigo de Oliveira; SILVA, Cezar Augusto Camilo. “A Comunicação no ‘Mercado Sul Vive!’, Taguatinga – DF: Observação e análise da estética de Comunicação Visual local e produção de documentário sobre o Movimento de revitalização cultural comunitário”. Centro Universitário De Brasília – UniCEUB Faculdade De Tecnologia E Ciências Sociais Aplicadas (FATECS). Programa de Iniciação Científica. Brasília: CEUB, 2018.

³⁶⁷ COUTO, Gabriel Ribeiro. “Cartografia das insurgências periféricas: diretrizes para as Ocupações Culturais do Distrito Federal” / Gabriel Ribeiro Couto; orientador Liza Maria Souza de Andrade. -- Brasília, 2023.

fabricação de instrumentos, palhaçaria, confecção e manipulação de bonecos gigantes, circo, teatro, audiovisual, fotografia, música, grafite, samba, capoeira, discotecagem, comunicação e mídias, cenografia, hip-hop, break, gastronomia, entre diversas outras. (Couto, 2023, p. 233)

Filho apresenta sua “Proposta de revitalização do espaço cultural Mercado Sul Vive! em Taguatinga: Como a economia criativa e colaborativa podem contribuir” (2018³⁶⁸), buscando;

[...] entender as formas de comunicação utilizadas no espaço, além de entender como recursos da comunicação participativa, colaborativa e solidária podem atuar junto ao processo cultural de revitalização do local; junto a essas questões, respondemos como o movimento cria suas redes comunicativas. A partir dos dados coletados foi elaborada uma proposta de melhoria para os meios de comunicação junto com a atividade criativa e colaborativa para esse espaço. (Filho E. B., 2018, p. 3).

Suas considerações finais incluem a reflexão que;

[...] o projeto tem ações muito alinhadas com conceitos atuais no mundo da cultura e das intervenções sociais e que os membros buscam se manter em constante alinhamento buscando a transformação daquele espaço conjunto. Os ideais e os valores adotados pelos membros do “Beco” somados com sua percepção de mundo fazem com que o projeto se desenvolva aos poucos, de uma forma ainda tímida, com a conscientização e engajamento de membros da comunidade, mas que está aumentando gradativamente. Estes fatores são importantes pois lhes permite o crescimento orgânico a partir de ações que devem ser colaborativas voltadas ao bem-estar da vida dos moradores, em ambientes não convencionais. (*Ibidem*, p. 52).

Juliana Andrade Lee apresenta o “Comércio, Consumo e Trabalho no Distrito Federal: em busca de uma geografização dos espaços comerciais.” (2015³⁶⁹) em sua monografia na em Geografia na UnB. A pesquisa “[...] procurou caracterizar a dinâmica do espaço urbano no Distrito Federal atentando para qual função e influência as atividades comerciais exercem na centralidade principal Plano Piloto e observar o surgimento de novas centralidades do comércio”³⁷⁰, analisando a Economia Solidária no Mercado Sul;

A economia solidária está relacionada a grupos de trabalhadores que se associam para produzir mercadorias e serviços buscando superar a separação entre capital e trabalho. Segundo Godoy (2009, p. 27 apud Godoy, 2013) enquanto prática econômica se materializa em forma de cooperativas, associações, grupos informais que estabelecem relações sociais baseadas nos princípios de solidariedade econômica, social e política, desenvolvendo uma democracia participativa, pelo menos no que diz respeito à gestão do espaço, da produção, troca, distribuição e consumo. (Lee, 2015, p. 95).

³⁶⁸ FILHO, Ednaldo Barreto Ribeiro. “Proposta de revitalização do espaço cultural Mercado Sul Vive! em Taguatinga: Como a economia criativa e colaborativa podem contribuir (2018)”. Centro Universitário De Brasília – UniCEUB. Programa de Iniciação Científica. Brasília: CEUB, 2018.

³⁶⁹ LEE, Juliana Andrade. “Comércio, consumo e trabalho no Distrito Federal: em busca de uma geografização dos espaços comerciais”. 2015. x, 103 f., il. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

³⁷⁰ *Ibidem*, p. IV.

Na PPG da Faculdade de Educação, Josiane Ribeiro publica sua pesquisa de dissertação sobre o título “Tecnologias digitais: a educação em outra disposição do espaço e tempo.”(2016³⁷¹) na linha de pesquisa “Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação”. Seu trabalho trabalha na perspectiva histórico-cultural (Vigotski), buscando observar o uso das tecnologias digitais associadas aos espaços educativos por meio da experiência do Mercado Sul Vive. Buscando compreender conceitos de educação e tecnologias da comunicação e informação utilizados, os métodos e atividades aplicados, e, as ferramentas empregadas. Sua hipótese de pesquisa foi confirmada, ao afirmar que no Distrito Federal;

[...] existem outros grupos atuando com as tecnologias digitais fora da lógica escolarizada, com práticas de uso e experimentação autônomas, de maneira contrahegemônicas, em que não se alienam aos padrões predeterminados socialmente, mas abrem espaços ao inesperado e realizam conexões com sua realidade cultural. (Ribeiro, 2016, p.144).

Suas conclusões incluem a importância do debate sobre o ciberespaço nas escolas, sobre as “[...] Tecnologias da Informação e Comunicação são importantes práticas culturais na atualidade, não são neutras, são criações culturais e históricas, fruto da imaginação e criação humana”³⁷², a existência de uma contradição pedagógica em relação a estrutura arcaica da escola e sua relação com o ciberespaço, a necessidade de diferenciar ensinar e aprender no ambiente educacional, e, “[...] que os grandes motores do nosso desenvolvimento social e cultural são a criação, experimentação e imaginação, portanto, ações fundamentais ao processo educativo.”³⁷³. A pesquisa aponta três ações na dimensão das tecnologias digitais, “[...] com a necessidade de incentivo ao uso de licenças e softwares livres para fortalecimento da ação cultural educativa.”³⁷⁴; democratização no acesso à internet, construir e investir na expansão de ambientes colaborativos abertos e investir em projetos de fomento à pesquisa, experimentação e sistematização das ações de Cultura digital.

Andrade, Melo e Zanon (2017³⁷⁵) estudam os desafios e abordagens do processo participativo para o projeto de revitalização do Mercado Sul. A pesquisa sistematiza os

³⁷¹ RIBEIRO, Josiane S. “Tecnologias Digitais: a educação em outra disposição do espaço e tempo”. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação/ Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/ UnB, 2016.

³⁷² *Ibidem*, p. 145.

³⁷³ *Ibidem*, p. 146.

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 147.

³⁷⁵ ANDRADE, Liza M. S.; MELO, C. E. L.; ZANONI, V. A. G.. “O CASAS e a Ocupação Mercado Sul Vive: desafios e abordagem do processo participativo para o projeto de revitalização do Mercado Sul de Taguatinga, em Brasília”. In: Congresso Internacional Projetar a Cidade com a Comunidade, 2017, Lisboa. Congresso Internacional Projetar a Cidade com a Comunidade. Lisboa: Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa, 2017.

resultados da pesquisa do Centro de Ação Social em Arquitetura Sustentável (CASAS) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB;

[...] com o objetivo de apresentar o processo de projeto desenvolvido até o momento com o envolvimento da comunidade para promover a revitalização do espaço e discutir os desafios e novas abordagens dos processos participativos. Nos resultados, apresentam-se diretrizes para ressignificação dos espaços com soluções emergentes na forma de padrões espaciais e de acontecimentos. (Andrade, Melo e Zanon, 2017, p. 91).

O trabalho de campo envolveu eixos temáticos como Direito à Cidade, Urbanismo, Arquitetura, Estrutura das Edificações e Infraestrutura. A teoria da pesquisa foi organizada por princípios de sustentabilidade ambiental como proteção ecológica e agricultura urbana, infraestrutura verde (gestão d'água, drenagem natural e tratamento de esgoto alternativo), conforto ambiental, promoção dos sistemas alternativos de energia e diminuição da pegada ecológica, saúde, por fim, redução, reutilização e reciclagem de resíduos. Os princípios de sustentabilidade social debatem a urbanidade, comunidade com sentido de vizinhança, moradias adequadas, mobilidade e transportes sustentáveis. Princípios de sustentabilidade econômica: adensamento urbano, dinâmica urbana e desenvolvimento da econômica Local em centros de bairros. Por fim, os princípios de sustentabilidade cultural e emocional por meio da revitalização urbana, legibilidade e orientabilidade, identificabilidade, afetividade e simbologia. Apresentando o contexto dos problemas e soluções/recomendações para os mesmo por meio dos princípios analisados e debatidos pelo grupo. Suas conclusões indicam que;

[...] a Ocupação Mercado Sul Vive se articula por meio de movimentos culturais, em um centro de caráter extremamente urbano, onde são desenvolvidas várias atividades com diferentes focos, desde as lojas de ofícios a rodas de debates abertas a todas as pessoas. O coletivo, portanto, intensifica a produção de cultura e saberes populares locais, fator que deve ser valorizado pelas instâncias governamentais e jurídicas. (*Ibidem*, p. 100).

Jade Oliveira Ramos (2018³⁷⁶) analisa a resistência e esperança no mercado sul por meio do território e coletivos culturais em seu TCC no Departamento de Geografia na UnB. A pesquisa apresenta os coletivos culturais como expressões efervescentes nos movimentos culturais contemporâneos nos espaços urbanos do Brasil e América Latina, por meio da análise do Mercado Sul. Sua hipótese é de que esses coletivos culturais mantêm relação direta com os territórios periféricos, são locais de resistência e espaços de esperança. Sua ação cultural e política articula-se com o direito à cidade por meio da ocupação e suas atividades por meio de educação livre e não violenta por meio de sua mídia radical e coletividade por

³⁷⁶ RAMOS, Jade Oliveira. “Território e Coletivos Culturais: resistências e esperanças na dinâmica territorial do estudo de caso Mercado Sul em Taguatinga”. 2018. x, 142 f., il. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

meio de seus discursos e ações culturais/políticas. As potencialidades e desafios desse território/coletivo insurgente são observados sobre a lógica da solidariedade e coletividade, com matrizes nos saberes da cultura popular, possibilitando a re-significação sócio espacial, a construção de uma identidade território, tolerância de identidades e a transformação das cidades;

[...] tanto as ações afirmativas culturais e a construção de identidade nas ações culturais; tanto a ocupação que coletivamente serve como espaço social e cultural; quanto a reivindicação de um amplo conjunto de direitos culturais, sociais, alimentares, de mobilidade e moradia, de saúde e meio ambiente, históricos nas lutas dos setores populares do DF, são consideradas pelo coletivo MSV formas de luta que reivindicam o Direito à Cidade. (Ramos, 2018, p. 121).

Mesquita (2019³⁷⁷) investigou em sua monografia para o Centro de Excelência em Turismo (CET) da UnB o uso dos espaços em Taguatinga, sua identidade cultural e noção de pertencimento. O pesquisador investigou o Mercado Sul, a Praça do Relógio, Centro Cultural Teatro da Praça, Taguaparque, Galeria Olho de Águia e Feira Permanente de Taguatinga. Em sua percepção sobre a gestão do movimento cultural no Mercado Sul, ele apresenta que:

Um dos moradores do mercado sul apresentou o lugar como a “construção de um espaço autônomo, onde a coexistência cultural possa acontecer de forma livre”. Os múltiplos coletivos que frequentam o lugar são apreciadores da cultura popular, sendo artistas, produtores, público espontâneo de Taguatinga, outras RAs e até outros países, tendo apresentações de atrações diversas como teatro, música, artesanato, tecnologia, artes visuais, economia solidária e criativa, entre outros. (Mesquita, 2019, p. 37).

A Ocupação Mercado Sul Vive irá contribuir e influenciar outras Ocupações, como no caso do do Coletivo RIA (“Resistência Internacional de Artistas”) que ocupou um prédio abandonado da Polícia Militar do Distrito Federal localizado no Setor Hoteleiro de Taguatinga em 2020. A pesquisa de João Lucas Campos (2023³⁷⁸) no Instituto de Ciências Políticas (UnB) aponta que;

Partindo da compreensão de que o espaço físico não só materializa as relações de poder e hierarquias como apontado por Bourdieu (1997), mas também é uma ferramenta de reprodução dos interesses econômicos e políticos, esse trabalho buscou compreender o papel do centro cultural RIA nessa disputa pela gestão e significação do espaço urbano. Se a partir da modernidade a cidade passou a ser um ambiente de produção de valor e de dominação, ocasionando efeitos perversos como a segregação socioespacial e a marginalização de determinados grupos sociais (HARVEY, 2014; LEFEBVRE, 2001), os artistas e militantes da ocupação subvertem essa lógica construindo um local de resistência à mercantilização e aos “cercamentos” no contexto urbano. (Campos, 2023, p. 36).

³⁷⁷ MESQUITA, Rodrigo Teles. “Usos do espaço: identidade cultural e noção de pertencimento em Taguatinga (DF)”. Rodrigo Teles; orientador Neio Campos — Brasília, 2019. Monografia (Graduação - Turismo) -- Universidade de Brasília, 2019.

³⁷⁸ CAMPOS, João Lucas Machado. “COLETIVO RIA: promovendo o direito à cidade a partir do comum urbano”. 2023. x, 51 f., il. Monografia (Bacharel em Ciência Política)—Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

A infância e a ocupação são pensadas por Raquel Silva (2023³⁷⁹) em sua pesquisa de mestrado em psicologia (USP) buscando investigar o olhar da criança sobre sua moradia;

[...] nem toda a população usufrui dos espaços públicos da mesma forma. Vale ressaltar que as crianças de classe média e alta mal vivenciam as espacialidades da cidade, ficam restritas - em nome da proteção e segurança - aos trajetos da escola à casa, e os locais de lazer se resumem aos espaços comuns fechados de seus condomínios, edifícios de moradia e clubes privados. Já as classes populares, muitas vezes vivendo em locais insalubres, com investimentos públicos que mal chegam à implantação de infraestrutura básica, muito menos a espaços comuns de convivência comunitária. Assim, pode-se inferir que por meio de políticas de moradia e infraestrutura urbana se criam oportunidades para um caminho para romper com padrão segregacionais, ao construírem medidas de fundamental relevância na garantia de condições mínimas para o aproveitamento dos espaços conviviais. (Silva R., 2023, p. 49).

O filme “O Monstro do Mercado Sul” (2020) foi exibido de forma online na EcoFeira do Mercado Sul, de forma online e presencial no Festival É Tudo Criança (MG) e teve 293 visualizações desde a sua publicação no meu YouTube, a seguir, apresento sua *Mise-en-Son*, *Mise-en-Scène* e *Mise-en-Sens*, buscando signos, significantes e significados sobre a narrativa e sua linguagem.

O curta-metragem começa com uma música sinistra, um teclado e vozes assustadoras no fundo. Aparecem imagens do Mercado Sul e sua região na tela com filtro sépia, as filmagens foram feitas pelas crianças durante o reconhecimento da câmera de gravação (e suas funções) e do território. As imagens são levemente trêmulas frente a instabilidade da câmera pesada na mão das crianças. Uma primeira imagem do local onde vive o monstro aparece, sua janela por onde ele acompanha o movimento da rua. Uma placa do projeto de arte e educação “Mapa Gentil” (2012)³⁸⁰ com a frase “Ame Sua Natureza” aparece na tela, o projeto estimula a comunidade a pensar nas causas e soluções de problemas sociais - organizado pela artista plástica e professora Janaína André. Um take de uma das ruas do Mercado Sul mostra as diversas árvores plantadas pelo coletivo durante a ocupação, alterando o espaço e a paisagem urbana. A tela fica preta e aparece na tela: “O MONSTRO (55s, branco), “do Mercado Sul”(58s, vermelho) sobre o fundo preto.

Após essa apresentação inicial do território, a música sinistra diminui na transição de cena e começam as imagens com cores: uma casa azul. “Tio!”, gritam as crianças ao fundo e a imagem de uma criança com barba, camisa social, anel no dedo e fazendo alguma comida junto ao fogão aparece. Tal qual nas brincadeiras de “casinha”, muito comum nas

³⁷⁹ SILVA, Raquel Benato Rodrigues da. “Infância e Ocupação habitacional: o olhar da criança para sua moradia”. Orientador: Lineu Norió Kohatsu. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2023.

³⁸⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCjXF5kIWllrN-m-q09UbB9g>, último acesso em 14 de junho de 2025.

brincadeiras livres entre as crianças do beco, este é o “Papai” da história. Um grupo de crianças espera na mesa pela comida que está sendo preparada, existem grutas sobre a mesa. As crianças combinam brincar de pique-esconde na hora da brincadeira e comem. Ao terminar, elas lavam a louça. Ao terminarem, vão para rua e dão “Tchau” para o papai que fica em casa.

A brincadeira de pique-esconde começa nas ruas do beco, no fundo da imagem um grupo com outras crianças correm e brincam de alguma coisa. As crianças que gravaram trazem no movimento de câmera o movimento de seu próprio corpo, em crescimento e desengonçado em alguns momentos. No ritmo das crianças, a câmera corre e salta pelas ruas do Mercado Sul. Diversos moradores aparecem na imagem enquanto as crianças brincam, documentando a rotina desse espaço e criando uma memória coletiva/social. A contagem termina e a brincadeira começa, as crianças andam e correm pela rua enquanto descobrem os esconderijos das que faltam. Uma das meninas vai até uma casa no fim da rua, a tela fica preta e a música sinistra volta.

O monstro que estava adormecido, acorda com o barulho do lado de fora de seu covil. Ele usa uma máscara de monstro, com grandes dentes e diversas marcas pelo corpo feitas com tinta. Tal qual o velho do saco, ele desce as escadas com um grande saco de tecido e joga ele sobre a menina que brinca de esconder-se na porta de seu galpão. Uma música de ação e suspense entra na narrativa e a menina é arrastada para dentro do covil - a tela em sépia escurece. Na cena seguinte, as cores voltam com as crianças que procuram por sua irmã nas ruas do beco. Elas estão reunidas na frente da Bonecaria do Mestre São Saruê.

As crianças procuram sua irmã nas ruas coloridas e cheio de pessoas do beco; “Onde você está? Apareça!”. Elas correm para casa gritando “Papai”, pedem socorro por sua irmã que sumiu. O pai corre para rua junto com as crianças, a câmera busca acompanhar a corrida das crianças pela rua com imagens gravadas a altura dos olhos delas. A tela escurece e o barulho de choro ao fundo submerge, as crianças choram e o pai tenta acalmar suas filhas - ele está sobre um banco e a gravação foi feita em ângulo *contra-plongée* para dar a impressão de que ele é maior e mais alto. As filhas reclamam que já procuraram em todos os lugares e vão para casa, elas deixam sobre o sofá, choram e o pai busca acalmá-las. Ele cobre suas filhas com lençol e elas vão dormir.

A cena seguinte volta com a música sinistra e imagens do covil, o monstro está sem camisa e sobe as escadas e a filha está em seu quarto, totalmente amarrada e amordaçada. O monstro olha para rua pela sua janela. Ele fala com a menina raptada, avisa que irá pegar suas irmãs e comê-las. A menina pede que ele não faça isso, o monstro ignora e desce as escadas

novamente. Ele coloca uma nota de 2 reais presa a um barbante na porta de casa como armadilha: “Eu vou pegar essas crianças e vou comê-las!”. O ambiente da oficina do Mestre Virgílio onde o covil foi gravado é marcado por uma bagunça visual, a Tempo Eco Arte (oficina de reciclagem com papelão) tem muito material e ferramentas. É possível inclusive, ver um gato preto sobre a mesa no enquadramento $\frac{3}{4}$ à esquerda da tela.

As crianças, agora também com um menino³⁸¹, correm em direção a tartaruga azul da nota de dinheiro deixado como isca pelo vilão. O grupo de duas meninas e um menino entram no covil e sobem pelas escadas, onde são capturados pelo Monstro do Mercado Sul. Amarradas, as crianças gritam e pedem socorro. O monstro pede que as crianças fiquem quietas, ele é ignorado. Uma música de ação e suspense volta na narrativa que está com filtro sépia, o pai invade o covil do monstro (as cores voltam para tela) e um ataque com uma corda começa pelo pai contra o monstro. Ele cai e é golpeado pelo monstro, algumas das cordadas chegam a doer de verdade no ator.

Acuado, o monstro levanta-se (o sépia volta) e começa a revidar os golpes do papai das crianças. Ele dá murros e chutes, derruba a corda do pai. Em um último respiro de força e perseverança, o pai levanta-se, pega a corda e dá uma série de porradas finais no monstro que reclama de dor enquanto busca defender-se no chão. A tela escurece, a máscara no monstro aparece no chão com um filtro em preto e branco, a trilha sonora de suspense acaba e a tela fica preta - decretando a morte do monstro. O pai finalmente liberta as crianças, e todos saem correndo do covil: “Papai, te amo!”. É possível ver o ator que fez o monstro escondendo-se embaixo de uma mesa; aparece a mensagem “Fim” e novamente o nome do filme.

Uma imagem de uma rua do beco aparece em preto e branco, com a mensagem em vermelho: “Filme gravado com as crianças durante a ‘Ocupinha’, Projeto de Colônia de Férias do Coletivo Mercado Sul Vive em Taguatinga que ocorreu em janeiro de 2019.”(10m51s). O nome da equipe de roteiro aparece junto a uma imagem do pai fazendo comida junto ao forno, a direção de arte, atores e atrizes é apresentada enquanto uma imagem das crianças saindo de casa para rua aparece na tela e do monstro colocando sua máscara pouco antes da gravação. A equipe de gravação aparece junto com imagens do grupo dentro da casa, preparando a cena. Meu nome como educador e editor aparece no final, com a imagem do pai buscando acalmar as filhas gravada em *contra-plongée*. O artista plástico afrofuturista Oberon (“Oberas”³⁸²) aparece na cena final, andando de skate e mandando um *hang loose* para câmera - ele fez a arte de capa desta pesquisa.

³⁸¹ Ele estava como câmera nas filmagens realizadas no dia anterior da Ocupinha.

³⁸² Disponível em: https://www.instagram.com/_oberas/, último acesso em 14 de junho de 2025.

5.3 Análise dos Questionários: Estudantes-Cineastas

O questionário de pesquisa foi enviado de maneira online por meio do contato via *Whatsapp* e redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), com os estudantes-cineastas e suas famílias no caso dos estudantes menores de idade (filme “O Monstro do Mercado Sul”). Para os menores e seus responsáveis foi entregue o Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TCLE, Anexo I)³⁸³ e, para os maiores de 18 anos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE, Anexo II)³⁸⁴. No contato com os estudantes após 6 anos da produção dos filmes, identifiquei 21 estudantes no filme da Revolta (a turma tinha por volta de 27 estudantes ao longo do ano) e 10 no filme do Monstro. Um total de 31 estudantes-cineastas do contato inicial, 6 destes estudantes tiveram suas redes sociais desativadas e não consegui contato posterior - um dos estudantes mudou de Estado, por exemplo. Um grupo no *instagram* foi criado pelos estudantes do CEF, o que possibilitou um contato direto com o grupo ao longo da pesquisa e o compartilhamento do link dos questionários (Anexo III) com estudantes que desativaram suas redes - eles enviaram o link uns para os outros.

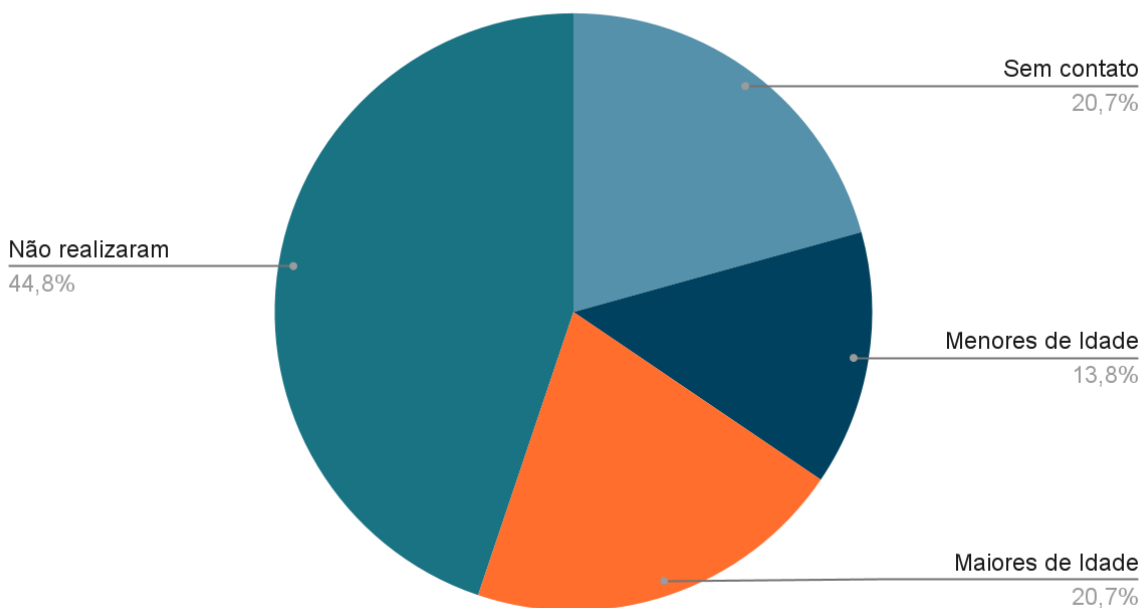
Os outros 25 estudantes-cineastas receberam o link por meio de alguma rede social ou contato direto via *Whatsapp*. Destes, 4 dos 10 menores responderam (13,8% da amostragem) e 6 dos 21 maiores (20,7% da amostragem) realizaram o questionário de pesquisa, totalizando 10 questionários dos 31 esperados: uma taxa de 32,25% de participação. Não foi possível contato com 6 estudantes (“sem contato”, 20,7%) e 13 não realizaram o questionário (44,8%), após receberem o formulário online com as questões. A distância temporal entre a produção do filme e execução da pesquisa, burocracia e demora relacionados aos trâmites do Comitê de Ética, tal qual, a rotina marcada pelo trabalho e estudo na maioria dos adolescentes e adultos investigados são fatores que influenciaram na participação dos estudantes-cineastas.

FIGURA 9 - Gráfico com a participação na pesquisa por meio do formulário online.

³⁸³ Disponível em: <https://forms.gle/HjA23G49L6GQw4HTA>, último acesso em 17 de junho de 2025.

³⁸⁴ Disponível em: <https://forms.gle/LoggedFx7keRzCyC59>, último acesso em 17 de junho de 2025.

Participação na pesquisa



Fonte: Gráfico com a participação na pesquisa por meio do formulário online.

O questionário começa com a identificação do estudante (nome, data de nascimento e cidade onde vive atualmente) e responsável quando menor (nome, documento e contato), este, deve autorizar a participação no caso dos estudantes menores de idade. Eu escolhi manter o anonimato dos entrevistados, sem uma caracterização de gênero, ocupação, idade e outros elementos de identificação frente aos procedimentos junto ao Conselho de Ética. Aponto características gerais dos dois grupos ao longo da análise dos filmes.

A primeira pergunta questiona qual o filme prefiro dos estudantes e porque, os filmes indicados foram: “O Rei Leão” (1994/2019), “Trolls” (2016), “Moana” (2016), “Harry Potter” (2001), “Nefarius” (2023), “Kardec” (2019), “Velozes e Furiosos” (2001), “Alerta Vermelho” (2021) e O Monstro do Mercado Sul - para minha surpresa e alegria. Os motivos indicados envolvem o gosto por animais, proximidade com o filme por meio de uma peça de teatro apresentada (sobre o Rei Leão), porque o filme mostra uma realidade, fala de espiritualidade, por ser sobre carros ou envolver ação. Uma estudante-cineasta indicou que “Às vezes, um filme toca a gente por memórias afetivas, o momento da vida em que assistimos ou a maneira como ele nos fez sentir — e isso não precisa ter uma explicação lógica ou acadêmica.” (estudante-cineasta). As respostas me levam a crer que a relação dos estudantes com os filmes perpassa por relações afetivas ligadas a sua própria história pessoal e identidade.

A segunda questão questiona sobre a frequência com que filmes são exibidos no ambiente escolar e quais filmes mais marcaram os pesquisados, dois estudantes indicaram não assistir filmes na escola e seis afirmam terem visto com certa frequência - dois não responderam. Indicaram filmes como “Os Croods” (2013), “O menino que descobriu o vento” (2019), “Kirikou e a Feiticeira” (1998) e “Lisbela e o Prisioneiro”(2003). Esses filmes trabalham eventos históricos como a pré-história, história e cultura africana e afrobrasileira, cultura nordestina e sertão, tal qual, a importância da ciência na solução de problemas sociais. A questão seguinte pergunta se os filmes (MSV ou CEF) fazem os estudantes-cineastas lembrarem de outros filmes e produções audiovisuais, as respostas ficaram divididas entre sim e não, o filme “Jogos Mortais” (2004) foi o único indicado. Um filme de terror que tem diálogos com o Monstro do Mercado Sul, sua estética e trilha sonora. Durante as exibições do filme, é constante a apreensão de alguns e medo de outras crianças nos momentos de maior tensão.

A pergunta seguinte questiona o que os entrevistados sentem ao ver o filme; “O que você sente? gosta de se ver na tela? te lembra algo do passado? da escola/mercado sul? sobre você próprio? As respostas foram: “Ao me ver no filme, sinto uma grande nostalgia da época da escola e dos colegas que eu tinha.”, “Sim, me lembra a época do ensino médio quando tudo era tão simples e ingênuo de se viver”, “É legal, me faz lembrar da escola e como foi legal a produção do filme”, “Me trás boas lembranças”, “Me sinto feliz, gosto muito de me ver no filme, me lembra da época que eu morava lá com meu pai”, “Me lembrou quando era bebesinha.”, “Engraçado, não me lembra nada.” e “Gostei muito tive uma alegria maravilhosa“. As respostas evocam memórias do passado e percepções pessoais no tempo e espaço, localizando o filme como memória individual e coletiva. Influenciando, dessa forma, a identidade e cidadania vivida pelos estudantes-cineastas.

Em seguida, os entrevistados são questionados sobre a produção do filme, sua ajuda e memórias sobre o período. Entre memórias perdidas no passado, os estudantes-cineastas indicam que: “me lembro mais de estar com meus amigos e pessoas que eu gostava”, “O monstro me marcou”, “O homem batendo no monstro”, “Lembro o quanto foi divertido e engraçado participar da produção do filme”, “Ajudei sendo um ator do filme que bagunçava bastante e o que mais me marcou foi a felicidade que estávamos fazendo aquele filme.”, “Eu ajudei na gravação e na participação Marcou mais foi o contexto da história”, “ajudei nas gravações, no figurino e participei do elenco também”, “Fazer o filme com os amigos que brinco”, e, “Das minha amigas de classe, com certeza deu bastante entretenimento”. As

respostas demonstram a importância da amizade e prática social do cinema como algo coletivo e que exige organização.

A sexta pergunta questiona: “Como você se sente ao saber que o filme participou de Festivais de Cinema? que o filme foi aceito pela equipe de curadoria (avaliação audiovisual) e outras pessoas foram ao cinema ver sua produção?”. As respostas indicam felicidade, interesse, lisonjeiro, emoção, ser “legal”; “Me sinto grata, porque nunca imaginei que um filme feito em meio às brincadeiras de crianças teria tanto reconhecimento.”, “Sinto que fazemos parte da sétima arte”(estudantes-cineastas). O reconhecimento de sua agência histórica por meio de um produto cultural apresentado em um Festival de Cinema, tal qual apontam as respostas, demonstram a importância da cultura para nós como seres humanos e sociais. Compartilhar uma criação pessoal/coletiva com o mundo, é fazer parte dele por meio dos nossos sonhos gravados por meio da arte do cinema.

A sétima pergunta questiona sobre a convivência, conversa e contato entre as pessoas que participaram do filme. Todas as crianças entrevistadas do filme do Monstro afirmaram continuar convivendo, no Mercado Sul e rua. Os estudantes do CEF afirmaram o contrário, a maioria afirmou não conviver ou ter contato com as pessoas da turma, e, dois estudantes afirmaram ainda manter o contato com algumas pessoas pessoalmente e por redes sociais. O Mercado Sul é um local de moradia e cultura, o que mantém muitas das crianças envolvidas no filme unidas ao longo do tempo. Na escola, as turmas tendem a ser separadas ao longo dos anos, além, dos próprios estudantes e suas famílias mudarem de local de moradia, trabalho e estudo.

A questão oito busca identificar a produção de filmes, documentários, clipes ou outras produções audiovisuais posteriores entre os nove entrevistados. A maioria afirma não ter produzido, dois entrevistados contam ter produzido um clipe e outra afirma que “Me ajudou a abrir a visão que posso produzir”. A questão seguinte traz algumas reflexões: “Você é crítico com relação aos filmes atualmente? vê problemas em suas histórias, personagens e representações? Em questões ligadas à ética e estética nos filmes? Com a reprodução de preconceitos e estereótipos? Com seus efeitos sociais?”. As respostas indicam apenas duas respostas negativas, ou seja, os filmes são vistos de maneira crítica; “Acho problema ter preconceito no filme.”(estudante-cineasta). Demonstrando antagonismo.

A décima questão traz reflexões sobre memória; “Como o filme te faz sentir sobre esse espaço e tempo vivido na escola/comunidade? Tem lembra algo? Te faz pensar em algo sobre o agora? O que mudou? O que não mudou? O que mudou no espaço? Para melhor ou pior? Como melhorar?”. Os estudantes-cineastas do Mercado Sul notaram a mudança nas

pinturas em suas casas atuais e do passado, tal qual nas dos vizinhos. As respostas do CEF envolveram uma negativa (“não”), uma resposta de que não teve grandes mudanças, do filme fazer sentir coisas boas e felicidade; uma resposta afirma que “O filme me fez lembrar do tempo da escola e de como eu pensava naquela época. Percebo que algumas coisas mudaram para melhor, mas outras continuam iguais. Me faz pensar em como podemos melhorar nosso espaço.” (estudante-cineasta) e que “As coisas mudaram. Agora já temos outra idade e visão...” (estudante-cineasta). Outra que;

O filme me faz lembrar da época do ensino fundamental e de como eu via o mundo naquela fase. Pensar nesse tempo me faz perceber o quanto amadureci e como algumas coisas na escola e na comunidade continuam parecidas, enquanto outras mudaram bastante. Foi uma experiência que me marcou e me faz querer melhorar o lugar onde vivo, valorizando mais o que temos e buscando mudanças positivas. (estudante-cineasta).

A seguir, a identidade dos entrevistados é questionada: “As questões levantadas pelos cineastas te fazem pensar sobre coisas que você sente? Você se vê nessa história? Você consegue se ver no filme? Quem seria você em um filme sobre a escola/mercado sul?”. Duas respostas foram negativas e as outras positivas; no Mercado Sul uma indicou que seria o monstro e outra que era ela própria (no filme). Um dos entrevistados no CEF afirmou que: “Sim, me vejo na história porque participei dela. O filme me faz lembrar de como eu pensava na época e do que eu sentia. Acho que, se fosse hoje, eu teria outro papel, talvez mais crítico e engajado com a escola e a comunidade.” (estudante-cineasta). As respostas demonstraram uma distância entre como eles eram na época do filme e como são agora, por meio dessa diferença, construímos nossa identidade no tempo e espaço.

O conceito de cidadania busca ser trabalhado na questão seguinte por meio de suas questões: “Como o filme te fez refletir de forma crítica sobre a realidade? Que problemas levantados fazem parte do ontem e hoje? O filme te ensinou algo? O que você deseja para o futuro desse lugar? Como deveria ser no futuro?”. No Mercado Sul, os estudantes afirmaram não trazer reflexões, porém, indicaram logo em seguida reflexões sobre a beleza das casas, sobre o cuidado em lugares desconhecidos e a falta de parquinho no ambiente (equipamentos de cultura e lazer). Outra afirma “Uma evolução na comunidade”. No CEF, um estudante afirmou não saber, outro afirmou que o filme “me ensinou a me unir mais as pessoas ao meu redor” (estudante-cineasta), outro que “Me faz refletir de uma forma que temos sempre que melhorar” (estudante-cineasta), e, “O filme me fez refletir sobre como algumas situações continuam iguais, mesmo com o passar do tempo. Ele me ensinou que pequenas ações podem

gerar mudanças e que precisamos pensar mais no futuro do nosso espaço.” (estudante-cineasta). Por fim, um dos entrevistados argumenta que:

O curta A Revolução dos Estudantes me fez refletir sobre como, muitas vezes, os jovens são silenciados em vez de ouvidos. A ideia de colocar substâncias na comida representa a tentativa de controle e repressão dentro das escolas. Esse problema ainda existe hoje, quando os estudantes não têm espaço para se expressar. O filme me ensinou a importância de lutar por voz e liberdade. No futuro, desejo escolas mais abertas ao diálogo, onde os alunos sejam respeitados e valorizados. (estudante-cineasta)

As respostas demonstram que o filme impactou na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos. Apontam percepções de tempo e espaço sobre seu território, da importância do trabalho coletivo e viver em coletivo, vontade de melhoramento contínuo, sobre a necessidade de agirmos sobre nossa realidade para gerar mudanças e a importância de lutar por voz e liberdade - todos valores democráticos, tal qual apontam a legislação educacional.

A questão treze busca um diálogo com a decolonialidade, por meio de suas questões: “Como o filme nos ajuda a pensar diferente nossa realidade? A renegociar nossa relação com o mundo? Nossa memória, identidade e cidadania? Que mundo nós fizemos? Que mundo estamos fazendo? Que mundo queremos?”. No Mercado Sul, uma resposta veio em branco, a outra indica que “Não ajuda. O mundo poderia ter um jardim bonito.”, “Acho que poderia ter outros filmes pra participar”, e, “Queremos viver em mundo onde a magia de brincar nunca se perca.”. A presença das árvores e plantas no MSV são um fator importante na mudança da paisagem e arquitetura do espaço, as cores e vida que o espaço ganhou ao longo da Ocupação são percebidos por toda comunidade e população ao redor que convive nesse espaço. A vontade de fazer outros filmes, de criar, é algo presente nos questionários e que corrobora a hipótese de que o envolvimento de estudantes-cineastas em produções audiovisuais fomentadoras de criatividade, de interesse pela cultura, consciência política, social e estética, da percepção identitária dos sujeitos e de suas comunidades no tempo e espaço, tem impacto na constituição desses sujeitos históricos. Há Utopia maior, do que a vontade de viver em um mundo onde o brincar nunca se perca?

O questionário dos estudantes-cineastas do CEF aponta para vontade de um mundo melhor, com mais saúde, segurança e sem preconceitos (visão crítica/pós-crítica de mundo); “O filme me fez pensar sobre o lugar onde vivo e como posso contribuir para melhorá-lo. Me lembrou da importância da memória, da identidade e da responsabilidade de cada um na construção de um mundo mais justo.” (estudante-cineasta). Outro afirma que:

O filme nos ajuda a pensar diferente ao mostrar como o controle e o silêncio podem ser formas de opressão. Ele nos faz refletir sobre a importância da memória, da identidade estudantil e do papel ativo na cidadania. Mostra o mundo que fizemos baseado no medo e na obediência, o mundo que ainda estamos construindo com desigualdades, e nos inspira a querer um mundo mais justo, onde a voz dos jovens seja ouvida e respeitada. (estudante-cineasta)

A memória é apresentada como elemento de libertação da opressão, fator decisivo para identidade e cidadania. Contra o medo, obediência e desigualdades, por um mundo mais justo - um encadeamento de ideias que dialoga diretamente com pensadores da educação como Paulo Freire, Saviani e da Educação Histórica em Hüsen, Martins e Schmidt tal qual já apresentado ao longo do texto.

Por fim, a questão quatorze questiona: “Como seria o filme da sua vida? o que não poderia faltar na narrativa?”. As respostas dos estudantes-cineastas no Mercado Sul indicam que: “Crianças” (estudante-cineasta), “Meus amigos, minha família, as viagens que fiz e como é meu dia a dia.” (estudante-cineasta), “Deveria ter um monstro, isso com certeza não poderia faltar.”(estudante-cineasta) e “Ia ser de terror.”(estudante-cineasta). Algumas questões remontam a vivência com a família e comunidade, outras, com o monstro e o terror, o que pode demonstrar sinais de angústia pessoal como a depressão e baixo autoestima - tão presente nas atuais gerações. No CEF, os entrevistados afirmam que: “O filme na minha vida seria sinistro” (estudante-cineasta), “Seria um filme feliz que não poderia faltar felicidade” (estudante-cineasta), “Que não importa o que acontecer, sempre esteja ao lado de Deus”(estudante-cineasta), “História, superação, aprendizado, espiritualidade, o caminho da paz e da felicidade” (estudante-cineasta), e, “O filme da minha vida mostraria minha trajetória de superações, descobertas e aprendizados. Não poderia faltar minha família, meus amigos, minha vivência na escola e agora, minha caminhada na faculdade de Psicologia, que tem me feito crescer e enxergar o mundo de forma diferente.” (estudante-cineasta). As respostas indicam a busca pela felicidade e uma autopercepção de si ao longo dos anos, demonstrando maturidade e autoconhecimento. Desde a educação infantil, como professores, devemos trabalhar a história pessoal e familiar dos estudantes, de maneira que eles entendam sua própria trajetória, a História do Brasil, América e do mundo por meio de nós mesmos.

As últimas questões perguntam sobre quem era o monstro do Mercado Sul (questão 15) e de onde vem a revolta dos estudantes (questão 16). O monstro foi descrito como uma criança que rouba crianças, algo ligado ao imaginário. A revolta teria como origem a mentira e as situações de falta de recursos vivenciadas na escola; “A Revolta dos Estudantes vem da luta por direitos, respeito e melhorias na escola. É uma reação ao descaso e à falta de escuta

dos jovens que querem ser parte ativa das mudanças.” (estudante-cineasta). Outra entrevista reflete:

A Revolta dos Estudantes, no contexto do curta-metragem, nasce da insatisfação com a repressão e o controle impostos pela escola, como o uso de substâncias na comida para silenciar os alunos. Ela vem da necessidade de resistir à injustiça, da vontade de ser ouvido e de conquistar liberdade e respeito. É uma resposta ao autoritarismo e à falta de diálogo, mostrando que os estudantes não aceitam ser calados e querem participar ativamente das decisões que afetam suas vidas. (estudante-cineasta)

A última parte do questionário é reservada para comentários livres, sobre o processo de produção, o filme e sua distribuição (festivais), tal qual qualquer outro assunto ligado ao tema ou de seu interesse. Um estudante-cineasta afirmou ser legal participar e agradeceu, outro comentou que: “Participar da produção do filme no ensino fundamental foi uma experiência marcante. Ver esse trabalho sendo valorizado e chegando a outras pessoas através dos festivais é muito especial. Foi um processo importante de aprendizado e expressão.”(estudante-cineasta).

5.4 Cinema e Sociedade: Entre zumbis e preconceitos

Inaugurada em 20/09/1960, ano de criação da Capital Federal e criada pelo Decreto Nº 481-GDF com o nome de Escola Classe da SQ 106 Sul, iniciou suas atividades no mesmo dia de sua inauguração, atendendo a estudantes oriundos de diversas regiões do país, que chegavam a Brasília, acompanhados de seus responsáveis, que para aqui se deslocavam para ajudar na construção da nova capital. (GDF, P.P.P. - CEF 1, 2023³⁸⁵, p. 9).

No meu décimo terceiro ano como professor, sétimo como professor temporário de História na SEEDF, assumi uma vaga no Centro de Ensino Fundamental 1 (CEF 1, antiga Escola Classe da SQ 106 Sul) do Plano Piloto (Brasília). Além das aulas de História para turma do 6º e 7º ano, tive pela primeira vez a liberdade de criar minha disciplina de Parte Diversificada (PD) do currículo - que articula os eixos transversais. Nesse Projeto Interdisciplinar de PD, exploramos a temática do “Cinema e Sociedade” por meio de sua linguagem, história do cinema e produção audiovisual através da criação de curtas-metragens que debatem os problemas vividos pelos estudantes em suas realidades, a educação midiática e cultura digital.

No primeiro bimestre eu apresentei a História do Cinema, seus diversos movimentos cinematográficos, a linguagem audiovisual em seus diversos elementos e as fases da

³⁸⁵ SEEDF. Projeto Político Pedagógico - Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília. PPP, CEF 1. Secretaria de Estado de Educação, Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Governo do Distrito Federal, 2023.

produção audiovisual - algo abordado ao longo dessa dissertação nos quatro primeiros capítulos, com elementos da história do cinema e educação. Realizamos atividades práticas por meio da fotografia em eventos com a comunidade escolar como o Carnaval e visitas com objetivos pedagógicos como a que realizamos visitando o 6º Festival Internacional de Cinema Fantástico de Brasília (FIC)³⁸⁶ que foi realizado no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) da capital federal. Na busca por uma educação da sensibilidade, utilizei o conceito de educação integral do currículo local na justificativa para inclusão digital por meio do cinema na educação:

A concepção de educação integral assumida neste Currículo pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclasse, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas.” (Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos, SEEDF/GDF, 2018³⁸⁷, pg. 25)

Tal qual, o conceito de multiletramentos;

Os multiletramentos, portanto, funcionam, segundo Rojo e Moura (2012), pautando-se em algumas características importantes: são interativos (colaborativos); fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).[...] por meio de campos de atuação como jornalístico/midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e meio artístico literário, o professor tem a possibilidade de desenvolver letramentos, desde aqueles com baixo nível de hipertextualidade até os que envolvem a hipermídia. As canções, WhatsApp, Twitter, e-mail, Instagram, fotos, vídeos, áudios, vlog, podcast, trailer e diversos outros gêneros expandem a consciência do estudante, e assim constroem novas relações e sentidos. A curadoria das informações (combate às fake news) é outro aspecto importante a ser desenvolvido, pois afina o senso crítico e estabelece postura flexível que torna o estudante capaz de rever suas opiniões. (*Ibidem*, pg. 17;20)

Durante essa formação, que reflete sobre história e linguagem do cinema, abordamos diversos momentos do final do século XIX até os dias atuais, onde o audiovisual é feito por meio de equipamentos que guardamos no bolso e caminham conosco ao longo da rotina (celular). Buscando construir uma relação de tempo e espaço que torne os estudantes sujeitos e agentes de sua história por meio do cinema e produção audiovisual, criando sua representação de mundo e cultura por meio da criação de curtas-metragens elaborados por cada uma das três turmas de 7º ano onde estou sendo professor de “PDI - Cinema e Sociedade”. Apresentei uma abordagem histórico crítica e pós-crítica, discutimos a História

³⁸⁶ Registro audiovisual da visita no Instagram do Festival, disponível em: <https://www.instagram.com/p/DHY6e2nrx9t/>, último acesso em 6 de junho de 2025.

³⁸⁷ SEEDF. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais. Secretaria de Estado de Educação - 2ª Edição, 2018.

do Cinema por meio de uma linha do tempo com os grandes eventos que marcam a história contemporânea no mundo e no Brasil.

Comecei falando sobre as feiras, teatros e música no final do século XIX, os Lumière e Paul Delesalle em 1895 começaram essa narrativa do Cinema que avança sobre as grandes guerras mundiais, fascismo (Itália), nazismo (Alemanha), gripe espanhola, Revolução Russa, criação da Cinemateca (Paris), da televisão, holocausto, guerra civil espanhola, direitos humanos, descolonização da África, “guerra fria”, Revolução Chinesa, Sputnik, Revolução Cubana, até a queda do muro de Berlim e fim na URSS. O contexto brasileiro foi apresentado por meio da Semana de Arte Moderna, Primeira República, Intentona Comunista, Estado Novo e seu Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a República Populista, criação do salário-mínimo, Ditadura Civil-Militar, Cinema Católico, criação da Internet e inauguração de Brasília, direitos da criança e *smartphones* na Nova República. Durante as aulas, foram demarcados os conceitos de colonialismo, neo-colonialismo e decolonialidade.

Durante as aulas de história, apresento a História contada no livro didático e currículo por meio da divisão do tempo clássica utilizada por meio da Pré-História, Idade Antiga (“Antiguidade” ou “Antiguidade Clássica”), Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea a partir de seus principais eventos, povos, acontecimentos e culturas. Nessa reflexão, trago conceitos como colonialismo, neocolonialismo (capitalismo) e decolonialidade na Historiografia e sociedade. Falo sobre o eurocentrismo nas narrativas históricas e no processo de reescrita com o acesso ao ensino superior de pessoas indígenas e afro-brasileiros - por exemplo. Conectando eventos históricos com a realidade atual, por meio da luta por demarcação de terras indígenas ou políticas afirmativas. Um processo de reconhecimento e crítica sobre a histórica que permite ao estudante localizar-se no tempo e espaço de análise histórica de forma crítica e pós-crítica.

O eurocentrismo começa com o conceito de pré-história frente aos povos indígenas, que caracteriza o período como um tempo sem História já que ela não foi escrita tal qual com os Gregos. Uma perspectiva que ignora povos do sul global e sua oralidade, pinturas rupestres e presença na fauna e flora como acontece na Amazônia. Um local com a presença arqueológica de diversos povos ao longo dos diversos rios e viviam em diversidade como aponta o estudo do povo Mebengokré por Carolina Sobreiro (2018³⁸⁸);

Estudos arqueológicos e de ecologia humana põem em cheque as noções que até então atribuíam limitações do ambiente para o desenvolvimento dos grupos, as

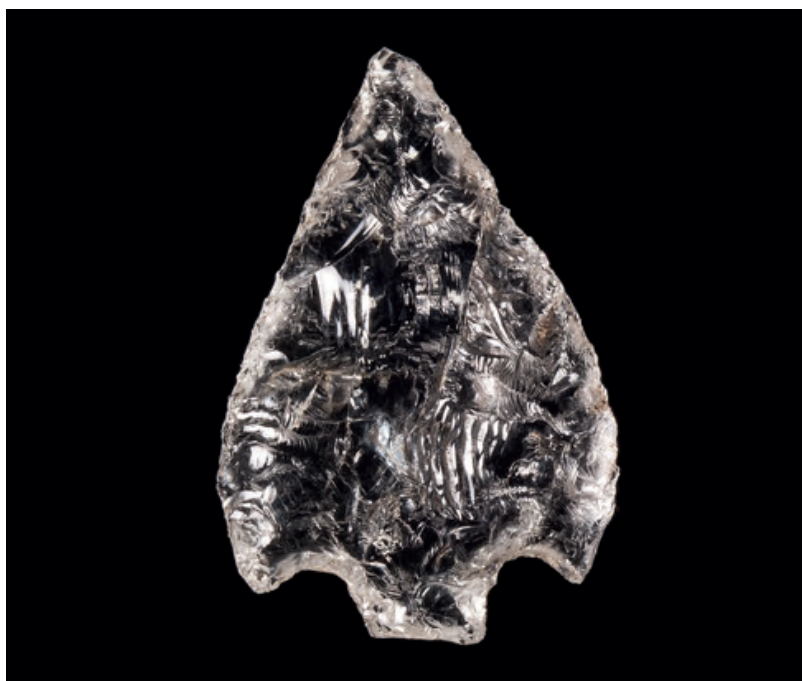
³⁸⁸ SOBREIRO, Carolina. “Trilhas dos imaginários sobre os indígenas e demografia antiautoritária: um experimento de antropolgia anarquistas”. Ilustradores Milton Sobreiro e Felipe Sobreiro. - União da Vitória (PR): Monstro dos Mares, 2018.

estimativas populacionais e demográficas de tempos pré-históricos demonstram que a Amazônia abrigou cidades, grandes populações (Clastres, 2014), estruturas políticas complexas que não se baseiam no controle meramente econômico dos recursos econômicos, mas antes deles dos simbólicos, sancionados ritualmente. (Sobreiro, 2018, p. 147).

No caso do Distrito Federal, existem 71 sítios arqueológicos com datações que chegam a 11 mil anos. Demarcando a presença de povos pré-históricos e indígenas na região da atual Capital Federal em Regiões Administrativas como Ceilândia, Taguatinga, Núcleo Bandeirante, Brazlândia, Jardim Botânico, Santa Maria, São Sebastião, Riacho Fundo, Gama e Paranoá. Destas, 27 estão vinculadas a grupos que sobreviviam da caça e coleta (caçadores-coletores), 7 são aldeias de sociedades agricultoras e ceramistas, e, 25 são sítios históricos relacionados a fazendas, caminhos e à construção de Brasília;

A história da ocupação humana no território do Distrito Federal começou há milênios e é comum ao seu Entorno e a outros estados do Planalto Central Brasileiro. Entre 11000 e 10000 anos A.P. (Antes do Presente), no final do período Pleistoceno e início do Holoceno, grupos de caçadores-coletores se estabeleceram na região do Planalto Central Brasileiro, e posteriormente apareceram registros da ocupação de pequenos grupos de cultivadores, sendo substituído por sociedades de agricultores ceramistas até a chegada dos lusos brasileiros, no século XVIII. (Souza, 2024³⁸⁹, p. 62)

FIGURA 10 - Ponta de flecha pedunculada, elaborada em quartzo hialino, encontrada durante uma escavação no Sítio Arqueológico Taguatinga.



Fonte: Arqueologia e os primeiros habitantes no Distrito Federal (DF-PA-11). Fotos: Ádon Bicalho/ Acervo Iphan-DF. (Souza, 2024, p. 67)

³⁸⁹ SOUZA, Margareth de Lourdes. “Arqueologia e os primeiros habitantes no Distrito Federal”. / Margareth de Lourdes Souza. – 2. reimpr. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília : Iphan, 2024.

A História do Distrito Federal começa com esses povos, tal qual com a presença dos afrodescendentes no Quilombo Mesquita (com 280 anos), que fornece mão de obra e alimento para os candangos e candangas na construção da cidade. Esta, tem sua pré-história remontando a proposta de capital no centro do país por Marquês de Pombal (1761), os discursos de José Bonifácio (1823) e a nossa primeira constituição republicana de 1891 que demarcando a zona da futura capital. Anos antes, fala-se do sonho profético de Dom Bosco. Com o fim do império e início da república brasileira, tivemos a Missão Cruls (1892), a Pedra Fundamental em Planaltina (1922), fundação de Brazlândia (1933), a “Marcha para o Oeste” durante a Era Vargas, a definição da nova capital na segunda constituição republicana (1946) que leva a missão de localização da nova capital de “Relatório Belcher” (1954) e seu estudo técnico.

As eleições de Juscelino Kubitschek demarcam a fase do desenvolvimentismo com seu plano de crescimento (“50 anos em 5”). Em 1956 começa a construção da cidade e os (as) construtores(as) da nova capital moram na “Cidade Livre” (Núcleo Bandeirante), constroem o Palácio do Catetinho e a Lei 2.874/1956 define o território, nome da cidade e cria a Novacap (Companhia Urbanizadora da Nova Capital). O Zoológico foi criado no ano seguinte e Lúcio Costa venceu o Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital. Taguatinga é inaugurada em 1958, junto ao Eixo Monumental e a Igrejinha. No ano seguinte é feito o represamento do Lago Paranoá e é inaugurado o trecho Belém-Brasília da rodovia. Em 1960 a cidade é finalmente inaugurada, a Rodoviária do Plano Piloto e a instalação dos três poderes: legislativo (Congresso Nacional), judiciário (Supremo Tribunal Federal) e executivo (Palácio do Planalto).

A História do Brasil foi apresentada por meio do filme “Uma História de Amor e Fúria” (2013) e do episódio um e dois do “Guerras do Brasil.doc” (2019), que trabalha a história dos povos indígenas e afro-descendentes. Depois da exibição dessa animação e documentário, apresentei a história do país por meio de uma linha do tempo com alguns dos seus principais eventos divididos entre: “Pindorama” (Tupí-Guaraní, antes de 1500), “Período Pré-Colonial” (1500-1530), “Período Colonial” (1530-1822), “Período Imperial” (1822-1889) e “Período Republicano” (1889-atualmente). O primeiro também é chamado de América Pré-Cabralina (1500) ou América Pré-Colombiana (1492), marcada pela presença dos povos originários no atual território brasileiro como os povos Sambaquis, Marajoara, Tapajoara, Jê, Aruaque, Caraíba, Tupinambá, Tupiniquim, Potiguar, dentre tantos outros, tal qual, povos da América como Astecas, Maias e Incas. Durante esse período o colonialismo é

discutido por meio desse processo histórico e eventos como o Tratado de Tordesilhas (1494) ou a resistência indígena de Tupac Amaru I e II.

No período seguinte é apresentada a exploração de pau brasil e o conflito entre franceses e portugueses na “França Antártica” (1555-1566), conflito que intensificou a guerra entre Tupiniquins e Tupinambás. Esse evento histórico é narrado no filme “Uma História de Amor e Fúria”, que apresenta a cosmovisão Tupinambá e traz debates históricos como a antropofagia e a importância de figuras como Duque de Caxias no processo de colonização. Na fase colonial temas como a cana-de-açúcar, exploração do ouro e capitanias hereditárias entram em debate, tal qual, a resistência indígena, africana e afro-descendente nos sertões do Brasil por meio de aldeias e quilombos. Na fase imperial sobre o comando de Dom Pedro I e II, é debatida a revolta popular da “Balaia” (1838-1841, evento que também aparece na animação), a violência à mulher e o cangaço. A Proclamação da República e o período atual da História do Brasil começam com a Revolução de 1930, Era Vargas, desenvolvimentismo, criação de Brasília e resistência à ditadura civil-militar (representada na animação) por meio de temas como a tortura e anistia. As eleições diretas (1989), urnas eletrônicas e conquistam direitos políticos e sociais por meio da legislação como no caso da Constituição Brasileira e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Por fim, uma reflexão sobre o futuro e o antropoceno, a questão da água, turismo sexual e tecnologia - tal qual apresenta a animação.

No final do bimestre em “Cinema e Sociedade” assistimos aos dois filmes analisados nesta pesquisa, “O Monstro” e “A Revolta”, como forma de visualizar o trabalho que veio a seguir: elaboração de um roteiro que sintetize os elementos estudados até este momento, por cada uma das turmas. No planejamento anual, o segundo bimestre seria reservado para pré-produção (roteiro) e início das gravações, o terceiro para a produção (gravação e finalização) e o último para edição e exibição dos filmes na comunidade escolar e festivais de cinema (pós-produção). Durante esses bimestres, temas da educação midiática e digital como *fake news*, *cyberbullying*, Inteligência Artificial e realidade virtual são temas problematizadores esperados e que fazem parte da rotina desses estudantes, mitigados por meio de textos, vídeos e debates sobre os filmes e realidade. Espera-se que com a reflexão sobre sua própria vida de forma individual e coletiva ao longo da elaboração do roteiro, levam a questões abordadas nos filmes como machismo, racismo no futebol, contra povos

indígenas e negros. Buscando assim, seguir a “Estratégia Brasileira de Educação Midiática” (2023³⁹⁰);

Promover o desenvolvimento de habilidades e competências em crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas para compreensão, análise, engajamento e produção crítica na experiência com diferentes canais de mídia digital e da informação de forma criativa, saudável, consciente e cidadã. (BRASIL, 2023).

A elaboração dos objetivos da disciplina de “Cinema e Sociedade”, aconteceram por meio dos documentos legais e referências citadas ao longo desta pesquisa (como o Currículo em Movimento do Distrito Federal), tal qual foi feito realizado um estudo da Lei nº 13.709, de 14/08/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD), Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533, de 11/01/2023, altera a Lei de Diretrizes e Bases [LDB] da Educação Nacional, dentre outras) e a própria BNCC. Organizado e sintetizados por meio de treze objetivos para conduzir o trabalho ao longo do ano e aulas semanais de “Cinema e Sociedade” com 45 minutos de duração, dos quais articulo com os debates nos 3 horários de História semanais (cada um com 45 minutos) - por meio das aulas de História do Brasil, Cinema e sua relação com a realidade da comunidade escolar. Os objetivos foram assim sintetizados como:

I - A promoção de competências digitais e informacionais por intermédio de ações que visem a sensibilizar os cidadãos brasileiros para a importância das competências digitais, midiáticas e informacionais;

II - Treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais;

III - Pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções;

III - Mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

IV - Cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

VI - Direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o

³⁹⁰ BRASIL. “Estratégia Brasileira de Educação Midiática”. Coordenação-Geral de Educação Midiática Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática Secretaria de Políticas Digitais Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Outubro, 2023.

uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

VII - Tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;

VIII - Desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

IX - Promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

X - Promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

XI - Estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;

XII - Adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência.

XIII - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

O planejamento pedagógico envolveu aulas expositivas-formativas (Linguagem e História do Cinema), formação em produção audiovisual (incluindo LGPD, ECA, Direito Autoral, Direito de Imagem, etc), Produção audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção) de curta-metragem, reflexão e práticas com diversas tecnologias da cultura digital: câmeras, smartphones, notebooks, videogames, óculos de realidade virtual, experimentação de Inteligência Artificial (IA), uso de redes sociais, colonialismo digital, dentre outros temas que surjam como necessidade da prática e reflexão teórica. A participação em Festivais de Cinema e exibição pública dos filmes produzidos.

A avaliação envolveu mapas mentais, exercícios práticos (foto e vídeo), análise de filmes, experiências midiáticas e digitais. A partir do segundo bimestre com o início da produção audiovisual, foi utilizada a autoavaliação individual, autoavaliação de grupo e avaliações combinadas pela Equipe de Produção Audiovisual (turmas produtoras,

responsáveis pelos curtas-metragens). Dessa forma, permite que os estudantes avaliem e refletissem sobre o trabalho uns dos outros dentro da produção cinematográfica. Incentivando o autocontrole do trabalho coletivo e autonomia da turma ao longo do trabalho, que deve ser realizado em diversos outros momentos além da sala de aula. Da elaboração do roteiro, pesquisa de trilha sonora, elaboração dos personagens, falas, escolha de locações, autorização de uso de imagem, dentre tantos outros trabalhos envolta da produção audiovisual, os estudantes têm a possibilidade de criar representações por meio de uma prática social e cultural coletiva, política e prazerosa.

O filme da primeira turma, tem como título parcial “Horror Escolar” no roteiro e argumento: “Um vírus infectou o planeta terra trazendo os mortos de volta à vida, um grupo de estudantes busca sobreviver em uma escola frente à fome e ataques Zumbis. Será que eles vão conseguir sobreviver por muito tempo?”. Os estudantes estão divididos em sete equipes de trabalho com funções individuais, compartilhadas e coletivas, entre roteiro, fotografia, direção de arte, áudio, atores/atrizes, editores e produção - os três filmes seguem esse esquema de organização das equipes e funções, como apresentado no primeiro bimestre durante a formação teórica e prática.

Na elaboração do roteiro e organização da ideia do filme que foi inicialmente organizada no quadro por meio de um *storyline*, foi seguido do movimento de elaboração dos personagens com suas características sociais, físicas, roupas, acessórios, personalidade, bordões, etc. No movimento seguinte o *storyline* sofreu uma decupagem no roteiro, com uma descrição cada vez mais detalhada do áudio e vídeo idealizado pelos estudantes-cineastas em grupo. O roteiro foi pensado em três momentos: apresentação (contexto e personagens), problema (a questão-chave que o filme apresenta) e a resolução do problema (uma solução criativa por meio da linguagem do cinema para questões da realidade dos estudantes).

O primeiro filme sobre Zumbis, tem como indicação uma trilha sonora com estilo Rock, barulho de crianças chegando na escola, barulho de helicóptero, carros de polícia, ambulância, tiros e gritos. Na descrição da vídeo-imagem, os personagens são apresentados em suas casas demonstrando elementos de sua personalidade, em seguida, sua chegada na escola e sala de aula é interrompida pelos barulhos fora da escola e a notícia urgente no jornal que anuncia os mortos vivos. A sequência seguinte, apresenta um grupo de estudantes tentando sobreviver ao longo de várias semanas dentro da escola. Diversas mortes acontecem durante esse período, tais cenas foram pensadas para serem de humor, como em uma dessas mortes que acontece quando um estudante é mordido por um rato que sai do vaso sanitário enquanto ele faz suas necessidades. A cena final envolve uma fuga de helicóptero.

A segunda turma organizou o roteiro de seu filme sobre: “Um programa de jornalismo na televisão apresenta dados e entrevistas sobre o machismo e racismo contra indígenas e no futebol.” (Argumento). O roteiro organizou o filme por meio de quatro personagens jornalistas, um interno dentro do estúdio que apresenta o telejornal e repassa a fala para seus três amigos(as) jornalistas externos(as) que realizam entrevistas com a população. Essas entrevistas abordam os temas do argumento por meio de questões elaboradas previamente por meio da pesquisa sobre machismo e racismo no contexto de cada matéria. O planejamento dos locais para realização da mesma envolve o metrô de Brasília com seu grande fluxo de pessoas, quadras comerciais, um jogo do Campeonato Candango de Futebol (2025), uma visita a Delegacia da Mulher e entrevista com sua delegada, tal qual o Centro de Convivência Negra da UnB. Os estudantes já começaram a criar logos para o jornal, tal qual uma animação de abertura.

O filme é organizado em um momento inicial de apresentação do jornal (“Jacinto TV”, mesmo nome do filme), das matérias que vem em seguida, propagandas ligadas aos temas debatidos e um quadro com pequenas notícias paralelas sobre a cidade, curiosidades e temas correlatos. No momento seguinte são apresentadas as três reportagens por meio dos(as) jornalistas externos(as), por meio da gravação na rua, entrevistas e apresentação de dados por meio de gráficos, imagens e vídeos de outros jornais com direitos autorais livres (*vide* TV Brasil). Durante o jornal algumas notícias curtas irão aparecer na parte inferior ao título principal da matéria em apresentação, tal qual, comerciais antes da cena final com fechamento do jornal e créditos pelo jornalista do estúdio. Entre as propagandas e notícias de canto de tela no jornal, vão existir referências ao primeiro filme sobre Zumbis. Como um evento que aconteceu no passado daquela sociedade utópica.

Após os créditos, uma cena dá a impressão do início de uma revolução com a depredação do estúdio e agressão aos jornalistas e sua equipe. Um *easter egg*³⁹¹ do terceiro filme, que permite a intertextualidade entre os três roteiros/filmes. O último filme é o mais atrasado com relação a elaboração do roteiro, tendo em vista que as aulas acontecem nas sextas-feiras e tivemos muitos feriados no calendário escolar de 2025 ao longo do primeiro semestre. Ele não tem título, porém, seu argumento é: “O filme conta uma história de acusação de roubo baseada em racismo que acaba com a prisão de uma pessoa inocente. Esta, terá de lutar para provar sua inocência.”. Nessa narrativa que começa em uma favela, os estudantes escolheram música sobre o tema para o momento inicial como “Família Pobre

³⁹¹ Referência utilizada para imagens e mensagens ocultas em uma mídia, em especial, nos videogames.

Loko *feat* U-timato - Favela Até Morrer”, “Rever Rap - D’Favela”, “Favela Vive (*Cypher*) - ADL, Sant, Raillow e Froid”, “Favela Vive 3 - ADL, Choice, Djonga, Menor do Chapa e Negra Li” e “Favela Vive 5 - ADL, Major RD, Mc Hariel, Mc Marechal e Leci Brandão”. Eles foram instruídos a procurar músicas no YouTube e outros canais com direitos autorais *Creative Commons*.

Durante essa cena inicial, um casal de personagens (em desenvolvimento) será apresentado por meio do seu contexto familiar em suas casas na favela. O momento seguinte é de tensão, é quando o problema do roubo do celular e falsa acusação de roubo baseada no racismo levará um inocente para prisão. A trilha sonora de suspense, envolveu *foleys* do *YouTube Library* com descrição de suspense, ação, tensão, detetive, policial e drama. A cena final está em desenvolvimento, envolve a solução do problema da prisão do jovem inocente e reparação por parte do jornalismo sensacionalista que ocorre durante a segunda cena. Nos créditos, serão apresentadas matérias antigas sobre racismo em Brasília e dados atuais. A trilha sonora escolhida para a cena final é “Preto Cria - LAZINHO COM VOCÊ - Prod. Skeeter”.

Espero que a disciplina de “PDI - Cinema e Sociedade” contribua com a reflexão dos estudantes sobre sua realidade em casa e na escola, por meio de filmes que problematizam os problemas do cotidiano desses jovens como o machismo e racismo apontados até o momento. Essas formas de violência têm sido pensadas por meio de suas manifestações de forma física, psicológica, patrimonial, sexual e moral. Espero que durante a reflexão durante o roteiro, gravação e exibição, essas questões sejam pensadas e repensadas de forma individual e coletiva, de maneira que criemos ferramentas para superar esses preconceitos e desigualdades sociais fruto do processo histórico brasileiro e presentes em nossa cultura, identidade e memórias. Espero analisar e pensar sobre os produtos finais dessa disciplina em uma próxima pesquisa, nas jornadas de seus heróis;

O herói moderno, o indivíduo moderno que tem a coragem de atender ao chamado e empreender a busca da da morada dessa presença, com a qual todo o nosso destino deve ser sintonizado, não pode - e, na verdade, não deve - esperar que sua comunidade rejeite a degradação gerada pelo orgulho, pelo medo, pela avareza racionalizada e pela incompreensão santificada. “Vive”, diz Nietzsche, “como se o dia tivesse chegado.” Não é a sociedade que deve orientar e salvar o herói criativo; deve ocorrer precisamente o contrário. Dessa maneira, todos compartilhamos da suprema provação - todos carregamos a cruz do redentor -. não nos momentos brilhantes das grandes vitórias da tribo, mas no silêncio do nosso próprio desespero. (Campbell, 1997, p. 195)

6. CONCLUSÕES: A UTOPIA EM NÓS

A vida acontece no tempo e espaço, a educação e pesquisa em perspectiva histórico-cultural crítica e pós-crítica avança ao longo das últimas décadas no reconhecimento do sujeito histórico ao longo de toda sua vida, infância, juventude, adultos e idosos. Toda pesquisa em educação carrega consigo a tensão entre o pessoal e o científico, tendo em vista que nos inserimos no ambiente educacional e nos relacionamos com nossos objetos de estudo. Uma educação por meio de diversas modalidades, pensada e repensada sobre o andar da humanidade em um processo de reconhecimento constante da comunidade escolas e políticas públicas de acesso ao direito à educação. Está, em busca de um processo educacional libertador, decolonizador, contra os preconceitos e conceitos do passado preservados pela covardia da esperança no novo, na utopia. A educação acontece em todos os espaços, são nossas relações com o mundo dentro e fora dos muros da escola. Cultura e saúde, são elementos essenciais nessa rotina de estudo para o progresso sustentável e cidadania em busca da superação das desigualdades sociais. Uma pedagogia para Utopia é necessária no sul global frente a colonialidade do poder e saber rumo a sensibilidade do olhar.

O trabalho é uma revisão histórica do cinema, educação e da utopia no século XIX aos tempos atuais, dos debates entre socialistas, comunistas e anarquistas, emerge a Utopia teórica e prática ao longo do último século e meio. O cinema é político. De filmes com intenções narrativas explícitas ou implícitas, são representações que emergem da cultura e portanto carregam os valores, ética e estética de um tempo, espaço e seu povo. Ou ser exibido e socializado, vira parte da memória social e carrega consigo memórias individuais e imagens de um tempo que possibilitam-nos notar as diferenças; no presente e futuro. Por meio dos mais de 100 filmes, curtas, documentários, animações, séries, clipes, programas de TV e diversos outros produtos audiovisuais analisados, citados direta ou indiretamente ao longo deste trabalho de pesquisa. E que podem ser fruto de outras pesquisas, tal qual nos trabalhos citados ao longo de diversas áreas e períodos durante a revisão bibliográfica.

O cinema é político, sua história e uso como prática social por diversos projetos de sociedade e ideologia foram apontados ao longo da pesquisa. Os filmes são memórias coletivas e sociais, retratos de uma sociedade por meio de suas representações culturais impactando em nossa identidade e cidadania como sujeitos históricos. O cinema tem sido usado por diversos grupos e projetos políticos, por meio da arte, educação e cultura; Do cinematógrafo ao cinema sonoro (1895-1929), Hollywood e o cinema clássico (1929-1980), O cinema moderno (1942-1980) e Os cinemas contemporâneos e o audiovisual

(1980-atualidade). Por meio do Cinema Pedagógico francês, fonoscópio e cronofotógrafo criados no período, a criação do Cinemateca Central de Ensino, os Lumière, seu uso pelos chauvinistas durante a primeira guerra, a “montagem soviética” de Sergei Eisenstein, o cinema dos expressionistas e raciais da Alemanha, Cinema Revolucionário Russo, Goebbels, o Cinema na Guerra Civil Espanhola, os Dez de Hollywood, Walt Disney durante a Grande Depressão, o sentimento anti-soviético nos filmes dos EUA durante a “Guerra Fria”, e anti-americanos e capitalistas na URSS, o cinema de Cesare Zavattini, da Revolução Cubana, Cinema dos Anarquistas, o Cinema do Povo, Cinema Católico, o Brasil e seu sertão segundo o Cinema Novo, INCE, SACI, TV Escola, censura da Ditadura Civil-Militar, TV Globo, o SDITE e as TICE. Atualmente, devemos ter em mente a colonização dos dados e informações realizada pelas *bigtechs* do norte global. Uma análise dos impactos socialmente e academicamente são necessários. Tal qual vem acontecendo com relação a IA no ambiente escolar e não-escolar.

Os questionários indicam que a produção dos filmes impacta a relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos, algo demonstrado pelo uso do cinema ao longo de sua história em diversos projetos de mundo e sociedade. O consumo do cinema feito por esses sujeitos históricos é mediado por suas vontades, aspirações de mundo e identidade, o gosto por animais, carros ou interesse em espiritualidade por meio dos filmes preferidos apresentados, demonstram a influência dos mesmos sobre nós: constituindo-se como memórias pessoais e sociais. Os filmes apresentados na escola e descritos nas entrevistas, possibilitam o trabalho de conteúdos como Pré-História e História da África, tal qual, eixos transversais do currículo que trabalham memória, cultural e identidade. A produção dos filmes com os estudantes-cineastas possibilitou um registro do tempo e espaço, uma memória individual e coletiva materializada em um produto cultural que ganha novos sentidos e significados com o passar do tempo e público que acessa o material: trazendo emoções e sensações sobre o passado entre os estudantes-cineastas. A exibição dos filmes nos festivais de cinema marca a agência histórica destes, compondo a partir desse momento parte do acervo filmográfico da cidade.

O cinema é visto de forma crítica pelos estudantes-cineastas e caminha de acordo com o currículo da Educação e legislação da Cultura e Cinema no Brasil. Ao verem-se nos filmes, eles têm a oportunidade de perceber-se no tempo e espaço frente às mudanças em si mesmo e nos ambientes ao redor. A identidade e cidadania perpassam pela reflexão crítica sobre nosso espaço e território, sobre nossa cidade e a cidade que queremos. Como representação em um sistema de cultura, o filme é carregado de representações de poder que podem ser utilizadas

em uma negociação dos signos culturais de maneira pós-colonial, anti-colonial e decolonial. Buscando assim, superar os preconceitos e desigualdades sociais frutos dos processos históricos brasileiros durante a colonização e neocolonização. Dessa forma, os filmes impactam na criatividade, interesse social, consciência política, social, ética e estética por meio da identidade individual e coletiva de uma comunidade por meio de suas memórias e percepção do dia a dia moldando sua cidadania. Os estudos sobre semiótica e linguagem audiovisual dentro do circuito da cultura e História do cinema são importantes para elucidar melhor o papel do cinema e audiovisual na sociedade contemporânea onde o visual tem tanta importância em nossa formação, representações e conflitos por poder.

Levando em conta as questões de pesquisa e objetivos, tal qual o percurso de pesquisa apresentando até aqui, creio poder afirmar que a hipótese confirma-se com relação ao grupo de 31 estudantes-cineastas e seus filmes: O envolvimento de estudantes-cineastas em produções audiovisuais fomentadoras de criatividade, de interesse pela cultura, consciência política, social e estética, da percepção identitária dos sujeitos e de suas comunidades no tempo e espaço, tem impacto na constituição desses sujeitos históricos. Ao longo da pesquisa, busquei identificar como a produção de filmes impacta na relação dos estudantes-cineastas com sua identidade e cidadania como sujeitos históricos. Por meio de revisão teórica-bibliográfica, dos estudos culturais e método semiótico de análise das representações sociais presentes nos filmes e questionários com os estudantes-cineastas, tal qual, a reflexão sobre práticas educacionais atuais na disciplina de “Cinema e Sociedade” no Ensino Fundamental. Tal qual, como a produção dos filmes impactou(a) os(as) estudantes-cineastas; o seu impacto na criatividade e interesse cultural (*vide* Cinema); o seu impacto na consciência política, social, ética e estética; como impacta na sua percepção identitária individual e coletiva na sua comunidade; e, qual seu impacto na relação com a memória individual, coletiva na comunidade escolar. Em sua percepção e práticas do dia a dia, de cidadania. Suas Utopias nos filmes e questionários. Ao longo do texto apresento diversas conclusões por meio das reflexões apresentadas nas diversas áreas do conhecimento e autores (as) em diálogo com as questões norteadoras de pesquisa, hipótese e objetivos [revisados nessa conclusão], o debate no campo da educação deve avançar no campo filosófico, teórico e metodológico no que diz respeito a Utopia e as perspectivas contra-coloniais na Educação, Cinema e História.

A pesquisa permitiu uma visão crítica e pós-crítica sobre a educação e o audiovisual, sobre a relação entre cinema e política na História. Uma prática social que gera identidade e cidadania de sujeitos e agentes históricos, por meio de representações culturais e do tempo/espaço que demarcar as memórias individuais e coletivas de um povo. Diversos textos

estudados estão carregados de eurocentrismo, uma visão do norte sobre os filmes e sua filmografia, sendo necessário revisões historiográficas que permitam a identificação do cinema do sul global neste processo social e histórico humano. Os estudos culturais e a diversidade de filmes e produtos audiovisuais da atualidade, possibilitam que este estudo contribua com outras pesquisas por meio de suas teorias e métodos, tal qual, contribui com o debate público e político da regulamentação das redes sociais, jogos virtuais e internet como têm acontecido no Senado e nas Câmaras Legislativas dos Estados e do Distrito Federal. Um debate e trajetória que tem diálogo direto com minha monografia na área de Educação, Tecnologia e Comunicação, tal qual tantos outros trabalhos publicados na área e citados ao longo da pesquisa. Cada trabalho, carrega consigo um pouco dos autores(as) na escolha de seus objetos de estudo, cada vez mais apresentando debates ligados a identidade na pós-modernidade como gênero, sexualidade, raça, classe social, etc., perspectivas presentes nos estudos com interseccionalidade.

Diversas reflexões sobre a partir dos filmes e questionários, conceitos, filosofia, comunicação, audiovisual, identidade, cidadania, cinema e educação apresentadas ao longo deste trabalho, podem servir como reflexões e pesquisas posteriores por meio da semiótica e estudos culturais por meio dos autores apresentados nesta pesquisa e outras citadas. Dentre elas: a relação do cinema, educação e da arte com nossos sonhos e utopias, uma revisão da história eurocêntrica do cinema no Brasil e no mundo, a importância dos estudos de semiótica no século XXI, das Tecnologias da Informação Comunicação e Expressão (TICE), dos debates sobre a IA na educação e cinema, da relação entre educação escolar e não-escolar, da importância de uma revisão histórica, teórica, epistemológica e metodológica por meio do pós-colonial, anti-colonial, decolonial ou sul global, do combate ao conservadorismo e necrofilia em nossa sociedade, da importância dos estudos de cultura, identidade e representação no contexto nacional e latino-americano, das reflexões anarquistas, indígenas e afro centradas na Universidade, da clara relação entre cinema e política por meio de suas representações e intenções, da importância e reconhecimento do papel da universidade na resolução dos problemas nacionais, dentre outras questões debatidas ao longo desta dissertação.

História, memória, cinema, produção audiovisual, cidadania e identidade, caminham juntas: Viva a Utopia em nós - “Queremos viver em um mundo onde a magia de brincar nunca se perca.”(Estudante-Cineasta).

O que se chama civilização, o que é senão o resultado dos esforços dos utopistas? Os sonhadores, os poetas, os iludidos, os utopistas tão desprezados pelas pessoas “sérias”, tão perseguidos pelo “paternalismo” dos governos: enforcados aqui, fuzilados ali; queimados, torturados, aprisionados, esquartejados em todas as épocas e em todos os países, foram, não obstante, os propulsores de todo movimento de avanço, os videntes que apontaram às massas cegas caminhos luminosos que conduzem a cumes gloriosos. Seria preciso renunciar a todo progresso; seria melhor renunciar a toda esperança de justiça e de grandeza na humanidade se sequer no espaço de um século deixasse de contar entre seus membros alguns iludidos, utopistas e sonhadores.

MAGÓN, Ricardo Flores. “1911 Los Utopistas”, *Regeneración*, 12 de noviembre de 1910. *Semilla Libertaria*: I. 73-74. Fuente: Flores Magón Ricardo. *Antología*. México. UNAM. 1993. 144 pp.³⁹².

³⁹² Mágon foi um anarquista mexicano que contribuiu com a Revolução Mexicana (1910-1920), propulsor do “Movimento Magonista”. Nascido no território do povo Mazateca (1873), filho de pai Zapoteca. Texto completo disponível em: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1910-UTO-FM.html>, último acesso em 6 de setembro de 2025.

7. REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz.** In: Antíteses, vol. 5, núm. 10, jul-dez 2012.

ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. Gentrificação. In: **Enciclopédia de Antropologia.** ISSN: 2676-038X. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. 2018. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/gentrificacao>, último acesso em 9 de junho de 2025.

AMORIM, Paulo Henrique. **Plim-plim: A peleja de Brizola contra a fraude eleitoral** / Paulo Henrique Amorim e Maria Helena Passos ; [ilustrações Adriana Lazarini Sales e Renato Perez Michelin] ; – São Paulo : Conrad Editora do Brasil, 2005.

ANDRADE, Liza M. S.; MELO, C. E. L.; ZANONI, V. A. G.. O CASAS e a Ocupação Mercado Sul Vive: desafios e abordagem do processo participativo para o projeto de revitalização do Mercado Sul de Taguatinga, em Brasília. In: Congresso Internacional Projetar a Cidade com a Comunidade, 2017, Lisboa. **Congresso Internacional Projetar a Cidade com a Comunidade.** Lisboa: Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa, 2017.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Utopia e educação. **Revista portuguesa de pedagogia**, ano 40-1, 2006, 095-117.

BARCELOS, Patrícia; COUTINHO, Laura Maria. Encontro com Pierre: Educação, cinema e narrativa na formação docente. **Revista contemporânea de educação**, Brasil, Vol. 5 Núm. 9 Ene-Jul, Pág. 1-19. 2010.

BARCELOS, Patrícia. CINEMA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS. IMAGENS E SONS – A CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM. **Boletim Salto Para o Futuro**, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 27-35, maio, 2009.

_____. **Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de aeroplano.** 2010. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010b.

_____. **Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação.** 2015. 203 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARNWELL, Jane. **Fundamentos da produção cinematográfica.** Tradução de Janisa S. Antoniazzi. Porto Alegre -RS: Editora Bookman, 2013.

BAKUNIN, Mikhail. **Deus e o Estado.** Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2011.

BAMBA, Mahomed. **O Cinema na África: dos contos ancestrais às mistificações cinematográficas.** In: Andréa França; Denilson Lopes. (Org.). Cinema, Globalização e Interculturalidade. 1ed.Chapecó- SC: Argos - Editora da Unochapecó, v. , p. 267-280, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. 3ª Versão. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Último acesso em 6 de junho de 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1988.

_____. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Coordenação-Geral de Educação Midiática Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática Secretaria de Políticas Digitais Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Outubro, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf, último acesso em 6 de junho de 2025.

BELO, Shelda França. **Contribuições da linguagem cinematográfica no processo de alfabetização e letramento**. 2023. 99 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BENN, Júlia Faraj. **Crianças youtubers e suas produções culturais**. 2019. 94 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil: a produção da história no cinema - guia didático de filmes - como usar o cinema na escola**. São Paulo, Editora Contexto, 1988.

BEY, Hakim. **Zona Autônoma Temporária**. Coletivo Sabotagem, 1985. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf, último acesso em 15 de abril de 2023.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BORGES, Antonádia Monteiro; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação. Temas em destaque - seção temática / *temas sobresalientes - sección temática*. **Revista Desidades**. Número 32 . Ano/año 10 . Jan - abr, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i32.45753>, último acesso em 13 de junho de 2025.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 10 ed. São Paulo: Editora CULTRIX/ PENSAMENTO, 1997.

CAMPOS, João Lucas Machado. **COLETIVO RIA: promovendo o direito à cidade a partir do comum urbano**. 2023. x, 51 f., il. Monografia (Bacharel em Ciência Política)—Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CARNEIRO, Raquel Gomes. **Sujeitos comunicacionais indígenas e processos etnocomunicacionais : a etnomídia cidadã da Rádio Yandê**. Dissertação (mestrado) —

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Orientação: Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado de La Torre. 2019.

CAVACA, Aline Guio; OLIVEIRA, Isabella Moura de; ARAÚJO, Ruan Ítalo de; ELIAS, Webert da Cruz; ARAÚJO, Inesita Soares de; LISBOA, Inesita Soares de. **Comunicação e pandemia: interlocuções criativas de populações vulnerabilizadas no Distrito Federal**. DOI 10.1590/S0104-12902023220914pt. Saúde Soc. São Paulo, v. 32, supl. 1, e220914pt, 2023.

CRUZ, Juan Rodrigues da. A terra tremerá como nunca tremeu antes: resistência e conscientização em cinco músicas do rapnativo. **Revista Philologus**, Ano 28, n.82 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2022.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD**. Companhia De Planejamento Do Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/PDAD-2021-3/>, último acesso em 12 de junho de 2025.

COMAROFF, Jean; COMAROFF, John L. *Teoría desde el sur. O cómo los países centrales evolucionan havia África*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013.

CORDEIRO, Wericles Macedo. **A curricularização do cinema: onde está o cinema infantil brasileiro?**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), curso de licenciatura em pedagogia, Campus de Chapecó, SC. Orientadora: Profª Drª Noeli Gemelli Reali, 2021.

COSTA, Júlia Verdade. **Vídeos para o Tiktok: implicações da cultura digital nas produções de crianças e adolescentes**. 2022. 82 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. 69h, 92p. Profucionário - Curso Técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília, Universidade de Brasília, 2006.

_____. **Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo**. Educação & Realidade, 33(1). 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6697>, último acesso em 19 de abril de 2025.

_____. Apresentação da série: Cinema e Educação: Um espaço em aberto. **Boletim Salto Para o Futuro**, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 4-10, maio, 2009.

COUTO, Gabriel Ribeiro. **Cartografia das insurgências periféricas: diretrizes para as Ocupações Culturais do Distrito Federal** / Gabriel Ribeiro Couto; orientador Liza Maria Souza de Andrade. -- Brasília, 2023.

CUNHA, Grace da; SERGL, Marcos Júlio. **Internet das Coisas: Um olhar para o consumidor das Gerações Y e Z e para a nova concepção de tempo**. **Revista Mídia e Cotidiano**, ISSN: 2178-602X. Artigo Seção Livre. Volume 14, Número 2, maio-ago. de 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/download/38684/24187/143703>, último acesso em 16 de abril de 2025.

DIEUZEID, Henri. **As técnicas audiovisuais no Ensino**. Tradução de Eduardo Rogado Dias. 2ª Edição, Coleção Saber. Publicações Europa-América, 1973.

DURAN, Maria Renata da Cruz; AMIEL, Tel; COSTA, Celso José da [org.]. **Utopias e distopias da tecnologia na educação à distância e aberta** [recurso eletrônico]. – Niterói, RJ : CEAD/UFF, 2018.

FERREIRA, Palloma Santos. **Mulher Rei (2022) em uma análise interseccional: caminhos para uma educação antirracista**. 2024. 72 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

FERRERAS, Norberto O. Bandoleiros, cangaceiros e matreiros: revisão da historiografia sobre o Banditismo Social na América Latina. **Ensaio Historiográfico - História**, 22 (2): 211-226, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil, 2003.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hengenberg. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **O cinema como prática educativa anarquista no período de 1900 - 1921**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371_c20e445fd418fd52df7b9ad2ae86bbff.pdf último acesso em 7 de novembro de 2023.

FILHO, Eduardo Amando de Barros. As Bases Para A Criação Da Fundação Centro Brasileiro De Tv Educativa. **ANPUH-SP. XXIII Encontro Estadual de História. História por quê e para quem? - Anais**, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1467730259_ARQUIVO_TextoCompleto-EduardoAmando.pdf último acesso em 8 de novembro de 2023.

FILHO, Ednaldo Barreto Ribeiro. **Proposta de revitalização do espaço cultural Mercado Sul Vive! em Taguatinga: Como a economia criativa e colaborativa podem contribuir (2018)**. Centro Universitário De Brasília – UniCEUB. Programa de Iniciação Científica. Brasília: CEUB, 2018.

FRANÇA, Alex Santana. Por Uma Crítica De Cinema Afrocentrada. **REVISTA ELETRÔNICA EXTENSÃO EM DEBATE**, [S. l.], v. 11, n. 09, 2022. DOI: 10.28998/14644%*f*%p. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/14644>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 157 p. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 165 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **O corpo utópico ; As heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FURHAMMAR, Leif; ISAKSSON, Folke. **Cinema e Política**. Tradução de Júlio Cezar Montenegro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

GALLO, Silvio. **Heterotopias no espaço educacional: Repensando o poder nas relações pedagógicas**. Cap. 15. In: MARTINS, Angela Maria Souza e BONATO, Nailda Marinho da Costa (Org.). **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

GALULA, David. **Teoria e Prática da Contra-Rebelião**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Edições GRD, Rio de Janeiro - GB. 1966.

GASPAR, Esther de Guedes Muniz. **Os Regimes de (In)visibilidade Impostos aos Corpos Femininos no Ballet Clássico**. UnB, Campus Darcy Ribeiro / Esther de Guedes Muniz Gaspar. Brasília, 2022.

GERBASE, Carlos. **O primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando**. Porto Alegre - RS: Artes e Ofícios, 2012.

GIACOMANTONIO, Marcello. **O ensino através dos audiovisuais**. Tradução de Danilo Q. Morales e Riccarda Ungar. São Paulo ; Summus ; Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo, SP: Editora 34, 2001.

GOBBI, Maria Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. **ANAI DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

GOFF, Kenneth. **Psicopolítica: Técnica de Lavagem Cerebral. Ciência de Domesticação dos Povos**. Editora S.N., 1973.

GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios**. Org e Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Editora Hedra, 2007.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História e Audiovisual**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Direito à Cidade**. Entrevista publicada pela Editora Boitempo com tradução da Revista Piauí. Publicação original **New Left Review**. 2008. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/o-direito-%C3%A0-cidade-por-david-harvey/30344>, último acesso em 7 de novembro de 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv Rebecca (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. **Teorias Sobre Currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG. Vol. 3, n. 10, jan-jun /2007, p. 61-66.

HOBSBAWN, Eric. *Rebeldes Primitivos - Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Editora ARIEL, 1983.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: EDUSC, 2007.

JÚNIOR, José Petrúcio Farias. Estruturalismo e Semiótica: aproximações entre Saussure e Greimas. **Revista Espaço Acadêmico** - Nº 109 - Ano X - ISSN 1519-6186. p.106-115. Junho de 2010.

KIERNIEW, J. G. ; WEINMANN, A. de O.. O voyeurismo no cinema: uma análise de janela indiscreta. **JORNAL de PSICANÁLISE**, São Paulo , v. 49, n. 91, p. 227-239, dez. 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **A Vida é Selvagem**. Amazônia Latitude review (Online) - ISSN 2692-746. 2022. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2022/12/13/a-vida-e-selvagem/>, último acesso em 11 de junho de 2025.

LEE, Juliana Andrade. **Comércio, consumo e trabalho no Distrito Federal: em busca de uma geografização dos espaços comerciais**. 2015. x, 103 f., il. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEMOIS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Érico Vinícius Monnerat. **Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional**. 2021. 192 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LIMA, Francisco Gildemberg. Os Cinemas Católicos: Moral e Decência Na Cidade De Fortaleza (1920-1941). **Revista Eletrônica da Associação Nacional de História - Seção Ceará**. V. 2 n. 3 : EMBORNAL, janeiro-junho 2011.

LIMA, Venício Arthur de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Prefácio de Ana maria Freire. 2ª edição, Brasília, Editora Universidade de Brasília : Fundação Perseu Abramo, 2011.

LIGNELLI, César. Cinema: linguagem e gramática. DIREITO DE IR...OU...VIR”. **Boletim Salto Para o Futuro**, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 11-18, maio, 2009.

LISBOA, Roseana Vitoria de Souza. **A importância do amar a negritude como resistência: potencialidades educativas do curta-metragem Hair Love (2019)**. 2023. 79 f, il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MAIA, Tadeu Queiroz. **Sobre filmes infantis e linguagem audiovisual: o caso d'O Rei Leão**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MALHEIROS, Camila Almeida. **Sobre o cinema e as cores**. Universidade Estadual Paulista, "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes - Campus São Paulo - São Paulo, 2023.

MARTINS, Estêvão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História. Contribuições para o Ensino de História**. Curitiba: W&A Editores, 2017.

MARTINS, Pablo. Jean vigo, a revolta e o devir. **Revista Verve**, 7: 264-278, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5031>, último acesso em 11 de junho de 2025.

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: Dez definições. In “**O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias**”. Lúcia Leão (org.). São Paulo: Senac, 2005.

_____. **Remixability And Modularity**. Lev Manovich (site). October - November, 2005b. Disponível em: http://manovich.net/content/04-projects/046-remixability-and-modularity/43_article_2005.pdf, último acesso em 15 de novembro de 2023.

MESQUITA, Rodrigo Teles. **Usos do espaço: identidade cultural e noção de pertencimento em Taguatinga (DF)**. Rodrigo Teles; orientador Neio Campos — Brasília, 2019. Monografia (Graduação - Turismo) -- Universidade de Brasília, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MOELLMANN, Adriana. Cinema: Educação e Ideologia. O Foco na Metáfora: As Imagens do Cinemar. **Boletim Salto Para o Futuro**, ISSN: 1982-0283, ano XIX, n. 4, p. 19-26, maio, 2009.

MORAES, Rodrigo Simon de. **Entre a eutopia e a outopia: testemunho, decolonialismo e uma antropologia do devir em Um rio sem fim, de Verenilde Pereira**. estud. lit. bras. contemp., Brasília, n. 67, e6707, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/ZwqrxkcWWjy3NPvYZxVXntx/>, último acesso em 20 de abril de 2025.

MORE, Sir Thomas. **Utopia**. Organização por Geoger M. Logan, Robert M. Adams; tradução de Jefferson Luiz Camargo, Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Stephanie Pinheiro. **Memes e Educação Midiática: ‘É verdade esse bilete’** / Stephanie Pinheiro Moreira; orientador Andrea Cristina Versuti. -- Brasília, 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1980.

NEVES, Edmar Fonseca das. **Rap indígena – uma nova forma de visibilidade e denúncia do indígena no século XXI**. E-cadernos CES, Periferias urbanas: transformações e ressignificações. 36 | 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/6695>, último acesso em 22 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Adriano Moura de. **Crítica ao Discurso Geopolítico brasileiro: Do Golpe de Estado de 1964 às ilusões do Milagre Econômico (1964-1974)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em História Social, sob a orientação do Prof. Doutor Antonio Rago Filho. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Nayara Dias de. **A transmediação do conto de fadas ‘a pequena sereia’: a educação visual na infância contemporânea**. 2023. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

OLIVEIRA, Yara Regina; ZIM, Aline Stefânia; MIRANDA, Carla Aryesha Sena de. Revelando a cidade vivida: Os itinerários culturais como construção e valorização do patrimônio cultural urbano. (Capítulo 4) in **“Estudos Brasileiros Sobre Patrimônio”**. Volume 2 - 1ª Ed. Organização: Editora Poisson - Belo Horizonte MG: Poisson, 2019.

PACHECO, Matías Enrique Ocaranza. **Gentrificação em Brasília: transformações urbanas na produção do espaço metropolitano de Brasília**. 2020. 329 f., il. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PASSEBON, Ennio Lamoglia. **A teoria das cores de Goethe hoje**. Tese para obtenção do título de doutor. Orientador: Carlos Alberto Inácio Alexandre. FAU, USP, Design e Arquitetura. São Paulo, 2009.

PERICÁS, Luiz Bernardo. Cangaço e banditismo social: breves considerações. **Revista RURIS** (Campinas, Online), Campinas, SP, v. 9, n. 2, 2016. DOI: 10.53000/rr.v9i2.2308. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16919>, último acesso em 14 de abril de 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. **Cine com ciência: luz, câmera - educação!**. 262 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PROUDHON, Pierre Joseph. **A propriedade é um roubo e outros textos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

RAMOS, Jade Oliveira. **Território e Coletivos Culturais: resistências e esperanças na dinâmica territorial do estudo de caso Mercado Sul em Taguatinga**. 2018. x, 142 f., il. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

REIS, Ana Maria Camões. **MiseEnSon: o som como dramaturgia para a composição cênica**. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo - Politécnico do Porto. Mestrado Artes Cênicas - Interpretação e Direção Artística. Professora Orientadora: Maria Inês Areal Rothes Marques Vicente. ESMAE, Porto: 01/2021.

RIBEIRO, Josiane S. **Tecnologias Digitais: a educação em outra disposição do espaço e tempo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação/ Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/ UnB, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica : teoria da história : fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**; tradução de Asta-Rose Alcaide.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

ROCHA, Glauber. *An Aesthetic of Hunger*. In: JOHNSON, Randall; STAM, Robert (eds). **Brazilian Cinema**. Rutherford/Madison/Teaneck/London/Toronto: Fairleigh Dickinson University Press/Associated University Presses, 1980.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

RODRIGUES, Rodrigo de Oliveira; SILVA, Cezar Augusto Camilo. **A Comunicação no ‘Mercado Sul Vive!’, Taguatinga – DF: Observação e análise da estética de**

Comunicação Visual local e produção de documentário sobre o Movimento de revitalização cultural comunitário. Centro Universitário De Brasília – UniCEUB Faculdade De Tecnologia E Ciências Sociais Aplicadas (FATECS). Programa de Iniciação Científica. Brasília: CEUB, 2018.

ROSSATO, Leonardo Barbosa. **História do Cinema e do Audiovisual.** ISBN: 978-85-64124-65-3. - 1.ed.- Brasília : Editora IFB, 2019.

ROSELI, Figaro. **Paulo Freire, comunicação e democracia.** Comunicação & educação. Ano XX, número 1, jan/jun, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas** / Luiz Rufino (1987). - Rio de Janeiro : Mórula Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** 5ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In Travessias - **Revista de Ciências Sociais e Humanas em língua portuguesa.** Edição 6/7. Coimbra: Tipografia Guerra, Viseu, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: GC Gráfica de Coimbra, 2009.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **A história do primeiro dispositivo brasileiro de formação continuada de professores por meio da informática.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 51, e282277, 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/238367>, último acesso em 25 de agosto de 2025.

SANTOS, Rebeca Pereira. **O filme em sala de aula ‘Josué e o pé de macaxeira’ (2009): possibilidades inclusivas para estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA.** 2023. 35 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Richard. **Mídia, colonialismo e imperialismo cultural - o caso comparado da TV pública do Brasil e na Argentina.** Rio de Janeiro: Telha, 2023.

SANTOS, Yuri Barbosa. **Zona Autônoma Temporária: entre ocupar e invadir a Universidade de Brasília [2014].** 2017. 57 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e Licenciatura em História)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

_____. **Educação, Tecnologias e Comunicação: A Utopia de uma criança dos anos 90.** 2025. 73 f., il. Orientadora: Andrea Cristina Versuti. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2025

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, 2(4), 3-19. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.184>, último acesso em 16 de junho de 2023.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos teóricos**. Secretaria de Estado de Educação. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>, último acesso em 6 de junho de 2025.

_____. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação - 2ª Edição, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>, último acesso em 6 de junho de 2025.

_____. **Projeto Político Pedagógico - Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília**. PPP, CEF 1. Secretaria de Estado de Educação, Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Governo do Distrito Federal, 2023. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cef_01_de_brasilia_plano_piloto-1.pdf, último acesso em 6 de junho de 2025.

_____. **Projeto Político Pedagógico - Ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Centro de Ensino Fundamental 4 de Ceilândia – DF. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, Governo do Distrito Federal, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/tag/ppp/>, último acesso em 12 de junho de 2025.

_____. **PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO ESTRATÉGICO - Proposta Pedagógica**. Centro de Ensino Fundamental 4 de Ceilândia – DF. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, Governo do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/tag/ppp/>, último acesso em 12 de junho de 2025.

SCHMIDT, Maria; OLIVEIRA, Marcos da Silva. Os sujeitos em pesquisas no campo da Educação Histórica in “**Educação histórica : teoria, metodologia e formação de professores**” [livro eletrônico] / Maria Auxiliadora Schmidt, Marcos da Silva Oliveira (orgs). -- 1. ed. -- Curitiba, PR : Was Edições, 2024.

SETZER, Valdemar W. **Considerações sobre as Teorias das Cores de Newton e de Goethe**. DOI: 10.13140/RG.2.2.23079.36006 – Esta versão: 12/3/25. Disponível em: www.ime.usp.br/~vwsetzer, último acesso em 27 de abril de 2025.

SILVA, Raquel Benato Rodrigues da. **Infância e Ocupação habitacional: o olhar da criança para sua moradia**. Orientador: Lineu Norió Kohatsu. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2023.

SILVA, Glenda Esther Ferreira da Silva. **O Mundo Pelo Olhar Da Criança: O Cotidiano das Infâncias por meio de Imagens Agentes e Estáticas**. 2019. 86 f, il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVEIRA, Luciana Martha. **Introdução à teoria da cor**. / Luciana Martha Silveira. – 2. ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

SIMÕES, Gustavo Ferreira. Luz, câmera e ação: cinema e anarquismo. **Revista Ecopolítica**, 22: set-dez, pg.10-17, 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/43458> último acesso em 7 de novembro de 2023.

SOARES, Livia Simara Vieira. **Transmediando afe(c)tos: uma experiência com a produção de colagens digitais**. 2023. 75 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SOBREIRO, Carolina. **Trilhas dos imaginários sobre os indígenas e demografia antiautoritária: um experimento de antropolgia anarquistas**. Ilustradores Milton Sobreiro e Felipe Sobreiro. - União da Vitória (PR): Monstro dos Mares, 2018.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. O massacre de Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, v. 1, 2011. Disponível em: http://conti.derhuman.jus.gov.br/2011/10/mesa_11/bicalho_mesa_11.pdf, último acesso em 11 de junho de 2025.

SOUZA, Margareth de Lourdes. **Arqueologia e os primeiros habitantes no Distrito Federal**. / Margareth de Lourdes Souza. – 2. reimpr. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília : Iphan, 2024.

TONIOLO, Aline Dip; HAMEL, Márcio Renan. A indústria cinematográfica nacional em tempos de ditadura militar: censura x democracia. **JUSTIÇA DO DIREITO** v. 29, n. 2, p. 198-215, maio/ago. 2015.

THOMPSON, James J. **Anatomia da Comunicação**. Tradução de José Monteiro Salazar. Editora: Edições Bloch. 1973.

THOREAU, Henry. **A Desobediência Civil**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

TRIPP, Davi. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURNER, Graeme. **O cinema como prática social**. Tradução de: Mauro Silva. Capa de: Nelson Mielnik/Aqua Estúdio Gráfico. Editora: Summus Editorial, São Paulo, 1997.

VENÍCIO, A. de Lima. **Comunicação e Cultura: as Ideias de Paulo Freire**. Editora UnB, 2011.

VERSUTI, Andrea Cristina; SCARELI, Giovana. **Direito à educação ou educações?**. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_146.pdf, último acesso em 11 de junho de 2025.

VIEIRA, Daniele M; COUTINHO, Angela Scalabrin. Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência. **POIESIS (EN LÍNEA)**, v. 13, p. 256-275, 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8210/4630>, último acesso em 21 de novembro de 2022.

8. ANEXOS

Anexo I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa ***“Educação, Utopia e Audiovisual: O cinema como prática cultural”***, de responsabilidade de ***Yuri Barbosa Santos***, graduado em História, estudante de graduação em Pedagogia e do mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. **O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre o cinema e a produção audiovisual com nossos processo educacionais dentro e fora da escola, na nossa vida, e seus impactos em nossa formação cultural, identidade e cidadania.** Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e conversas pelas redes sociais para resolução de dúvidas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um *Formulário Google* contendo questões discursivas podendo ser respondidas de forma escrita ou anexando áudios com as respostas para transcrição e análise. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente" (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016). Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: acompanhamento da equipe multidisciplinar da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, do andamento da pesquisa e seus resultados. Tal qual, o contato direto com as famílias para resolução de dúvidas e acompanhamento das entrevistas dando o suporte necessário.

Espera-se com esta pesquisa que os estudantes reflitam sobre suas próprias trajetórias de vida, sua formação cultural, identitária e sua cidadania no tempo e espaço. Buscando assim, reconhecer o direito à educação ligado ao ambiente escolar no **Centro de Ensino**

Fundamental 4 de Ceilândia junto a sua comunidade escolar e o direito à cidade na **Ocupação Mercado Sul Vive em Taguatinga Sul**, um Patrimônio Cultural da Cidade. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 9-8385-3089** ou pelo e-mail **yuri.b.santos@hotmail.com**. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da publicação da dissertação de mestrado de forma aberta e pública no repositório digital da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, podendo ser publicados na comunidade científica em eventos e congressos das áreas envolvidas na pesquisa.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br** ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo II

Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE)

Olá!

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Educação, Utopia e Audiovisual: O cinema como prática cultural”*, de responsabilidade de Yuri Barbosa Santos, graduado em História, estudante de graduação em Pedagogia e do mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. **O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre o cinema e a produção audiovisual com nossos processo educacionais dentro e fora da escola, na nossa vida, e seus impactos em nossa formação cultural, identidade e cidadania.** Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Nós pedimos aos seus pais ou responsáveis legais para que você participe da nossa pesquisa e ele autorizou. Esse termo é o nosso pedido para que você participe de nossa pesquisa. Sua participação é voluntária e é você quem decide se irá participar ou não. Mesmo que você aceite nosso pedido, você poderá desistir a qualquer momento. Nós entrevistaremos você, com o acompanhamento de seus pais ou responsáveis. A nossa entrevista poderá ser por volta de 15 min e acreditamos que até será divertida. Poderemos depois precisar acompanhar pegar informações posteriormente por telefone, ok?

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e conversas pelas redes sociais para resolução de dúvidas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um Formulário Google contendo questões discursivas podendo ser respondidas de forma escrita ou anexando áudios com as respostas para transcrição e análise. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente" (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016). Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: acompanhamento da equipe multidisciplinar da Faculdade de Educação e da Universidade de

Brasília, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, do andamento da pesquisa e seus resultados. Tal qual, o contato direto com as famílias para resolução de dúvidas e acompanhamento das entrevistas dando o suporte necessário.

Espera-se com esta pesquisa que os estudantes reflitam sobre suas próprias trajetórias de vida, sua formação cultural, identitária e sua cidadania no tempo e espaço. Buscando assim, reconhecer o direito à educação ligado ao ambiente escolar no **Centro de Ensino Fundamental 4** de Ceilândia junto a sua comunidade escolar e o direito à cidade na **Ocupação Mercado Sul Vive** em Taguatinga Sul, um Patrimônio Cultural da Cidade. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 9-8385-3089** ou pelo e-mail **yuri.b.santos@hotmail.com**. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da publicação da dissertação de mestrado de forma aberta e pública no repositório digital da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, podendo ser publicados na comunidade científica em eventos e congressos das áreas envolvidas na pesquisa.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS, 29 de abril de 2025) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br** ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você via e-mail.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo III

Modelo de Questionário

Identificação (Nome, idade, cidade);

1. Qual seu filme preferido?(quantitativo) porque?
2. Você vê filmes e vídeos com frequências na escola? (sim ou não - quantitativo) com qual frequência mensal? nacionais? quais mais te marcaram?
3. O filme que você assistiu (MSV ou CEF) te faz lembrar de outros filmes e produções audiovisuais diversas?
4. Ao se ver no filme, o que você sente? gosta de se ver na tela? te lembra algo do passado? da escola/mercado sul? sobre você próprio?
5. O que você lembra da produção do filme? Como você ajudou? O que mais te marcou?
6. Como você se sente ao saber que o filme participou de Festivais de Cinema? que o filme foi aceito pela equipe de curadoria (avaliação audiovisual) e outras pessoas foram ao cinema ver sua produção?
7. Você ainda convive, conversa e tem contato com as pessoas que participaram do filme? Como?
8. Você produziu algum filme, documentário, clipe ou produção audiovisual qualquer depois da produção do filme?(quantitativo) A experiência do filme ajudou nessas produções posteriores? como?
9. Você é crítico com relação aos filmes atualmente? vê problemas em suas histórias, personagens e representações? Em questões ligadas à ética e estética nos filmes? Com a reprodução de preconceitos e estereótipos? Com seus efeitos sociais?
10. **MEMÓRIA:** como o filme te faz sentir sobre esse espaço e tempo vivido na escola/comunidade? tem lembra algo? te faz pensar em algo sobre o agora? o que mudou? o que não mudou? o que mudou no espaço? para melhor ou pior? como melhorar?
11. **IDENTIDADE:** As questões levantadas pelos cineastas te fazem pensar sobre coisas que você sente? Você se vê nessa história? Você consegue se ver no filme? quem seria você em um filme sobre a escola/mercado sul?
12. **CIDADANIA:** Como o filme te fez refletir de forma crítica sobre a realidade? Que problemas levantados fazem parte do ontem e hoje? o filme te ensinou algo? o que você deseja para o futuro desse lugar? Como deveria ser no futuro?

13. **DECOLONIALIDADE:** Como o filme nos ajuda a pensar diferente nossa realidade? a renegociar nossa relação com o mundo? nossa memória, identidade e cidadania? que mundo nós fizemos? que mundo estamos fazendo? que mundo queremos?
14. Como seria o filme da sua vida? o que não poderia faltar na narrativa?
15. **[MSV]** Quem era o Monstro do Mercado Sul?
16. **[CEF]** De onde vem a Revolta dos Estudantes?
17. Comentário livre: área para comentários gerais sobre o processo de produção, o filme e sua distribuição (festivais), tal qual qualquer outro assunto ligado ao tema ou de seu interesse.

Questionário online individual;

Para maiores de idade (TCLE): <https://forms.gle/HjA23G49L6GQw4HTA>

Para Menores de idade (TALE): <https://forms.gle/LogedFx7keRzCyC59>

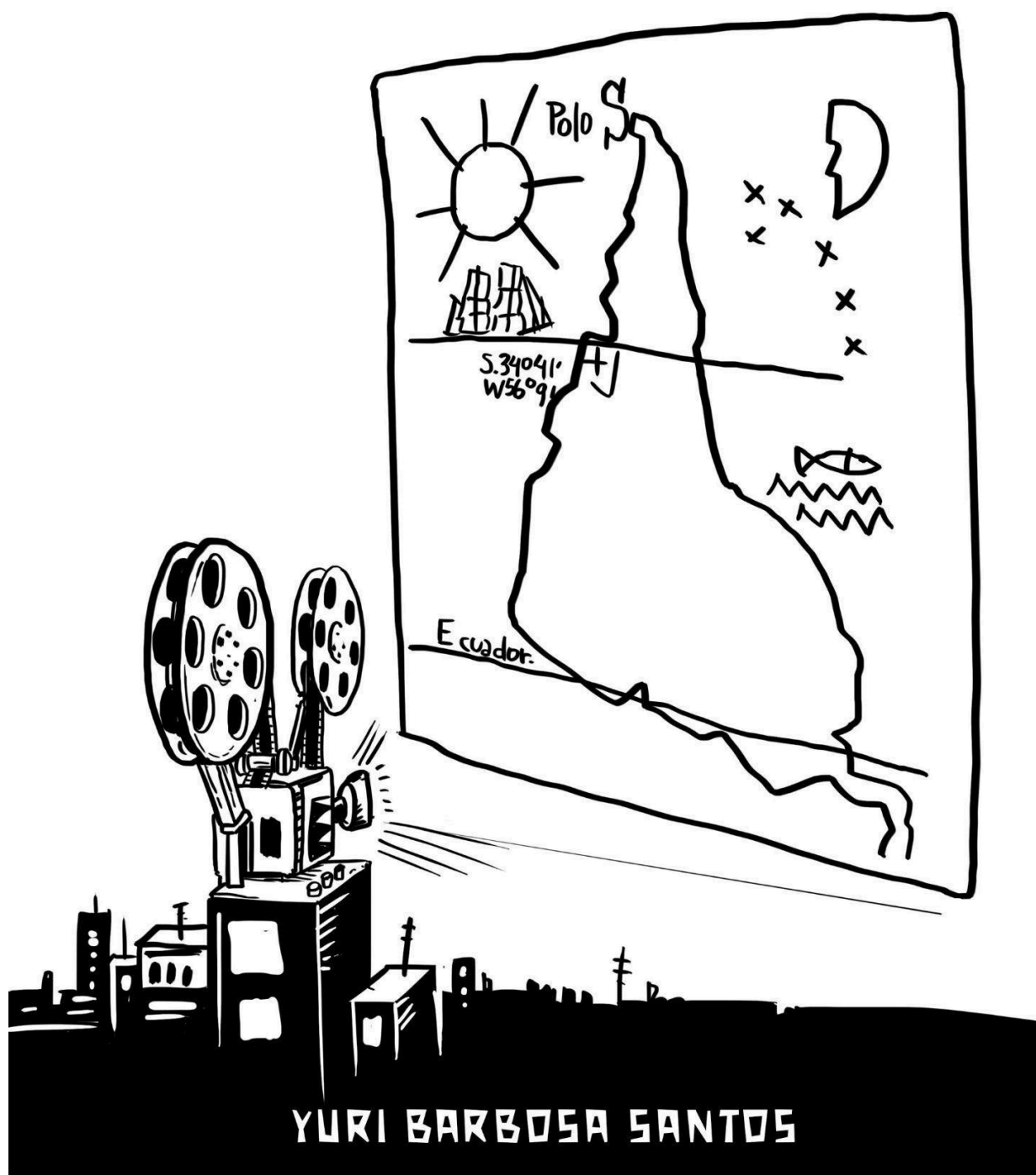
Declaração de Autenticidade

Eu, Yuri Barbosa Santos, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado “**EDUCAÇÃO, UTOPIA E AUDIOVISUAL: O CINEMA COMO PRÁTICA CULTURAL**” foi integralmente por mim redigido, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho é inédito e que nunca foi apresentado a outro departamento, faculdade e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico, nem foi publicado integralmente em qualquer idioma ou formato.

Brasília, Distrito Federal, 25 de Agosto de 2025.

Yuri Barbosa Santos

**EDUCAÇÃO, UTOPIA E AUDIOVISUAL:
O CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL**



Brasília - Distrito Federal,
25 de agosto de 2025.