





CREDECIMENTO E APOIO FINANCEIRO:  
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

Revista USP / Superintendência de Comunicação Social  
da Universidade de São Paulo. – N. 1 (mar./maio 1989) -  
- São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Superintendência  
de Comunicação Social, 1989-

Trimestral.  
Continuação de: Revista da Universidade de São Paulo  
Descrição baseada em: N. 93 (2012)  
ISSN 0103-9989

1. Ensaio acadêmico. I. Universidade de São Paulo.  
Superintendência de Comunicação Social

CDD-080

## dossiê cinema e educação

### 5 Editorial

**9 Apresentação** *Rogério de Almeida*

**15 Acervos audiovisuais digitais no contexto da educação digital: políticas, desafios e possibilidades**  
*Adriana Fresquet*

**27 Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados** *Monica Fantin*

**41 Metacinema e educação do olhar: entre os imaginários da ilusão e da disruptão** *Rogério de Almeida*

**57 Dos registros filmados ao vir a ser filmes para mostras de cinema: experimentações de uma profissional da educação infantil** *Wenceslao Machado de Oliveira Jr., Aline Gonçalves de Souza Arena e Gabriela Fiorin Rigotti*

**71 Do surgimento do cinema negro à construção da Mostra Internacional do Cinema Negro**  
*Celso Luiz Prudente*

**83 As crianças Guarani no cinema indígena: no corpo-câmera, a mobilidade Guarani**  
*Ingrid Oyarzábal Schmitz e Fabiana de Amorim Marcelllo*

**105 História e cinema LGBTQ+: entre memórias e esquecimentos** *Ana Cláudia Melo*

**119 Cinema das margens e a suspensão do futuro** *Antonio Carlos Rodrigues de Amorim*

## textos

**133 O ensino superior chinês no contexto da globalização** *Carlos Benedito Martins e Victor Junqueira Luz*

## arte

**158 Tunísia: na arte das pedras, as asas da história** *Atílio Avancini*

## livros

**173 Editor de mão-cheia: Jiro Takahashi** *Fernando Paixão*

A **revistausp** é uma publicação trimestral da Superintendência de Comunicação Social (SCS) da USP. Os artigos encomendados pela revista têm prioridade na publicação. Artigos enviados espontaneamente poderão ser publicados caso sejam aprovados pelo Conselho Editorial. As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor CARLOS GILBERTO CARLOTTI JUNIOR  
Vice-reitora MARIA ARMINDA DO NASCIMENTO ARRUDA

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Superintendente EUGÊNIO BUCCI

Coordenador editorial LUIZ ROBERTO SERRANO

**revistausp**

Editor JURANDIR RENOVATO  
Editora de arte LEONOR TESHIMA SHIROMA  
Revisão MARIA ANGELA DE CONTI ORTEGA  
MARIA PAULA LUCENA BONNA (estagiária)  
SILVIA SANTOS VIEIRA  
Secretária MARIA CATARINA LIMA DUARTE  
Colaborador MARCOS SANTOS (fotografia)

Conselho Editorial  
ALBÉRICO BORGES FERREIRA DA SILVA  
CICERO ROMÃO RESENDE DE ARAUJO  
EDUARDO VICTORIO MORETTIN  
EUGÊNIO BUCCI (membro nato)  
FERNANDO LUIS MEDINA MANTELATTO  
FLÁVIA CAMARGO TONI  
FRANCO MARIA LAJOLI  
JOSÉ ANTONIO MARIN-NETO  
OSCAR JOSÉ PINTO ÉBOLI

Ctp, impressão e acabamento  
Gráfica CS



Rua da Praça do Relógio, 109 – Bloco L – 4º andar  
CEP 05508-050 – Cidade Universitária – Butantã – São Paulo/SP  
Telefax: (11) 3091-4403  
[www.usp.br/revistausp](http://www.usp.br/revistausp)  
e-mail: [revisusp@usp.br](mailto:revisusp@usp.br)

# N

o dia 2 de março deste ano, quando foi anunciado o Oscar de melhor filme estrangeiro pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas ao longa-metragem brasileiro *Ainda estou aqui*, entre manifestações de orgulho patriótico do público torcedor, aqui no Brasil, e outras tantas de satisfação pessoal dos que estavam na cerimônia, lá na Califórnia, uma suspeita pairava no ar como a querer desafinar (ou assombrar?) o coro dos contentes: que aquele prêmio não estava sendo concedido apenas pelas inegáveis qualidades artísticas do filme, por sua fotografia impecável ou pela meticulosa reconstituição de época, nem tampouco pela comovente interpretação da atriz principal.

Para além disso tudo, é como se o que estivesse em jogo ali fosse o fato de aquela narrativa, transposta para a telona a partir do livro de Marcelo Rubens Paiva, conter um componente tão ou mais valioso que aquele propriamente estético ou, com perdão da redundância, cinematográfico. Estamos falando aqui do aspecto pedagógico do filme de Walter Salles, de sua capacidade de fazer refletir sobre um dos períodos mais cinzentos da história brasileira.

É justamente dessa vocação pedagógica do cinema, da confluência da sala de exibição com a sala de aula, que trata o mais recente dossiê da **Revista USP**. “Cinema e Educação” foi organizado por Rogério de Almeida, da Faculdade de Educação da USP. Segundo ele, “o entusiasmo com o potencial da imagem em movimento para usos educativos” sempre esteve presente, ainda que apenas de forma ilustrativa, desde a invenção da lanterna mágica, tendo sua utilização ampliada (e diversificada), no século XXI, com a produção e reprodução digital. Assim, como veremos ao longo dos oito textos que compõem o dossiê, são muitas (e surpreendentes) as possibilidades de diálogo entre os processos formativos e a sétima arte.

Esta edição também traz uma análise sobre as particularidades do ensino superior chinês, um belíssimo ensaio fotográfico de Atilio Avancini e a resenha do mais recente volume da coleção Editando o Editor, da Edusp e Com-Arte. Boa leitura!

**Jurandir Renovato**



A black and white photograph of a film reel and a clapperboard. The film reel is positioned in the upper left, showing its circular metal frame and dark, textured film. In the lower left, a clapperboard with a black and white striped pattern is partially visible. The background is a light-colored, textured surface, possibly a wall or table.

# **cinema e educação**



# Apresentação

## Cinema, conhecimento e processos de formação

A

ntes mesmo da invenção do cinema, o episcópio – aparelho de projeção luminosa conhecido como lanterna mágica – ilustrava aulas e palestras, aproveitando-se do fascínio imemorial da imagem para mostrar, ou fazer ver, o que estava sendo descrito. Com o advento

do cinematógrafo em 1895, o entusiasmo com o potencial da imagem em movimento para usos educativos se materializa em várias ações, como as realizadas nos Estados Unidos pelo Visual Education Movement, a partir de 1910; Society for Visual Education (1919); e National Academy of Visual Instruction (1923). A Europa também se dedicou à realização de filmes instrucionais para as escolas, com conteúdos científicos, históricos e geográficos. A União Soviética criou os *agitprop*, literalmente trens de agitação, que

percorriam as comunidades exibindo peças teatrais e filmes, inclusive cinejornais realizados por Dziga Vertov (1896-1954), nas primeiras duas décadas do século XX.

O cinema educativo se consolida na década de 1930, com uma vasta produção de filmes dedicados à educação. No Brasil, por exemplo, Edgard Roquette-Pinto (1884-1954) criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), com a missão de educar o povo brasileiro por meio de documentários, como os realizados, dirigidos ou produzidos por Humberto Mauro (1897-1983).

Se, por um lado, foi precoce a incorporação do cinema pela educação, por outro, a hegemonia de filmes instrucionais ou documentais ocultava a desconfiança em relação aos filmes de ficção. A luz projetada na tela era considerada uma poderosa máquina ou ferramenta para a demonstração (ou *ilustração*) pedagógica, um instrumento tecnológico que se somava à lousa, ao giz e ao livro didático. Já os filmes de ficção eram exibidos em grandes salas (ou teatros), em tela gigantesca para um público numeroso,

como um evento social e – com as devidas exceções – sem maiores pretensões que o entretenimento e a venda de ingressos.

Com o predomínio da indústria hollywoodiana e a fragmentação das fórmulas para atrair determinados públicos (os gêneros cinematográficos, filmes A e B etc.), ampliou-se a cisão entre o que se considerava educativo (uma certa *visão* ou *exploração* da realidade *documentada*) e o que servia à distração, ao prazer alheado, pouco proveitoso. Ou, ainda, mal-intencionado, se tivermos em mente a crítica feita pela Escola de Frankfurt à indústria cultural e suas estratégias de manipulação ideológica. De acordo com Adorno, “o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores qualquer dimensão na qual possam – sempre no âmbito da obra cinematográfica, mas desvinculados de seus dados puros – se mover e se ampliar por conta própria sem que percam o fio. Ao mesmo tempo, o filme exercita as próprias vítimas em identificá-lo com a realidade. A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos”<sup>1</sup>.

De um lado, um cinema da concentração, de outro, da distração; numa ponta, a educação, na outra, a manipulação ideológica; aqui a realidade, lá o sonho. Não foram poucas as teorias do cinema que aproximaram a experiência espectatorial da ideia de sonho, torpor, perda da consciência ou suspensão da descrença. A ideia de que as imagens conduzem o espectador passivo para

o reino da fantasia, privando-o do uso pleno de suas faculdades mentais e seu senso crítico, embora nem sempre expressa com essa nudez de termos, ergueu por muito tempo muros que impediram trocas mais potentes entre os filmes de ficção e os processos de formação, não só estritamente educativos, mas complexamente humanos.

O cenário começa a mudar no final do século XX, com o advento de novos dispositivos tecnológicos de reprodução de filmes, como os videocassetes e depois os DVDs, que possibilitavam novos modos de assisti-los, reassisti-los e utilizá-los, inclusive em salas de aula. Ainda assim, predominavam concepções que os limitavam a um uso ilustrativo, não muito diferente dos desenhos, gráficos e fotos que recheiam os livros didáticos.

É a partir do século XXI – já na era da produção e reprodução digital – que os estudos sobre cinema e educação se amplificam e ganham novos contornos, numa multiplicidade de abordagens que começam a explorar suas potencialidades, ampliando também a própria noção de educação, com menos ênfase aos aspectos instrucionais e maior reconhecimento de suas dimensões cognitivas, afetivas e estéticas, em diálogo com novas formas de produção audiovisual, como os cineclubes, o cinema indígena, o cinema negro e as experiências de criação cinematográfica na infância.

Não surpreende que o cinema ficcional fosse visto com desconfiança, pois o iconoclasmo é uma das constantes do imaginário ocidental. A repulsa à imagem não é apenas uma interdição religiosa, é sobretudo uma recusa epistemológica à possibilidade de conhecer por meio de imagens e símbolos. À diferença da lógica explicativa das relações

---

1 T. Adorno, *Indústria cultural e sociedade*, trad. Juba Elisabeth Levy et al., São Paulo, Paz e Terra, 2002, p. 16.

causais, a imagem “é o nada que é tudo” – para lembrarmos a célebre definição de Fernando Pessoa para o mito. Efetivamente, uma imagem não explica, não define, não conceitua, mas se expõe totalmente, de uma só vez, desafiando quem a vê e se propõe a dialogar com ela.

Nesse sentido, o cinema é uma arte que remete – pelas características intrínsecas de sua linguagem – a duas práticas ancestrais das mais longínquas da humanidade: desenhar em pedras e contar histórias. Precisamos compreender que o modo científico de produção de conhecimento não é a superação de outras formas de conhecimento, mas um outro modo de conhecer. E reconhecer, nesse processo, que o saber advindo dos mitos, das narrativas e das imagens é tão ou mais complexo que o próprio saber científico, pois, embora não seja explicativo nem redutivo a uma só lógica, atravessa múltiplas dimensões humanas, como a cognitiva e a emocional.

O cinema torna-se, portanto, um espaço de produção de subjetividades e resistência cultural. As imagens não se reduzem à mera representação, mas disputam sentidos, reconfiguram memórias e abrem caminhos para outras formas de existir e compreender a realidade. Os artigos deste dossiê demonstram essa potência ao explorar diferentes maneiras de pensar e fazer cinema na educação: da experimentação da linguagem ao resgate de histórias silenciadas, da produção filmica infantil à circulação de filmes em espaços escolares e comunitários.

Se o romance literário foi a mitologia do século XIX, o cinema é a mitologia do século XX: o grande repositório de narrativas que problematizam os mistérios da existência, reforçam ou rechaçam uma dada ordem moral subjacente à sociedade e exercem a

função pedagógica de “conduzir o indivíduo através dos vários estágios e crises da vida, isto é, ajudar as pessoas a compreender o desdobramento da vida com integridade”<sup>2</sup>. Isso significa que os filmes, pela semelhança com as estruturas narrativas míticas, propiciam que as pessoas conheçam a sociedade e a cultura nas quais estão inseridas e, nesse processo, conheçam a si mesmas. Mas o cinema propicia também o conhecimento de outras sociedades, outras culturas e outras possibilidades de estar e agir no mundo, abrindo leques de virtualidades e campos políticos de atuação.

A intensificação das potencialidades educativas do cinema pode ser dimensionada pela profusão de artigos, livros e capítulos de livros sobre cinema e educação, além da organização de dossiês, o que testemunha sua crescente circulação neste quarto de século. Nesse sentido, este dossiê é devedor das iniciativas pioneiras de Fabiana de Amorim Marcello (2008) e Adriana Fresquet (2010), que organizaram dossiês sobre o tema, publicados respectivamente na *Revista Educação & Realidade* e na *Revista Contemporânea de Educação* (em dois volumes)<sup>3</sup>.

Outro aspecto relevante é a diversidade de abordagens sobre o tema, que expande não apenas as possibilidades de compreensão do que é cinema – modos de produção de imagens, visualidades, espectatorialidade etc. –, mas também

---

2 J. Campbell, *Isto és tu: redimensionando a metáfora religiosa*, São Paulo, Landy, 2002, p. 20.

3 F. de A. Marcello, “Dossiê Cinema e Educação”, *Revista Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, 2008; A. Fresquet, “Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade”, *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 9 e n. 10, 2010.

alarga o entendimento do termo “educação”, que implica, por óbvio, o trabalho realizado nas e pelas escolas, além de outras dimensões da vida social, atraídas (in)diretamente por processos formativos, como se pode ver nos artigos que compõem este dossiê sobre “Cinema e Educação” publicado pela **Revista USP**.

De maneira geral, os artigos aqui reunidos abordam o cinema como forma de conhecimento que contribui para a complexidade dos processos formativos, envolvendo a educação do olhar, o design de sentidos, a produção fílmica infantil, a resistência e representação de grupos historicamente marginalizados, a construção da memória e a problematização da história, a experimentação da linguagem, a criação de acervos e a circulação de filmes.

Abre a coletânea o artigo “Acervos audiovisuais digitais no contexto da educação digital: políticas, desafios e possibilidades”, de Adriana Fresquet, no qual a autora analisa o impacto da digitalização do cinema no ambiente escolar, destacando as políticas públicas que moldam esse cenário, como o Plano Nacional de Educação Digital e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Fresquet problematiza a curadoria digital e a formação docente, sugerindo que a simples disponibilização de acervos não garante sua apropriação crítica e criativa na educação, a menos que acompanhada de políticas e práticas reflexivas que evitem uma abordagem meramente instrumental. A autora enfatiza a importância da alteridade no uso do cinema na educação, ressaltando os desafios na mediação entre professores e alunos para que o audiovisual seja mais do que um mero recurso pedagó-

gico, constituindo-se em um espaço de encontro e transformação.

Monica Fantin, em “Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados”, discute os desafios contemporâneos da cultura digital para a educação cinematográfica. A autora propõe uma reflexão sobre a necessidade de novas literacias que ultrapassem a simples fruição e análise fílmica, defendendo práticas de ensino que integrem a criatividade e a colaboração como ferramentas de aprendizado no “terceiro espaço” das interações digitais. Fantin também destaca o papel da coautoria e da participação ativa dos estudantes na construção de significados audiovisuais, reforçando a ideia de que o cinema na educação, para além da recepção, envolve processos de produção e experimentação.

Contribuo para o dossiê com o artigo “Metacinema e educação do olhar: entre os imaginários da ilusão e da disruptão”, que investiga como o cinema reflete sobre si mesmo e, ao fazê-lo, estimula um exercício crítico do olhar. Por meio de uma abordagem hermenêutica, apresento um mapa de filmes metacinematográficos e seus modos de tensionar as fronteiras entre o real e o ilusório, expandindo as possibilidades interpretativas no campo da educação.

“Dos registros filmados ao vir a ser filmes para mostras de cinema: experimentações de uma profissional da educação infantil”, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr., Aline Gonçalves de Souza Arena e Gabriela Fiorin Rigotti, relata uma investigação sobre como a formação para o cinema pode acontecer no cotidiano da educação infantil. O artigo acompa-

nha a trajetória de uma monitora escolar que, a partir do registro espontâneo de imagens, descobre a potência cinematográfica de suas filmagens. Explorando a relação entre experimentação e formação, os autores destacam o conceito de “filmagens geradoras” e a transformação desses registros em filmes para mostras de cinema, ampliando o repertório estético e pedagógico na escola. O estudo sugere que a educação cinematográfica não precisa ser imposta como treinamento técnico, mas pode emergir organicamente no encontro entre educadores, crianças e a materialidade da imagem.

Em “Do surgimento do cinema negro à construção da Mostra Internacional do Cinema Negro”, Celso Luiz Prudente problematiza a representação do negro no cinema, contrastando a imagem historicamente subordinada nas chanchadas com a emergência de uma “étnico-cinematografia” consciente das relações étnico-raciais. O autor discute o papel do Cinema Novo e da Mostra Internacional do Cinema Negro na construção de um imaginário que reposiciona o afrodescendente como sujeito de sua própria história.

Ao analisar a emergência desse novo cinema negro, Prudente evidencia como essas produções reconfiguram narrativas audiovisuais e deslocam o olhar hegemônico sobre a identidade afrodescendente no cinema brasileiro.

O artigo de Ingrid Schmitz e Fabiana Marcello, “As crianças Guarani no cinema indígena: no *corpo-câmera*, a mobilidade Guarani”, apresenta uma análise sensível sobre o protagonismo de crianças Guarani em filmes indígenas, enfatizando como a relação entre imagem e corpo se inscreve

nas dinâmicas culturais desse povo. A pesquisa evidencia que o cinema indígena não apenas documenta, mas participa ativamente da construção de uma visão de mundo específica, resistindo às narrativas hegemônicas e afirmando outras formas de existência cinematográfica. O texto também explora a relação entre oralidade, imagem e memória indígena, sublinhando como o cinema Guarani se insere em uma tradição de transmissão de saberes que não depende exclusivamente da escrita, mas se expressa através da experiência sensorial e da narrativa visual.

Ana Cláudia Melo, em “História e cinema LGBTQ+: entre memórias e esquecimentos”, traça uma linha histórica que vai das primeiras representações até os desafios contemporâneos da inclusão e visibilidade. A autora recorre ao pensamento de Jacques Rancière para argumentar que o cinema não apenas reflete, mas também participa da construção da memória e da luta política dos sujeitos LGBTQ+. O estudo também examina como as disputas simbólicas dentro do próprio cinema determinam os limites e as possibilidades de visibilidade LGBTQ+, abordando também os processos de censura e apagamento histórico que marcaram diferentes períodos da produção audiovisual.

O dossiê se encerra com “Cinema das margens e a suspensão do futuro”, de Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, artigo que investiga como produções cinematográficas que operam à margem desafiam as narrativas temporais tradicionais. Ao estudar os filmes *Arábia* (2017) e *untitled part 3: (as if) beauty never ends* (2004), o pesquisador demonstra como essas obras desestabilizam as certezas narrativas e pro-

põem uma reflexão sobre as possibilidades de existência das minorias em futuros por vir. Amorim enfatiza que essas produções não apenas rompem com a linearidade narrativa convencional, mas também questionam o próprio conceito de progresso, sugerindo uma visão alternativa da história e das formas de pertencimento social.

Longe de esgotar as trocas possíveis entre cinema e educação, o presente dossiê, além de retratar o momento atual dos estudos sobre o tema, aponta caminhos para novas investigações e experimentações, tendo em vista a necessidade de

preservação da memória e compreensão das obras culturais como testemunhos vivos da história, da cultura e das disputas simbólicas do presente. A leitura dos artigos evidencia o incontornável papel do audiovisual na construção de subjetividades e na reconfiguração do espaço público, consolidando este dossiê como um documento vital sobre a potência do cinema como espaço de encontros, saberes, resistência e invenção.

**Rogério de Almeida**



# **Acervos audiovisuais digitais no contexto da educação digital: políticas, desafios e possibilidades**

*Adriana Fresquet*

## resumo

O presente artigo apresenta questões investigadas no pós-doutorado, sobre a disponibilização e apropriação dos acervos digitais no contexto das recentes políticas públicas brasileiras, especialmente o Plano Nacional de Educação Digital (Pned) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec). Com base em pesquisas e experiências desenvolvidas no campo da educação e do audiovisual, analisamos a relação entre curadoria digital, formação docente e soberania digital, destacando os desafios e as potencialidades para a inclusão do cinema na escola como dispositivo crítico e sensível. A expansão dos acervos digitais traz consigo novas demandas para o ensino, exigindo regulamentação, financiamento e formação docente. A integração desses acervos na educação enfatiza o complexo e decisivo papel da tecnologia e das práticas curatoriais na promoção da diversidade cultural e da educação.

**Palavras-chave:** educação digital; acervos digitais; Plano Nacional de Educação Digital; Estratégia Nacional de Escolas Conectadas; Lei 13.006/14; IA.

## abstract

*This article examines the availability and appropriation of digital archives within recent Brazilian public policies, particularly the National Digital Education Plan (Pned) and the National Strategy for Connected Schools (Enec). Based on research in education and audiovisual studies, it explores the relationship between digital curation, teacher training, and digital sovereignty, emphasizing challenges and opportunities in integrating cinema into schools as a critical tool. The expansion of digital archives demands regulation, funding, and teacher training. Their integration highlights the crucial role of technology and curatorial practices in fostering cultural diversity and inclusive education.*

**Keywords:** digital education; digital archives; National Digital Education Plan; National Strategy for Connected Schools; Law 13.006/14; IA.

“Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. E se sentir, assim, um exilado do seu tempo.”  
(Paulo Freire)

**F**esta epígrafe expressa o espírito do projeto de pós-doutorado que investigou a relação entre acervos digitais e políticas públicas educacionais no Brasil, destacando a importância da Lei n. 13.006/2014, que determina a exibição de no mínimo duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas como carga curricular complementar. Apesar dos esforços para regulamentá-la, sua implementação foi interrompida por fatores políticos. A recente criação de uma Política Nacional de Educação Digital (Pned), em janeiro de 2023, e do decreto que institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec), em setembro do mesmo ano, reacendeu o debate sobre a digitalização da educação e a necessidade de integrar o audiovisual ao ensino.

A Lei n. 14.533, que institui a Pned, foi sancionada três dias após a tentativa de golpe em 2023, gerando preocupações devido à sua formulação técnica, falta de aprofundamento pedagógico e abertura para parcerias público-privadas. A Enec, por sua vez, busca garantir conectividade para escolas públicas e aprimorar seus equipamentos tecnológicos com um investimento previsto de R\$ 8,8 bilhões até 2026. Nenhuma dessas políticas indica até o momento algum diálogo com o cinema brasileiro. De acordo com o Censo Escolar 2023, o Brasil possui 178.476 escolas de educação básica. Desses, 136.921 são públicas, distribuídas entre as redes municipal, estadual e federal.

**ADRIANA FRESQUET** é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenadora do Grupo Cinead: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da UFRJ.

A crescente presença do audiovisual no ensino e na vida cotidiana demanda políticas de formação docente e curadoria digital para evitar uma abordagem meramente técnica e garantir experiências educativas sensíveis e estéticas.

Outro dado relevante vem do Censo de 2022, que identifica a presença de internet no Brasil numa porcentagem surpreendente, pois revela que 91% dos domicílios já tinham acesso à rede. Sabemos também que, a partir dos anos 1990, com o progressivo acesso a dispositivos e à conectividade, a tecnologia vem mudando nossos hábitos de consumo, relacionamento, estudo, lazer, entre outros, e que a pandemia acentuou a “virtualização das vidas”, definitivamente. Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) testemunham essa transformação tecnológica em curso no Brasil. Pesquisas recentes mostram que mais do 82% do conteúdo digital é audiovisual e que, a cada segundo, um milhão de minutos de vídeo eram transmitidos por *streaming* ou download na internet em 2021 (Sousa; Ravanche, 2022). Sabemos que o conteúdo produzido e compartilhado na internet circula organizado a partir de algoritmos que coordenam o consumo espiralado e recorrente do mesmo. Onde fica a educação nesse contexto? E a escola, fundamentalmente?

O cinema habita as escolas e os espaços de formação docente no Brasil desde que o primeiro cinematógrafo chegou à Escola Normal do Maranhão, em 1896 (Sousa, 2022), passando por diversos momentos de auge, como durante a gestão do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince) até atualmente, em que, transmutado em múltiplos formatos do audiovisual, entra pelos diversos dispositivos e janelas de comunicação sem pedir permissão. Entretanto, historicamente, essa entrada foi

assimétrica, desigual, colonizada e certamente definida pelo manto (in)visível do mercado.

É inegável que o capitalismo de vigilância e da informação hoje se apropria de nossas preferências e desejos a partir dos rastros digitais que vamos deixando nas redes sociais e nos sites de busca, direcionando para nós, com uma precisão ímpar, conteúdos e serviços de nosso interesse e nos fazendo acreditar que estamos escolhendo o que queremos ver, fazer e consumir na dadosfera (Beiguelman, 2021; Zuboff, 2019) e que agora, com a internet 3.0, multiplicará seu alcance exponencialmente.

Dados de uma pesquisa recente, *A vida por trás das telas* (McAfee, 2022), revelam o comportamento digital de crianças e adolescentes no Brasil, destacando o uso precoce e intensivo de dispositivos móveis, a preocupação dos pais com o tempo de tela e os desafios da segurança digital. O Brasil lidera globalmente no uso de smartphones entre crianças, com 96% delas utilizando esses dispositivos, principalmente para assistir vídeos, jogar e acessar redes sociais. Apesar da preocupação elevada dos pais com a exposição digital dos filhos, há uma discrepância entre a percepção dos riscos e as ameaças reais enfrentadas, como *bullying* virtual, roubo de contas e vazamento de dados. Embora os pais temam que seus filhos sejam vítimas de abusos on-line, a supervisão parental ainda é insuficiente para acompanhar a adaptação das crianças às novas tecnologias. A pesquisa também identificou diferenças de gênero na proteção digital: meninas são mais monitoradas que meninos, embora os garotos relatem maior exposição a ameaças digitais. Os dados reforçam a necessidade de uma educação digital mais estruturada, com foco na segurança on-line, privacidade e equilíbrio no uso da tecnologia, a fim de preparar tanto crianças quanto pais para os desafios da era digital.

Nesse sentido, este estudo reforça a importância de manter atividades analógicas – inclusive relativas ao cinema – na escola, assim como visa consolidar o papel dos acervos audiovisuais na construção do conhecimento e da memória coletiva como parte constitutiva da educação digital. Propõe-se, ainda, uma interseção entre pesquisa acadêmica e ação política, contribuindo para uma possível regulamentação da proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola e ampliando a discussão sobre políticas públicas emergentes na educação digital.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E A DIGITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

A Lei n. 14.533/2023 instituiu a Pned com o objetivo de promover inclusão digital, capacitação e especialização tecnológica, além do desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Paralelamente, a Enec propõe a universalização da conectividade nas escolas públicas, destacando-se como um esforço federal para ampliar a infraestrutura digital. No entanto, tais políticas carecem de aprofundamento pedagógico, especialmente no que concerne à integração do audiovisual na educação, articulando-se com a Lei n. 13.006/2014.

Outras legislações precisam ser destacadas e integradas para que esta pesquisa tenha um caráter propositivo, sendo elas as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essas normativas dialogam com perspectivas decoloniais e a valorização de saberes locais, integrando a educação digital a uma visão plural e inclusiva. O estudo propõe a articulação entre essas legislações para garantir uma abordagem educacional que combine tecnologia, cultura e

cidadania digital (Fresquet, 2015, 2022, 2024a, 2024b; Fresquet; Alvarenga, 2023a, 2023b).

Além disso, políticas relacionadas à regulação da internet e proteção de dados, como o Projeto de Lei n. 2.630/2020 (Lei das Fake News) e a Lei n. 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD), são essenciais para evitar a vigilância excessiva nas escolas e combater a desinformação. No campo do audiovisual, o Projeto de Lei n. 3.342/2023 propõe a Política Nacional do Audiovisual nas Escolas, visando equipar instituições, fomentar a produção cultural e ampliar o acesso de comunidades periféricas e indígenas a conteúdos audiovisuais.

## **O PAPEL DOS ACERVOS AUDIOVISUAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E CURADORIAS**

A dificuldade de levar os filmes para as escolas e universidades quando surgiu a Programadora Brasil<sup>1</sup> foi facilitada pelas possibilidades do digital, porém alguns flagelos demoraram esse acesso: recursos/dispositivos, conectividade

---

<sup>1</sup> Criada em 2006 pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAv/MinC), a Programadora Brasil (PB) atuou até 2013 em parceria com a Cinemateca Brasileira e o Centro Técnico Audiovisual (CTAv). Durante esse período, construiu um catálogo de 970 filmes e vídeos organizados em 295 programas (DVDs), abrangendo produções histórias contemporâneas de diversos gêneros, além de oferecer conteúdos acessíveis com *closed captions* e audiodescrição. Seu objetivo foi democratizar o acesso ao cinema brasileiro, levando exibições não comerciais para centros culturais, escolas, universidades e organizações sociais. Em 2012, contava com mais de 1.658 instituições associadas e 1.848 pontos de exibição, alcançando 850 municípios em todo o Brasil. O site da PB permitia o cadastramento de pontos de exibição para recebimento de DVDs licenciados. Atualmente, a expectativa se volta para a plataforma digital Tela Brasil, anunciada pelo MinC, que disponibilizará gratuitamente produções audiovisuais nacionais.

e um acervo audiovisual público. A Pned e a Enec criam condições para a democratização do patrimônio audiovisual brasileiro.

Os acervos digitais audiovisuais possuem um papel estratégico na democratização do acesso à cultura e ao conhecimento. No entanto, a crescente dependência de plataformas privadas na mediação desses conteúdos reforça a necessidade de regulamentação e incentivo à produção de repositórios públicos e comunitários. A pesquisa destaca o potencial dos acervos audiovisuais na formação de espectadores críticos e produtores de conhecimento colaborativo.

A potência pedagógica do cinema vai além, como destaca Almeida (2024), para quem esta arte educa, não apenas pela transmissão de conteúdos explícitos, mas por seu poder de afetar cognitivamente, emocionalmente e simbolicamente o espectador. O autor critica o uso instrumental e limitado do cinema em ambientes escolares, sugerindo que seu verdadeiro valor reside na capacidade de provocar reflexão e criar novas sensibilidades nos espectadores. O cinema, segundo o autor, deve ser compreendido como um dispositivo formativo que atua em três frentes: como tela, espelho e janela. A “tela” refere-se ao dispositivo cinematográfico em si, sua linguagem, narrativa e arte. O “espelho” reflete a subjetividade do espectador, promovendo identificação e projeção. Já a “janela” é a proposição de mundos que o cinema apresenta, permitindo ao público novas compreensões da realidade. Esses três elementos interagem para criar uma experiência estética e cognitiva complexa, que vai muito além de uma simples transmissão de informações.

É por essas telas, janelas e espelhos que a curadoria de conteúdo audiovisual na escola

precisa atuar contra os filtros algorítmicos das plataformas comerciais, permitindo aos docentes e discentes o contato com produções que ampliem sua visão de mundo. Para isso, é necessário investir na construção de acervos independentes e repositórios públicos de filmes e materiais educativos, garantindo que a seleção não seja ditada pelos interesses das *big techs*. A proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola (2024) e o acervo da plataforma Cinema na Escola<sup>2</sup> podem contribuir nesse sentido, promovendo um contato mais direto com produções latino-americanas e menos formatadas para o mercado global. Além disso, a formação crítica de docentes sobre os mecanismos de recomendação e as hierarquias da visibilidade digital pode ajudar a criar estratégias de resistência à homogeneização dos conteúdos.

Driblar a lógica algorítmica das grandes plataformas que privilegia conteúdos massificados e altamente rentáveis, limitando a diversidade audiovisual, tende a quebrar esse ciclo. As escolas podem atuar como espaços de curadoria ativa, promovendo circuitos alternativos de exibição e discussão de conteúdos audiovisuais.

## **IA, SOBERANIA DIGITAL E TECNOFEUDALISMO**

A contribuição de Giselle Beiguelman<sup>3</sup> é decisiva nessas questões, tanto na produção acadêmica como artística. Beiguelman (2024)

---

<sup>2</sup> Ver: <https://cinenaescola.org/>.

<sup>3</sup> Ver: <https://www.desvirtual.com/>.

discute como a inteligência artificial (IA) molda a percepção e visibilidade do mundo, criando mecanismos de exclusão social. A autora propõe a ideia de “eugenia maquinica do olhar”, em que a IA define padrões visuais, invisibilizando grupos marginalizados. Apesar dos avanços em aprendizado de máquina, a lógica excludente dessas tecnologias persiste, exigindo abordagens contra-hegemônicas, como as oriundas do Sul Global, do feminismo e da educação crítica.

Outra dimensão do seu trabalho contribui com a educação quando explora a influência da IA na cultura e na arte, analisando como a digitalização impacta dinâmicas sociais e políticas, o patrimônio digital e a memória coletiva. Sua pesquisa sobre colonialismo de dados denuncia a homogeneização imposta por grandes corporações e os riscos dos algoritmos na construção da verdade e da subjetividade. Sua obra mais abrangente, *Políticas da imagem* (2021), sistematiza reflexões sobre vigilância, censura algorítmica e controle social, propondo novas formas de resistência e reimaginação da cultura digital.

A hegemonia das *big techs* na educação impõe desafios à autonomia das escolas e universidades na gestão de seus próprios acervos digitais. A curadoria audiovisual surge como estratégia para resistir à homogeneização dos conteúdos promovida pelos algoritmos das plataformas comerciais. Projetos como o Programa Nacional de Cinema na Escola evidenciam a importância da diversidade cultural na construção de repertórios audiovisuais educativos.

Estas questões nos levam a dialogar com o conceito de tecnofeudalismo, proposto por Yanis Varoufakis (2024), que descreve uma transformação estrutural no sistema econômico global, marcando a transição

do capitalismo tradicional para um modelo em que a lógica da renda substitui a do lucro. Nesse novo paradigma, os grandes monopólios digitais (como Apple, Google, Amazon, Tencent e Alibaba) operam como senhores feudais modernos, criando feudos digitais em que pequenos produtores, desenvolvedores e até grandes empresas se tornam vassalos dessas plataformas.

Ao contrário do capitalismo industrial, cujo mercado e a concorrência regulavam a geração de riqueza, o tecnofeudalismo baseia-se na captura da atenção e na extração de rendas digitais. As *big techs* não produzem diretamente bens e serviços, mas estruturam ecossistemas fechados que impõem taxas e condições arbitrárias para todos que desejam acessá-los. Esse modelo se consolida com a criação de “rendas da nuvem”, em que grandes corporações cobram pelo uso de suas infraestruturas digitais sem que haja concorrência real.

Esse fenômeno gera uma nova classe dominante chamada por Varoufakis de nubelistas – os proprietários do capital na nuvem. Enquanto os capitalistas tradicionais buscavam maximizar lucros por meio da produção e venda de mercadorias, os nubelistas acumulam riqueza ao controlar os algoritmos que regem o fluxo da informação, a visibilidade dos conteúdos e o comportamento dos usuários. Esse processo desloca o trabalho produtivo para uma exploração invisível na qual trabalhadores precarizados, pequenos empresários e até usuários comuns contribuem gratuitamente para o enriquecimento dos grandes conglomerados digitais.

A ascensão do tecnofeudalismo tem implicações políticas profundas, inclusive para a educação. Ele mina a soberania dos Estados ao estabelecer novas formas de governança

digital, nas quais empresas privadas controlam infraestruturas essenciais de comunicação e informação. Diante desse cenário, Varoufakis propõe uma coalizão global entre “servos da nuvem”, “proletários da nuvem” e “vassalos da nuvem” para resistir a esse novo regime. Ele sugere que, assim como o capitalismo substituiu o feudalismo, o tecnofeudalismo pode ser combatido e superado por um novo modelo de organização social, desde que haja conscientização, regulação política e mobilização digital coordenada.

Para o autor, o desafio está lançado: ou civilizamos o capital na nuvem ou permaneceremos reféns de um sistema que sequestra nossa atenção, controla nossas identidades digitais e perpetua novas formas de desigualdade global. A escola, com sua função fundamental de desenvolvimento social, além da iniciação ao universo do conhecimento, oferece um espaço-tempo favorável para essa empreitada.

Como ignorar tamanho desafio diante de políticas que irão conectar 138.355 escolas de educação básica do país?

## **REFORMA EDUCATIVA DIGITAL: AGENDAS TECNOEDUCATIVAS E FINANCIERIZAÇÃO EDTECH**

As pesquisas recentes de Inés Dussel sobre educação digital no México (Dussel; Williams, 2023) e em Barcelona (Neut Aguayo et al., 2024) destacam os desafios da soberania digital nas escolas e a autonomia docente diante da crescente digitalização do ensino.

No primeiro estudo, pesquisa-se como a IA e a transformação digital estão reforçando a educação globalmente. A IA tem

sido incorporada à formulação de políticas educacionais e à privatização do ensino, principalmente nas escolas públicas. Já a digitalização e a datificação transformam práticas pedagógicas em dados, intensificando a influência das *big techs* no setor educacional. Esse processo, que se acelerou com a pandemia de covid-19, reflete uma transição global para um modelo educacional orientado por dados e tecnologias digitais.

O segundo estudo, realizado em instituições educacionais de Barcelona, investiga o impacto da plataformaização da educação na autonomia docente. A pesquisa revela que os professores enfrentam dificuldades devido à formação predominantemente instrumental para o uso de plataformas digitais, sem aprofundamento crítico sobre seus impactos pedagógicos. Além disso, a dependência do Google Classroom, Microsoft e Amazon limita a diversidade de soluções tecnológicas e restringe a autonomia dos docentes na organização pedagógica, levando à padronização das práticas de ensino e à centralização das decisões escolares.

Diante desses desafios, os estudos apontam a necessidade de uma alfabetização digital crítica que capacite os professores não apenas no uso das ferramentas digitais, mas também na compreensão das suas implicações políticas e pedagógicas. Defende-se a criação de políticas públicas e alternativas institucionais que promovam maior diversidade de abordagens tecnológicas e fortaleçam a soberania digital das escolas, reduzindo a dependência das grandes corporações no ensino digital.

Em diálogo com essas questões, mas visando ao Brasil, a pesquisa sobre *Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financei-*

*rização EdTech* (Saura; Adrião; Arguelho, 2024) analisa a digitalização da educação no Brasil no contexto da financeirização e privatização do ensino, identificando como novas políticas educacionais incorporam a lógica do capitalismo digital.

Os autores destacam três pilares principais desse processo:

- 1) agendas tecnoeducativas – conjunto de políticas públicas e estratégias que promovem a transformação digital na educação, incluindo a Pned e a Enec;
- 2) redes políticas de governança digital – articulação entre o governo, empresas privadas, fundações filantrópicas e organismos internacionais para implementar e gerenciar a digitalização do ensino;
- 3) financeirização da indústria EdTech – crescimento do mercado de tecnologias educacionais no Brasil, com investimentos massivos de fundos privados e públicos, promovendo um modelo de ensino baseado em plataformas digitais.

A pesquisa evidencia que a digitalização da educação não é apenas um avanço tecnológico, mas um movimento político e econômico no qual empresas e investidores privados moldam o futuro do ensino público. O estudo revela que o Brasil é um dos países mais atraentes para investimentos em EdTech na América Latina, concentrando 62% das startups do setor e 62% dos investimentos na região.

Além disso, os autores examinam como políticas experimentais, como o Programa de Inovação Educação Conectada (Piec) e sua transição para a Política de Inovação Educação Conectada (Política Piec), foram fundamentais para expandir a influência do setor

privado na educação pública. A presença de atores como Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Fundação Lemann, Instituto Natura, Itaú Social e grandes empresas de tecnologia fortalece um modelo de governança em rede em que o setor privado exerce influência significativa sobre as direções da política educacional.

Por fim, torna-se vital para esta pesquisa concluir que a digitalização da educação no Brasil é fortemente condicionada pela lógica da financeirização, priorizando interesses de grandes corporações em detrimento do desenvolvimento de tecnologias educacionais públicas e autônomas. Esse cenário levanta preocupações sobre soberania digital, controle dos dados educacionais e a crescente dependência das escolas públicas de plataformas privadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Pned e da Enec abre caminhos para uma transformação digital da educação brasileira. No entanto, sem diretrizes pedagógicas claras e mecanismos de regulamentação, há risco de aprofundar desigualdades e reforçar a concentração de poder no setor privado. O fortalecimento da curadoria audiovisual e a promoção da soberania digital são essenciais para garantir que a educação digital seja um espaço de inovação, diversidade e emancipação social.

Entre os desafios identificados, destacam-se:

- articulação da Lei n. 13.006/2014 com a Pned e Enec na regulamentação sobre a exibição de conteúdos audiovisuais na escola;
- formação docente para curadorias críticas e diversas de acervos digitais;

- riscos à privacidade e soberania digital devido à dependência de plataformas privadas;
- necessidade de financiamento e políticas de incentivo à produção e disseminação de acervos digitais públicos.

Como perspectivas, propomos:

- criação de plataformas públicas de acervos audiovisuais para uso educacional;
- formação continuada de professores em curadoria e análise crítica e criativa de conteúdos digitais;
- integração do audiovisual ao currículo escolar de formas diferenciadas;
- fomento à pesquisa sobre os impactos da digitalização na educação e cultura;
- criação de alternativas digitais audiovisuais não pautadas nas agendas tecnoeducativas.

Para que a educação digital não se torne apenas uma versão remodelada e superficial da educação analógica, é essencial romper com a lógica instrumental da tecnologia e criar práticas pedagógicas que questionem as estruturas do digital. Como aponta Beiguelman (2021, 2024a, 2024b), a digitalização da educação não pode ser apenas uma migração de conteúdos para plataformas tecnológicas, pois isso reforça a padronização e a obsolescência programada dos saberes. Em vez disso, a escola deve se apropriar criticamente das tecnologias, promovendo experiências que incentivem a autoria, a experimentação e a resistência à hegemonia algorítmica. Isso implica pensar a inteligência artificial não como uma ferramenta neutra, mas como um dispositivo político e cultural que pode tanto reforçar exclusões quanto abrir caminhos para novas epistemologias. É necessário um reposicionamento epistemológico que questione a própria estrutura dos processos de ensino-aprendizagem. No

contexto do tecnofeudalismo (Varoufakis, 2024), em que plataformas digitais monopolizam o acesso ao conhecimento, a escola precisa atuar como um espaço de criação e experimentação, com novas linguagens, metodologias híbridas e formas descentralizadas de aprendizagem. Isso passa por repensar a relação entre docentes e discentes, promovendo a autoria, a curadoria e a apropriação crítica das tecnologias digitais na produção coletiva do conhecimento. Projetos interdisciplinares, como o uso de plataformas abertas e colaborativas, práticas de remixagem e produção audiovisual experimental, podem criar novos caminhos pedagógicos que evitem a mera digitalização do ensino tradicional.

Para finalizar, ratificamos um *leitmotiv*: a Política Nacional de Educação Digital (Pned) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) precisam ser articuladas de forma crítica para que a infraestrutura tecnológica nas escolas não apenas amplie o acesso, mas fomente ecossistemas educativos autônomos e resistentes à captura algorítmica imposta pelas *big techs*, fortalecendo a ampliação e o acesso ao *streaming* nacional público. Assim, a plataforma Cinema na Escola e a proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola constituem duas contribuições desta pesquisa para com a educação escolar e a formação docente, fundamentalmente.

A arte, em especial a arte digital e o cinema, pode funcionar como um espaço de ruptura com a lógica linear e determinista do pensamento moderno, permitindo a emergência de epistemologias não convencionais. Beiguelman propõe um olhar sobre a IA como *phármakon*, um agente duplo que pode ser tanto instrumento de dominação quanto de criação. Assim, a arte possibilita a exploração de novas visualida-

des e narrativas que escapam da rigidez dos padrões algorítmicos, permitindo abordagens sensíveis e não previsíveis da aprendizagem. Ao explorar a estética do erro, do *glitch*, do remix e das interações ciberneticas, as artes digitais desafiam as lógicas hegemônicas e introduzem práticas educativas abertas à incerteza e à experimentação. As artes, quando incorporadas ao ensino de maneira transversal e crítica, podem desafiar a lógica racionalista e produtivista que estrutura o pensamento moderno. No contexto do tecnofeudalismo, em que algoritmos determinam quais conteúdos são mais visíveis e reproduzem padrões culturais homogêneos, as artes têm o potencial de criar rupturas epistemológicas ao explorar o inesperado, o erro, a improvisação e o sensível como formas legítimas de conhecimento.

A experimentação com formas de narrativa não lineares, a performatividade digital e a imersão sensorial podem promover uma virada cibernetica na educação, permitindo que os estudantes desenvolvam percepções mais abertas e múltiplas sobre a realidade. Isso significa integrar ao currículo formas de produção artística baseadas em redes distribuídas, remixagens audiovisuais e experimentações com IA como ferramenta de criação, deslocando sua lógica puramente instrumental para um território poético e crítico.

Ao conectar arte, ciência e tecnologia, é possível construir uma pedagogia do sensível que resista à imposição de um pensamento único e uniforme e abra espaço para a diversidade epistêmica, ampliando as formas de aprender, perceber e existir no mundo digital.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R de. *Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema*. São Paulo, FE-USP, 2024.
- BEIGUELMAN, G. "Eugenia maquinica do olhar: visão computacional, etarismo e gênero". *VIRUS*, v. 1, n. 28. [S. l.], dez./2024, pp. 14-28.
- BEIGUELMAN, G. *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo, Ubu Editora, 2021.
- BRASIL. Decreto n. 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Brasília, Presidência da República, 2023.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003.

- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, Presidência da República, 2014.
- BRASIL. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, Presidência da República, 2018.
- BRASIL. Lei n. 14.533, de 13 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, Presidência da República, 2023.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 2.630, de 2020. Lei das Fake News. Brasília, Senado Federal, 2020.
- DUSSEL, I.; WILLIAMS, F. “Los imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022)”. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 27, n. 1. [S. I.], mar./2023, pp. 39-60.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021.
- FRESQUET, A. (org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte, Universo Produção, 2015.
- FRESQUET, A. (org.). *Filmes brasileiros na escola?* Rio de Janeiro, Multifoco, 2022.
- FRESQUET, A. (org.). *Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola*. Belo Horizonte, Universo Produção, 2024b.
- FRESQUET, A. “Entrevista a Inés Dussel: sobre a Política Nacional de Educação Digital”. *Revista GEARTE*, v. 11. Porto Alegre, 2024a.
- FRESQUET, A.; ALVARENGA, C. *Cinema e educação digital: a Lei 14.533*. V. 2. Belo Horizonte, Universo Produção, 2023.
- MCAFEE. *A vida por trás das telas de pais, pré-adolescentes e adolescentes: estudo de 2022 da McAfee® sobre famílias conectadas — Brasil*. São Paulo, McAfee. 2022.
- NEUT AGUAYO, P. et al. “Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos”. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 87. [S. I.], mar./2024, pp. 74-89.
- SAURA, G.; ADRIÃO, T.; ARGUELHO, M. “Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech”. *Educação e Sociedade*, v. 45. Campinas, 2024, e286486.
- SOUZA, A. P. (coord.). *Janelas em revolução: disruptões, dilemas regulatórios e novas oportunidades para o audiovisual*. São Paulo, Projeto Paradiso, 2022.
- SOUZA, L. de L. *O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960)*. Rio de Janeiro, Multifoco, 2022.
- VAROUFAKIS, Y. *Technofeudalism: what killed capitalism*. Londres, Penguin Books, 2023.
- ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2020.

# **Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados**

*Monica Fantin*

## resumo

O ensaio discute aspectos do cenário atual da cultura digital e alguns desafios da relação entre cinema e educação midiática. Para tal, reflete sobre a sociomaterialidade e a possibilidade de contemplar abordagens mídia-educativas no âmbito das *new literacies*, das literacias dinâmicas e de propostas multimodais na perspectiva do terceiro espaço. Ao refletir sobre as experiências que o cinema propicia em contextos formativos, como experiência estética e acontecimento, o ensaio destaca alguns desafios da educação midiática que vão além da contemplação/fruição, análise e produção, para imaginar também práticas culturais com e sobre o cinema e IA, a partir das literacias dinâmicas que podem ser promovidas em grupos de afinidade sobre e com cinema a partir do terceiro espaço e da ideia de *designer de sentidos*.

---

**Palavras-chave:** cultura digital; cinema; educação midiática; competências dinâmicas; terceiro espaço.

## abstract

*The essay discusses aspects of the current scenario of digital culture and some challenges regarding the relationship between cinema and media education. It reflects on sociomateriality and the possibility of contemplating media-educational approaches in the scope of new literacies, dynamic literacies, and multimodal proposals from the perspective of the third space. When reflecting on the experiences cinema can provide in formative contexts, as an aesthetic experience and event, the essay highlights some challenges in media education that go beyond contemplation/fruition, analysis, and production to also imagine cultural practices with and about the cinema and AI, from the dynamic literacies that can be promoted in affinity groups about and with cinema, based on the third space and the idea of meaning designer.*

---

**Keywords:** digital culture; cinema; media education; dynamic competencies; third space.

## CULTURA DIGITAL, MULTILITERACIAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

**R**efletir sobre a relação entre cinema, educação e novas literacias nos remete aos cenários mais amplos da cultura digital para situar os novos desafios que se apresentam à formação em contextos formativos, ainda que por vezes o “novo” já tenha sido tematizado em outros momentos, seja por

análises pioneiras e “proféticas”, seja pela ficção provinda da literatura e da arte, e, nesse caso, o cinema e os “filmes de ficção”.

Desde a década de 1980, o filósofo das mídias W. Flusser dizia que somos provavelmente a última geração que cresceu em

uma cultura alfabetica e a primeira geração que viveu a presença pervasiva do digital. Ou melhor, que viveu e também planejou. Portanto, quando se fala nos lugares comuns sobre os “nativos digitais” e sua presumida competência, fruto de certos usos das mídias digitais, se esquece que elas não foram inventadas por eles, e sim pelos considerados “imigrantes”, que pertencem a uma outra cultura e que agora estão se deparando com os desafios da inteligência artificial.

Ainda que se questione e problematize a adequação do termo IA, como Sposito (2022) sugere ao propor a “comunicação artificial”, os sistemas de IA evoluem rapidamente e suas aplicações envolvem

**MONICA FANTIN** é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e líder do grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Nica/UFSC/CNPq).

diferentes aspectos da vida cotidiana. A IA tem sido entendida como uma tecnologia de propósito geral que se refere a um tipo de inovação com efeitos abrangentes na economia e nos modos de produção. Nesse sentido, os usos da inteligência artificial generativa (IAG) estão cada vez mais presentes: programas e aplicativos de assistentes pessoais que respondem a perguntas, simulam conversas humanas, realizam tarefas de criação de textos, imagens, sons etc. Por isso é importante discutir a IA na educação e no cinema a partir de uma perspectiva pedagógica crítica, compreendendo as características do nosso tempo para interpretar e construir novas trajetórias educativas.

Flusser advertia sobre a escolha de aceitar o mundo da tecnologia e seus instrumentos não de uma forma passiva, mas como “abertura vivencial” e “decisão existencial” de superar não pelo consumo nem pela recusa, mas pelo uso e transformação: “A tecnologia, para ser superada, precisa ser transformada em outra coisa” (Flusser, 2017, p. 19).

Se considerarmos que a tecnologia e a criatividade andam de mão dadas, esse parece ser um desafio quando se fala da relação entre educação, tecnologia, mídias e aprendizagem, fenômeno complexo em que as explicações lineares e de causa-efeito são insuficientes. E isso implica ir além dos determinismos da tecnologia para pensar em suas possibilidades formativas e transformadoras.

Nesse sentido, a escola não pode deixar de discutir a questão do digital, sob o risco de estar “fora do seu tempo”. Ela precisa problematizar a mídia e tecnologia para pautar os problemas da contemporâ-

neidade, como o capitalismo do algoritmo, dos dados e das plataformas, a desinformação, a vigilância e controle, a IAG etc., sem negar o apoio aos estudantes em suas buscas por respostas nos mais diversos meios. A cultura digital precisa estar na escola, como instrumento e ambiente de aprendizagens e como cultura, possibilitando oferecer aos estudantes as chaves interpretativas da sociedade em que vivem.

Ao discutir tais questões, ela estará em sintonia com os desafios do nosso tempo. Afinal, se estávamos acostumados com a “ditadura da resposta” nos sites de buscas, agora estamos nos movendo à “capacidade de fazer perguntas”. E é fundamental saber como interagir, conversar e aprender a se comunicar de maneira adequada com a IA, discutindo também sobre as formas de conversação, a confiabilidade e os “preconceitos interculturais” ali contidos (Pancirolli; Rivoltella, 2024).

Se toda a nossa cultura está baseada na linguagem, a IA tem demonstrado uma notável capacidade de uso e manipulação, com palavras, sons e imagens que agem sobre todo o sistema operativo de nossa civilização (Harari, 2023). Ao se perguntar sobre os usos da IA na educação, o autor delineia possíveis consequências sobre a criação de conteúdos políticos, desinformação e a disputa política por meio do controle de mentes e psique, usando a IA como “oráculo onisciente e onipresente”, com o uso de aplicativos ainda não regulamentados que podem ameaçar ou mesmo destruir a democracia: “A democracia é uma conversação e as conversações se baseiam na linguagem. Se hackeasse a linguagem, a IA poderia nos privar da capacidade de ter conver-

sações significativas, destruindo assim a democracia" (Harari, 2023, p. 40).

A atual condição da cultura midiática, definida por Bolter (2020) como plenitude digital, envolve um universo de produtos compartilhados e submetidos à crítica, tão vastos, variados e dinâmicos que são pouco inteligíveis num todo único. Segundo o autor, esta plenitude sancionaria o fim da cultura de elite, pois a relação entre mídias digitais e o declínio da cultura de elite não é de causa-efeito, visto que tal declínio se iniciou antes que o computador se tornasse um meio ou plataforma de expressão e comunicação amplamente compartilhado, com muitos pontos e sem um centro. Essa multiplicidade, com a autoria difusa e perda de um centro inaugurada pelas mídias digitais, seria a condição da nossa cultura atual.

Tais questões também estariam no centro do que Manovich (2020), em sua análise computacional da cultura, denomina “segunda indústria cultural”, sugerindo que as novas formas de análises culturais não podem abrir mão da IA, pois diante da vastidão de produtos autorais no âmbito das mídias digitais, sem a IA não conseguiremos selecionar nem dizer nada que possa ter qualquer valor de universalização.

Por isso a necessidade de interpretar essas culturas hoje é uma condição da cidadania. E a educação para a cidadania é um objetivo da mídia-educação, que há muitos anos tem discutido questões emergentes sobre as novas formas de interação com as tecnologias digitais, à luz dos conceitos *multiliteracies*, *media literacy*, *informational literacy*, *new literacies* (Fantin, 2011) e *new media literacy* e seus novos alfabetos (Rivoltella, 2020), e mais recentemente a

*artificial intelligence literacy* (Pancirolli e Rivoltella, 2024). Essas novas literacias solicitam novos saberes e novas competências no diálogo com outras epistemologias.

Em seu *Manifesto per la media education*, Buckingham (2020) situa a era das mídias sociais, das *fake news* e do capitalismo da *big data*, argumentando sobre a urgência do desenvolvimento do senso crítico e da consciência social para que crianças e jovens possam conhecer e “governar” as mudanças tecnológicas, de modo a orientá-los para objetivos sustentáveis. Para além de habilidades técnico-instrumentais, uma abordagem mais ampla da *media education* é fundamental para saber como funcionam as mídias, quais realidades representam, quais interesses políticos e econômicos as movem e como as pessoas as usam.

Ao redefinir o conceito de *media education* em termos de *new literacy education*, Rivoltella (2020) discute os novos paradigmas, situando as diversas camadas que envolvem saber ler os novos alfabetos da contemporaneidade, o que exige novas competências, dinâmicas flexíveis e uma clareza sobre o papel central das mídias junto a outras características da sociedade. Questões tradicionais da mídia-educação – escola, cidadania, pensamento crítico – atualizam-se conforme as mudanças que devemos identificar, interpretar, refletir e acolher, como, por exemplo: o capitalismo digital dominado pelos dados e algoritmos, a inteligência artificial, as diferentes formas de hibridação humano-não humano, entre outras.

Assim, precisamos ir além da leitura e análise crítica, pois o uso crítico das redes sociais é insuficiente diante dos problemas dos dados que oferecemos às grandes corporações de mídia. E se a mídia

não pode mais ser entendida apenas como meio, recurso e ambiente, pois é o tecido conectivo com que nos relacionamos com o mundo, precisamos continuar trabalhando a construção do pensamento crítico diante das práticas midiáticas e culturais atuais, assumindo também os novos desafios de um agir comunicativo responsável.

## **SOCIOMATERIALIDADE, LITERACIAS DINÂMICAS, MULTIMODALIDADE E OS TERCEIROS ESPAÇOS**

Diante do atual contexto da comunicação, Rivoltella (2020) situa os desafios da mídia-educação para além do “empoderamento pessoal”, no âmbito do midiativismo e da ética de resistência, considerando também a sociomaterialidade, as literacias dinâmicas e os terceiros espaços a partir do *framework* provisoriamente denominado *new literacy education*, baseado no conceito de *dynamic literacies* proposto por Potter e McDougall (2017).

Literacias dinâmicas “é um termo que reúne as versões mutáveis e contestadas de literacias que surgiram da semiótica e da multimodalidade, da educação para a mídia, dos novos estudos de literacia e de muitos outros que de diferentes maneiras contrastam uma visão estática de literacia” (Potter; McDougall, 2017, p. 15). Elas podem ser entendidas como um sistema de competências que o sujeito desenvolve para interagir e interfaciar-se adequadamente com a atual complexidade da sociedade da informação. Essas novas competências vão além das dimensões de conhecimento, das linguagens e das análises da pluralidade de textos e formatos das mídias, abrindo-

-se à sociomaterialidade da educação, que considera os objetos, as tecnologias, os dispositivos e os espaços como verdadeiros protagonistas no ecossistema das práticas e das políticas educativas.

Tal proposta dialoga com a teoria dos terceiros espaços (Potter; McDougall, 2017), que diz respeito a lugares onde as atividades de construção de sentido relacionadas às práticas midiáticas envolvem contextos informais e formais com sentido físico e simbólico, em que as aprendizagens se constroem por contextos não lineares, marcados e atravessados pelas mídias. Os terceiros espaços são lugares de literacias dinâmicas que ajudam a “ler” a sociomaterialidade.

O terceiro espaço é um conceito híbrido, lugar de construção e negociação de significados que pode ser descrito de várias maneiras: lugar que não é escola nem casa, “meio do caminho educacional entre a casa e um museu ou um clube após a escola ou algo, e às vezes até mesmo como um espaço metafórico que pode ser criado a partir de uma pedagogia sensível” (Potter; McDougall, 2017, p. 39).

Para os autores, o terceiro espaço possui um significado literal, que indica um espaço extraescolar (museus, cinemas, movimentos e/ou momentos de agregação livres voltados à produção de significados ou artefatos), e um metafórico, que seria um modo de construir aprendizagens de forma ativa entre professores e estudantes em contextos formais, que pode envolver espaços de afinidade, a cultura participativa, as redes sociais e os novos lugares de encontro na web (que implicam também os novos alfabetos a serem trabalhados na relação entre educação e cultura na sociedade).

Pensado em termos locais e espaciais, o terceiro espaço é um lugar “neutro”, pode ser uma biblioteca de bairro, um centro cultural ou qualquer lugar em que se constitua um trabalho ou um grupo de afinidades. Mas ele pode ter ainda uma função simbólica, que não seja necessariamente um lugar: pode-se criar um terceiro espaço em sala de aula, a partir de qualquer espaço de agregação livre que envolva pessoas por afinidades de interesses (cineclube, clube de leitores, sala de ensaio).

As características de tais espaços envolvem uma lógica colaborativa, buscas experimentais, motivação e prazer de “fazer juntos”. Nesses espaços, a cultura midiática pode ser vivida por suas oportunidades, no interior de uma sociomaterialidade voltada à criatividade. Os terceiros espaços também são locais de construção de narrativas artísticas, digitais e outras que podem ajudar o processo de construção de conhecimentos e outros que contribuem à percepção das literacias dinâmicas. E aqui situamos o cinema, o visual, a criatividade, o narrar e o narrar-se como práticas por meio de cineclube, jornal escolar, web rádio e outras produções criadas a partir de uma obra já existente.

Os terceiros espaços propiciam um trabalho na perspectiva da construção de sentido multimodal (Kress, 2005), em que a imagem, o gesto, a música, os atos de fala e eventos escritos podem ser usados na representação e na comunicação, oferecendo potenciais diferentes na produção de significados, que por sua vez variam conforme a cultura. E o conjunto de significados a partir de textos combinados são considerados “orquestrações multimodais” que materializam significados complexos.

Em relação à produção de sentido com tecnologias contemporâneas, Kress (2010) esclarece que cada mídia e cada tecnologia que usamos para representar e comunicar tem potencialidades, possibilidades e limitações, pois elas refletem valores e significados do mundo cultural e social. Nesse sentido, o desafio é avançar no entendimento da aprendizagem como processo dinâmico que resulta dos processos comunicativos e da produção de sentidos que construímos a partir da sociomaterialidade e dos espaços disponíveis.

Ao relacionar as *new multiliteracies* com a ideia do terceiro espaço, consideramos que a multiplicidade de linguagens e a multimodalidade de textos, gêneros e suportes propicia um trabalho no universo escolar que integra experiências e práticas culturais dos estudantes de forma articulada com possíveis reflexões sobre os acontecimentos de sua vida diária. Combinar as linguagens oral, escrita, imagética e audiovisual com práticas, musicalidades, corporeidades, gestualidades e performances possibilita transcender certos sentidos e criar diversas narrativas transmídias no âmbito da cultura participativa.

E nessa composição de um conjunto que integra linguagens e leituras, as práticas multimodais são entendidas como produtoras de sentidos de novos textos e contextos, e, consequentemente, de novas práticas mídia-educativas e culturais na escola. Práticas e saberes que envolvem o uso reflexivo do digital (textos, imagens, gráficos, vídeos, sons) e práticas corporais que permitem criar, pesquisar, refletir, sintetizar, documentar, reelaborar informações, trabalhar em grupo, interagir em redes e compartilhar, na perspectiva do agir comunicativo,

do midiativismo e da ética de resistência. E o cinema como terceiro espaço pode dialogar com tais perspectivas.

## O CINEMA, AS NOVAS MÍDIAS E IA

Se este é o cenário da cultura digital, a abordagem das novas literacias e da multimodalidade potencializa a relação entre cinema, cultura visual e educação midiática, pois a presença difusa das imagens em nossas vidas tem transformado os modos de ver, aprender, interagir e criar a partir dos artefatos da cultura digital e seus serviços. Na perspectiva interdisciplinar da cultura visual, tal processo remete a um território de disputa de poder em que muitos significados são criados e negociados.

É nesse sentido que Mirzoeff discute a possibilidade de uma “reinterpretação estratégica da história da mídia visual moderna” (Mirzoeff, 1999, p. 13), envolvendo, além da história da arte ou da estética e semiótica, também outras abordagens, como feminismo, teoria crítica, estudos culturais, psicanálise, linguística, teoria literária, fenomenologia, antropologia, estudos das mídias. *“De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutren los Estudios de la Cultura Visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social y cultural de la mirada”* (Hernandez, 2005, p. 28).

Na complexidade desses olhares, a relação entre cultura visual e cinema envolve também certas redefinições de sentidos do chamado “pré” e “pós”-cinema (Machado, 1997), situadas nas mudanças desencadeadas pela cultura digital, borrando as fronteiras entre arte-mídia em que o cinema expandido

se situa. Esses novos modos de entender tais práticas têm sido discutidos por autores no campo da educação (Almeida, 2017; Fantin, 2011; Dussel, 2014; Ferrés, 2014; Fresquet, 2024) sob perspectivas interdisciplinares.

Ao estudar o poder da imagem, sua força e capacidade de promover formas de experiência que incidem no movimento, o neurocientista V. Gallese e o teórico do cinema M. Guerra situam no cinema um peculiar cruzamento dos pontos de vista estético, cultural, social e político. A partir da relação entre os espectadores e os mundos possíveis da ficção que o cinema representa no imaginário coletivo, Gallese e Guerra (2015) sublinham a intersubjetividade – discutida pela teoria, crítica e filosofia do cinema –, revitalizando sua origem à luz das neurociências cognitivas e da neuroestética.

Para eles, os circuitos cerebrais ligados à nossa corporeidade se realizam também na esfera da experiência, como um corpo que age, sente, conhece e constrói experiências a partir das relações com o mundo. Assim, a corporeidade possui um papel decisivo nas práticas de simulação, ação e sensação da vida cotidiana, nas experiências estéticas e particularmente no cinema.

Diante da recorrente pergunta “o que é o cinema?”, Gallese e Guerra respondem com outras perguntas, pontuando outras dimensões da relação cinema, tecnologia e educação:

“O que significa ‘ver’ um filme? Até que ponto e em que medida a irrealidade percebida da ficção cinematográfica se afasta da modalidade com que nos reportamos à realidade cotidiana em que estamos imersos? Por que a ficção narrativa do cinema

frequentemente nos atinge e emociona mais que a vida real? Em que medida a nossa identidade, história pessoal e a contingente condição cultural de espectadores condicionam a fruição do filme? O quanto é importante considerar o nível de coenvolvimento empático e corpóreo para compreender como funciona a tecnologia do cinema? Qual é o melhor método para estudar o coenvolvimento com as imagens e sons do filme e a consequente imersão na ficção narrativa cinematográfica?” (Gallese; Guerra, 2015, p. 14).

Tais perguntas enriquecem e ampliam nossa compreensão sobre o cinema e suas relações em torno das tecnologias, percepções e ações, dando visibilidade a alguns elementos estruturantes das experiências com o cinema: a obra, o espaço, a corporeidade do espectador e os modelos mentais, tornando-se ao mesmo tempo objeto, discurso e mediação.

Nessa perspectiva, podemos situar também o cinema como acontecimento, tanto na construção de significados que ajudam a torná-lo mais compreensível, como para Badiou, que, a partir de Godard, considera o cinema um acontecimento no século XX, perguntando-se:

“Será que estamos marcados por esse acontecimento excepcional? Qual impacto tem o cinema na nossa consciência? O cinema tem algum efeito particular naquilo que somos? O homem do século XX ou o do século XXI, que começa, seriam totalmente diferentes se o cinema não tivesse existido? Será que o cinema alterou não somente as nossas atividades de entretenimento, já que a ele vamos ver filmes, mas

também o nosso pensamento? A invenção do cinema mudou a nossa forma de pensar?” (Badiou, 2021, p. 283).

A partir da resposta positiva de Godard, Badiou reforça tal positividade afirmando que o pensamento no século XX não apenas teria sido modificado pelo cinema, como “o cinema dotou a imagem de uma nova função” (Badiou, 2021), que, por sua vez, seria a transformação do próprio pensamento, diz o autor em referência à tese central de Godard.

Nessa rede de relações entre imagens que a arte do cinema possibilita com suas transformações amplificadas pelas possibilidades do digital, tanto no poder gerador e criador de imagens como da imaginação e suas interpretações possíveis, Flusser reflete sobre essa singular capacidade humana de criar imagens para si e para os outros, e o “gesto complexo” da imaginação produzida por códigos numéricos, pixels e algoritmos. Para o autor, “a mudança no pensamento (e na ação), provocada por essas invenções, ainda está em curso e não chegou ao fim” (Flusser, 2007, p. 171).

E na busca de sentido não apenas para as imagens, mas para a existência futura, ele situa o conceito de designers de significados: “Os novos meios, da maneira como funcionam hoje, transformam as imagens em verdadeiros modelos de comportamento e fazem dos homens meros objetos. Mas os meios podem funcionar de maneiras diferentes, a fim de transformar as imagens em portadoras e os homens em designers de significados” (Flusser, 2007, p. 159).

Tal reflexão continua válida, pois as mudanças no pensamento e na produção de imagens continuam em curso e nos surpre-

endendo, sobretudo com a IA generativa, IAG. A partir de algumas aproximações do cinema com a IA, a produção de textos escritos, imagéticos e musicais por máquinas não é algo novo em nossa cultura. Nos últimos anos temos visto outras possibilidades para o cinema a partir de produções promovidas por assistentes pessoais de IAG, em uma relação entre humano e máquina que tem sido tematizada e problematizada no âmbito da filosofia, da literatura e do cinema há muitos anos e de diversas formas. Nessa relação, poderíamos perguntar como a IA está mudando o cinema e criando novas fronteiras.

A relação entre cinema e IA pode ser discutida sob muitos aspectos. A partir de um olhar mídia-educativo, situamos dois percursos de análise inspirados em Rivoltella (2023, pp. 165-70): o âmbito *objeto de estudo*, analisando e reconstruindo um percurso histórico e sua presença no cinema; e o âmbito *instrumento*, refletindo sobre as suas possibilidades na produção cinematográfica.

Como objeto de estudo situamos um breve recorte da IA no cinema: *Metrópolis* (F. Lang, 1927), *Ultimato ao planeta Terra* (R. Wise, 1951), *2001 – Uma odisseia no espaço* (S. Kubrick, 1968), *Blade Runner* (R. Scott, 1982), *Matrix* (L. Wachowski, 1999), *Inteligência artificial* (S. Spielberg, 2001), *Minority report* (S. Spielberg, 2002); *Her* (S. Jonze, 2013); *B* (H. Ishiguro e K. Ogawa, 2021), *Crimes of the future* (D. Cronenberg, 2022), em que podemos ver diferentes temáticas sobre IA, androides, robôs como ameaças, disputas de poder, afetos e sentimentos sofisticados, aprendizado de máquina, entre outras representações.

Como instrumento, mencionamos algumas possibilidades da IA na produção cinematográfica: possibilidades preditivas (estudam roteiros e filmes para simular receitas de sucesso de bilheterias, algoritmos de IA com reconhecimento facial e sensores que identificam as emoções dos espectadores em testes de projeção); transformação, metamorfose e “falsificações” (substituir atores, trocar, rejuvenescer, envelhecer ou atuar sem estar presente, softwares de leitura labial para dublagens); *machine learning* (apoio à criação com software utilizado em cenas de combate com lutas de soldados digitais); *motion capture* (o algoritmo aprende performances de atores e as projeta sobre outros atores); roteiro e direção de um curta a partir do sistema de IA (Benjamin, *Zone out*, 2018, entre outras que também se beneficiam da relação cinema-neurociências).

Mas em que medida saber/conhecer tais possibilidades da IA no cinema enriquece ou limita a fruição e análise da produção audiovisual?

Talvez uma reflexão sobre a IA e suas dimensões culturais – literacia da linguagem, literacia da crítica, literacia da ética e literacia expressiva (Rivoltella, 2023) – potencialize a relação entre cinema e educação midiática. Nesse sentido, a “cidadania dos dados”, que implica pensar, fazer e participar/compartilhar dados (Pawluczuk, 2020), poderia atuar na construção de sentidos a partir de uma dimensão educativa que transcende a IA, tensionando e transformando as possibilidades que a tecnologia oferece na criação de imaginários e contribuindo também com outras formas de interpretar a realidade

contemporânea. E essa potencialidade educativa pode ser construída na escola e em outros espaços da cultura.

## **CINEMA COMO TERCEIRO ESPAÇO: POSSIBILIDADES DE GRUPOS DE AFINIDADES A PARTIR DA ESCOLA**

No percurso histórico da relação cinema-educação nos deparamos com diferentes tradições e abordagens com importantes referências nesse campo, a partir do qual Almeida (2017) sintetiza diferentes abordagens: ferramenta didática em sala de aula, forma de conhecimento, estudos culturais, aspectos sensíveis e criativos e produtor de sentidos. O autor situa também sete fundamentos a respeito da relação cinema-educação: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético, que, a seu ver, “contribuem para a compreensão dos diversos modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema” (Almeida, 2017, p. 1).

Poderíamos mencionar ainda experiências com cineclubes e usos pedagógicos dos filmes na escola e na formação docente como objeto de conhecimento e estratégia metodológica, linguagem audiovisual, fruição, análise e produção de filmes (Fantin, 2018). E, além das mostras e festivais de cinema e seus diálogos com a educação, observamos a presença crescente de disciplinas curriculares, leis, planos nacionais de cinema e muitas outras experiências e práticas de educação para o cinema na América Latina e em outros países.

Entre tantas possibilidades de abordar a relação entre cinema e mídia-educação na escola e na formação (Fantin, 2018, 2020;

Fantin; Martins, 2024), vale mencionar a relação entre a Lei 13.006/2014 (que institui a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais na escola) e a Lei 14.533/2023 (que institui a Política Nacional de Educação Digital, enfatizando a importância da educação midiática nas escolas) – seja como aproximação inicial em sua dimensão curricular, seja como experiências multimodais, também contempladas no Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024).

Ao enfatizar o terceiro espaço como criação de grupos de afinidades na escola que articulem questões sobre cinema, filmes, temáticas e estéticas, imaginamos um espaço para dialogar e aprender com e sobre as produções cinematográficas; exercitar experiências de curadorias compartilhadas; assistir aos filmes e discutir seu tema, sua estética e linguagem audiovisual; produzir resenhas e/ou comentários críticos; discutir e tensionar estereótipos e preconceitos interculturais presentes também nas criações com as ferramentas da IAG. Sempre estimulando as capacidades do grupo a partir dos direitos de proteção, provisão e participação e também dos direitos aos ambientes digitais e à desconexão.

A ideia deste espaço seria contribuir para ampliar o repertório fílmico, o acesso e o conhecimento das formas e conteúdos que envolvem cinema, linguagem audiovisual e educação midiática, de modo a: favorecer situações de fruição e análise de produções cinematográficas que possibilitem formas de expressão da cultura audiovisual e capacitem a construção de conhecimentos no âmbito das literacias dinâmicas; problematizar questões contemporâneas sobre cultura digital, desinformação, publicidade, múltiplas linguagens e especificidade das produções audiovisu-

ais e seus compartilhamentos; contextualizar e problematizar o papel das estruturas sociais, econômicas, jurídicas, cívicas, culturais, sociais, ambientais e educacionais que atuam na sociedade; estimular produções audiovisuais e exercitar leituras, escritas, performances e produções multimodais.

Tais perspectivas não são novas, mas enfatizar a reflexão crítica da educação midiática na perspectiva das competências dinâmicas e das novas literacias num grupo de afinidades sobre cinema e/ou filmes possibilita pensar outras práticas culturais mais sintonizadas com a lógica da sociomaterialidade. Nesse sentido, pesquisar, remixar e difundir informações sobre várias plataformas de audiovisual (e não só) seria uma dessas novas competências, assim como administrar, analisar e sintetizar fluxos de informações múltiplos e simultâneos; criar roteiros ou outras produções de maneira autônoma ou mediada, com ferramentas da IAG, mas não padronizadas por formatos prévios que a informática social de amplo consumo tende a oferecer e por vezes impor; promover experiências multimodais que possam contribuir com a discussão sobre as *fake news* e pós-verdade, assim como sobre e confiabilidade da pesquisa em rede, que não se restringe a confiar apenas em só um motor de busca; representar ideias combinando linguagens e propostas multimodais, bem como discutir as possibilidades de melhorar os textos e outras produções audiovisuais a partir de comentários do grupo que ajudam a progredir nas diversas formas de produção colaborativa; construir um portal ou plataformas em nível institucional dedicadas ao universo cinematográfico pensado para a escola, em contínua evolução e atualização; criar um banco de dados de produções cinematogrâ-

ficas selecionadas e obras indicadas, mas também das produções docentes e estudantis, em que se possa encontrar propostas autorais e didáticas; editais de concursos, oportunidades de produção, materiais, cursos de formação e outros que apoiem a relação entre cinema e escola, propiciando a formação de estudantes espectadores, produtores conscientes e ativos; promover experiências com audiovisual nos moldes das plataformas, com seleção criteriosa de aplicativos (códigos abertos e/ou software proprietário), IAG para criar textos, imagens, músicas, editar vídeos, clonar voz, entre outros, refletindo criticamente sobre riscos, possibilidades e questões autorais, éticas, estéticas, econômicas e políticas.

Enfim, promover situações que possibilitem situar-se diante de um conhecimento que se torna sempre mais fluido e fragmentado, em que os significados se modificam continuamente, o que requer uma atenção especial para o aprofundamento. E as literacias dinâmicas têm a ver com esse caráter fluido e fragmentado de um conhecimento que se modifica continuamente e solicita sempre novas capacidades.

Nesse quadro, é possível situar-se diante de tais possibilidades midiáticas e educativas, críticas, éticas e estéticas sem perder a magia e o encantamento do cinema? Ao sugerir a criação de um grupo de afinidades no âmbito do terceiro espaço em torno do cinema, pensamos na escola como um ecossistema educativo em que a *information literacy*, a *media literacy* e a *critical literacy* possam sustentar sobretudo a questão ética de tais práticas midiáticas e culturais na escola e fora dela.

Afinal, a escola e a formação não podem deixar de colocar-se e colocar os estudantes

na perspectiva de uma consciência crítica, como a das *new literacies*, uma abordagem que também dificulta sua gestão, visto que os conteúdos aumentam e se modificam em uma velocidade espantosa no contexto de uma complexidade difícil de entender. Por isso, oferecer mapas, bússolas, critérios, desenvolver estratégias, exercitar o senso crítico e a suspeita são competências fundamentais. E se em nível básico elas podem ser concebidas como competências funcionais, em nível elevado podem se revelar como competências estratégicas, próprias do acesso à cultura, sobre as quais se constrói a cidadania.

Para finalizar, sintetizamos a relação entre cinema e educação midiática, unindo a lição de Truffaut (2024, p. 4) – “Me recuso a filmar a realidade quando esta realidade não pode originar o sentido de verdade do qual se necessita naquele momento” – ao argumento de Flusser (2007) sobre a necessidade de transformar as tecnologias. Por analogia, podemos nos recusar a não problematizar a realidade do cinema, dos filmes, sua produção, fruição, distribuição e compartilhamento quando ele não “origina” ou não propicia a criação de *designers de sentidos* que possam transformá-los.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. “Cinema e educação: fundamentos e perspectivas”. *Educação em Revista*, n. 33. Belo Horizonte, 2017, e153836.
- BADIOU, A. “O cinema como acontecimento”. *Alceu*, v. 21, n. 44. Mai.-ago./2021, pp. 281-92.
- BOLTER, J. D. *Plenitudine digitale. Il declino della cultura d'élite e lo scenario contemporaneo dei media*. Bolonha, Mininum fax, 2020.
- BUCKINGHAM, D. *Artificial intelligence in education: a media education approach*. 2023. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2023/05/27/artificial-intelligence-in-education-a-media-education-approach/>.
- BUCKINGHAM, D. *Un manifesto per la media education*. Milão, Mondadori, 2020.
- FANTIN, M. “Beyond Babel: multiliteracies in digital culture”. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, v. 2. 2011, pp. 1-6.
- FANTIN, M. “Didattica multimodale nella scuola e nella formazione degli insegnanti”, in *Animazione digitale per la didattica*. Milão, Franco Angeli, 2020, pp. 50-60.

- FANTIN, M. "Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação". *Revista Devir Educação*, v. 2, n. 2. Jul.-dez./2018, pp. 33-55.
- FANTIN, M. "Media education hoy: redefinición y actualización de conceptos y prácticas ante los desafíos actuales", in A. Montero; F. Acevedo; I. Aguaded (orgs.). *Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI*. Montevidéu, Unelar, 2024, pp. 99-112.
- FANTIN, M. "O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes". *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32. Jan.-dez./2020, pp. 1-18.
- FANTIN, M.; MARTINS, K. J. "Os entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23", in A. Fresquet; C. Alvarenga (orgs.). *Cinema e educação digital. Lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte, Universo Produção, 2023, pp. 40-53.
- FERRÉS, J. P. *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, Gedisa, 2014.
- FLUSSER, W. *O mundo codificado*. São Paulo, Cosac Naif, 2007.
- FLUSSER, W. *O último juízo: gerações I*. São Paulo, É Realizações, 2017.
- FRESQUET, A. (org.) *Programa Nacional de Cinema na Escola*. Belo Horizonte, Universo Produções, 2024.
- GALLESE, V.; GUERRA, M. *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze*. Milão, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- HERNANDEZ, F. "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?". *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2. Jul.-dez/2005, pp. 9-34.
- KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Aljibe, 2005.
- KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Nova York, Routledge, 2010.
- MANOVICH, L. *Cultural analytics. L'analisi computazionale della cultura*. Milão, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- MIRZOEFF, N. *An introduction to visual culture*. Londres, Routledge, 1999.
- PANCIROLI, C.; RIVOLTELLA, P. C. *Pedagogia algoritmica: per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia, Schole, 2023.
- PAWLUCZUK, A. et al. "Data citizenship framework: exploring citizens data literacy through data thinking, data doing and data participation". *Digital skills insights*. 2020, pp. 60-70.
- POTTER, J.; McDougall. *Digital media, culture & education. Theorising third space literacies*. Londres, Palgrave Macmillan, 2017.
- RIVOLTELLA, P. C. *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia, La Scuola, 2020.
- RIVOLTELLA, P. C. *Un curricolo per AI literacy: competenze e contenuti a partire dall'ESL – based AI framework*. Florianópolis, UFSC, 2023.
- SPOSITO, E. *Comunicazione artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale*. Milão, BUP, 2022.
- TRUFFAUT, F. *Lezione di cinema*. Milão, Il Saggiatore, 2024.



# **Metacinema e educação do olhar: entre os imaginários da ilusão e da disruptão**

*Rogério de Almeida*

## resumo

O objetivo deste artigo é estudar a relação entre metacinema e educação do olhar, investigando como o cinema é concebido, representado e imaginado cinematograficamente. Os filmes pesquisados foram agrupados em temas e justificados a partir da predominância de suas características cinematográficas como ilusórios, disruptivos e híbridos. A metodologia pautou-se por uma abordagem hermenêutica, em conexão com o perspectivismo nietzschiano, e considerou as contribuições teóricas advindas do campo do cinema, da filosofia e da interface entre cinema e educação. Os resultados da pesquisa, ao mostrar como o cinema se concebe ficcionalmente, possibilitaram uma reflexão sobre as potencialidades da experiência estética na educação do olhar, tendo em vista os estudos sobre cinema e educação.

**Palavras-chave:** cinema e educação; metacinema; educação do olhar; experiência estética; hermenêutica.

## abstract

*The objective of this article is to study the relationship between metacinema and the education of vision, investigating how cinema is conceived, represented, and imagined cinematographically. The analyzed films were grouped thematically and justified based on the predominance of their cinematic characteristics, categorized as illusory, disruptive, and hybrid. The methodology was guided by a hermeneutic approach, in connection with Nietzschean perspectivism, and considered theoretical contributions from the fields of cinema, philosophy, and the intersection between cinema and education. The research findings, by revealing how cinema fictionally conceives itself, enabled a reflection on the potentialities of aesthetic experience in the education of vision, taking into account studies on cinema and education.*

**Keywords:** cinema and education; metacinema; education of vision; aesthetic experience; hermeneutics.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: EM TORNO DO METACINEMA

**U**om a multiplicação no século XXI das pesquisas que relacionam cinema e educação, sedimenta-se o consenso de que as obras cinematográficas podem contribuir para a formação, tanto escolar quanto num sentido mais amplo. Não se trata, no entanto, de abordagens homogêneas, mas que diferem quanto aos objetivos, referenciais teóricos, estratégias metodológicas e, consequentemente, resultados. Entre outras finalidades, tais pesquisas constatam que o cinema de ficção é produtor de sentidos (Marcello; Fischer, 2011), tem função social (Duarte, 2002), pode servir

como recurso pedagógico em sala de aula (Napolitano, 2003; Carmo, 2003), se relaciona com a produção criativa e cultural dos estudantes (Bergala, 2008; Fresquet, 2013), apresenta uma dimensão pedagógica que contribui para a afirmação das minorias (Prudente, 2021), se constitui como um dispositivo de deslocamento do olhar e produção de sensibilidades pela solicitação de uma lógica da sensação não discursiva (Amorim, 2024), expande a atenção para além do humano e promove outras formas de perceber e habitar o espaço escolar (Oliveira Jr., 2023) e se fundamenta educativamente, ao mobilizar processos interpretativos desencadeados pelo ato de assistir a filmes (Almeida, 2017).

**ROGÉRIO DE ALMEIDA** é professor titular da Faculdade de Educação (FE) da USP, coordenador do Lab\_Arte e bolsista produtividade CNPq.

Subjaz também às abordagens sobre cinema e educação o reconhecimento de que os filmes demandam pedagogias do olhar que ultrapassem a noção de que o cinema *representa a realidade*, pois a imagem tem uma dupla condição: é simultaneamente imagem em si e também imagem de algo (Aumont, 2002). Portanto, “para quem pesquisa e estuda cinema na educação, o primeiro passo é, efetivamente, perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar” (Marcello; Fischer, 2011, p. 508). Se o ato de assistir a um filme se encerra com ele, ou seja, se não provoca uma posterior reflexão, mediada ou não, em diálogo ou solitária, pouco ou nenhum efeito terá produzido sobre quem assiste, daí a necessidade de, para se pensar o caráter educativo do cinema, estender a experiência do filme a reflexões posteriores, por meio das quais se busca suas interpretações possíveis, seja em relação à sua história, este “algo” a que as imagens se referem, seja em relação aos modos de mostrar este “algo” – a imagem em si (estilos, enquadramentos, ângulos, formas, cores etc.).

O cinema contribui, nessa perspectiva de entendimento, para a circulação de imaginários, possibilitando, por meio de sua expressão artístico-estética, a discussão e o debate de numerosos temas, muitos dos quais sensíveis e complexos, como gênero, sexualidade, racismo, diversidade, meio ambiente, trabalho, violência etc. Tais obras, cuja distribuição se potencializa com as plataformas de *streaming*, passam a circular para um público mais amplo, possibilitando inclusive o acesso a filmes de menor apelo comercial, além de catálogos de obras de outras épocas,

anteriormente acessíveis apenas em mostras, festivais e cinematecas<sup>1</sup>.

Dentre essa gama variada de histórias, temas e narrativas que os filmes fazem circular, por vezes o próprio cinema torna-se alvo de seu interesse e de diversas maneiras. Há filmes que abordam determinado momento da história do cinema, os bastidores das filmagens, a experiência espectatorial, o processo e crise de criação de roteiristas e cineastas, cinebiografias de atrizes, atores, diretores, por vezes os meandros da indústria, entre outros interesses. O metacinema e, em certa medida, os filmes metalingüísticos, além de outras possibilidades de inserir o cinema dentro do cinema (referências, citações, paródias etc.), manifestam-se como autoconsciência da arte sobre si mesma, isto é, não se reduzem a enunciar uma concepção particular do cineasta (embora também possam fazer isso), mas envolvem a dimensão simbólica que faz do cinema, muito mais do que um dispositivo de narrar histórias, um complexo de possibilidades que envolve desde os modos de se relacionar com a realidade até a perspectiva do espectador, com seus efeitos cognitivos, sensoriais, estéticos, poéticos, diversionistas, oníricos, emocionais e até mesmo terapêuticos.

Autores como Robert Stam (1992), David Bordwell e Kristin Thompson (2021), Thi-

---

<sup>1</sup> Dados pré-pandemia apontam crescimento tanto no número de produções do cinema brasileiro (de 29 por ano em 2002 para 129 em 2016) quanto de público e salas exibidoras (de 1.290 em 1993 para 3.005 em 2015) (<https://journals.openedition.org/atlante/16922>). Quanto ao *streaming*, o público cresceu 14% entre 2021 e 2022. Segundo a Kantar Ibope Mídia, em 2023, 21,3% do tempo de consumo de vídeo dos domicílios brasileiros foi em plataformas online (<https://kantaribopemedia.com/conteudo/conteudo-em-video-alanca-996-dos-brasileiros/>).

mothy Corrigan e Patricia White (2018) definem o metacinema como a colocação em cena da linguagem fílmica, dos dispositivos e da condição de artefato da obra cinematográfica, de modo a promover a autorreflexão sobre o fazer cinematográfico, valendo-se de estratégias que expõem os bastidores da produção cinematográfica ou rupturas da ilusão narrativa, neste caso, pelo desmascaramento do dispositivo, pela revelação dos mecanismos que organizam a narrativa fílmica. Embora o metacinema possa parodiar filmes, homenagear cenas clássicas ou expor os bastidores da indústria cinematográfica, interessa aqui o gesto da autorreflexão crítica sobre o universo do cinema e suas convenções narrativas.

Tendo em vista esse horizonte, o objetivo deste artigo é estudar como o universo do cinema é (re)tratado quando se torna o tema central de um filme. Para guiar essa reflexão, problematizaremos a relação entre dois imaginários, o da ilusão e o da disruptão, e suas implicações nos modos como o cinema tensiona ficção e realidade. Este estudo do imaginário metacinematográfico contribuirá para a reflexão da educação do olhar, pela qual se crê que depurar o olhar lançado sobre as imagens (e sua posterior reflexão) é um meio de adensar e aprofundar o próprio trato com a realidade (incluídos aqui imaginários, ideologias, valores, conceitos, preconceitos etc.).

A hermenêutica, em conexão com o perspectivismo nietzschiano, perfaz a metodologia da pesquisa. Em termos conceituais, a hermenêutica é o processo de interpretação centrado na experiência e busca de compreensão, como reivindicaram Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Rorty e Vattimo (Almeida, 2024a, pp. 5-6). É um tipo de saber limitado

pela perspectiva, como no entendimento do perspectivismo nietzschiano: “Não há fatos, somente interpretações” (Nietzsche, 2002, p. 164). O real não apresenta nenhum sentido subjacente, mas inúmeros sentidos, lançados a ele a partir da perspectiva do cognoscente. Assim, “existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo” (Nietzsche, 1998, p. 109, itálico no original). No entendimento de Giacoia Jr. (2014, p. 25), “é uma multiplicidade de sentidos e funções, interesses e figuras, forças e resistências, sucessivas camadas de interpretações”. Portanto, o que se buscará neste artigo é refletir sobre as implicações dos imaginários disruptivo e ilusório na educação do olhar, a partir de estudo de um conjunto de filmes metacinematográficos.

O *corpus* selecionado para este artigo partiu de uma extensa lista de obras que tratam o cinema como tema central; esses filmes foram agrupados a partir de características comuns e depois investigados por suas tendências em conceber a cinematografia como uma arte tendente a representar a realidade, o que a aproxima da ilusão, ou problematizá-la, pela estratégia da disruptão.

Tal dicotomia se inspira em Godard, quando ele diz, no primeiro episódio de *Histoire(s) du cinéma*<sup>2</sup>: “*Ce n'est pas une image juste, c'est juste une image*” (“Isso não é uma imagem justa, é apenas uma imagem”). A ilusão consiste em se considerar que a imagem representa com justeza, justiça ou precisão algo existente na realidade (ou a própria realidade), enquanto a disruptão

---

<sup>2</sup> Minissérie documental televisiva escrita e dirigida por Jean-Luc Godard, exibida entre os anos de 1988 e 1999.

interrompe essa representação para lembrar que a imagem é justamente uma imagem, ou seja, um fragmento que participa de uma rede de significações e que ganha sentido na montagem e na relação com outras imagens e sons, rejeitando a noção de um cinema mimético ou ilustrativo, que aqui chamo de ilusório, por conta do modo como concebe sua relação com o real.

## IMAGINÁRIOS DA ILUSÃO E DA DISRUPÇÃO

Todas as artes em dados momentos da história indagam-se sobre sua relação com o real. Pintura, escultura, música, literatura, dança e arquitetura colecionam, em maior ou menor grau, teorias sobre o modo como, em relação à realidade, a imitam, a expressam, a transformam ou com ela interagem. O cinema, alçado à condição de sétima arte por Ricciotto Canudo em 1911, portanto, uma arte recente, não esteve imune a esses questionamentos, inclusive por sua peculiaridade de ser um dispositivo que capta imagens da realidade.

Há, nessa relação do cinema com o real, um interesse estético, semelhante às demais artes; um interesse cinematográfico, enquanto manifestação de uma linguagem específica; mas também um interesse filosófico, tanto na discussão dos princípios e finalidades desta arte quanto no campo da hermenêutica, pelas possibilidades múltiplas de interpretação do que se apresenta como realidade, além de uma dimensão educativa, no sentido de contribuir para a inserção do educando-spectador em dadas culturas.

Assim, se a filosofia é uma “teoria geral do real” (Rosset, 1989a), os filmes são as

manifestações de uma realidade imaginada específica, que pode ser confrontada com o pensamento filosófico, mas não apenas, pois enquanto imagem expressa incontornavelmente sua condição imaginária. O cinema está, nessa perspectiva, entre o real e o imaginário:

“O imaginário, portanto, não é mero reflexo da realidade, mas seu agente transformador, pois preconcebe objetos, arquiteturas, artes, técnicas, pensamentos, ideologias, interpretações, perspectivas etc. Se o real é o reino do ‘não interpretável’, da insignificância, do vazio de sentidos, só poderíamos torná-lo pensável, comprehensível, interpretável, recorrendo ao imaginário, à tradução desse impensável e indizível em uma imagem simbólica que, por sua redundância e repetição, nos situa nesse reino da singularidade intransponível” (Almeida, 2020, pp. 94-5).

Em termos conceituais, a perspectiva aqui adotada comprehende o real, na esteira de Clément Rosset (1989b, 1989c, 2004, 2008), como o que não possui duplo, o que é único, singular, ou mesmo *idiota*, no sentido grego do termo, “aquilo que é único”, e também insignificante, por não ter nenhum significado *a priori*. O real é a dimensão da existência que não é interpretável, não é representável, ocorrendo uma única vez. Entretanto, nossa condição humana de *animal symbolicum* (Cassirer, 1994), isto é, que opera por meio de constantes mediações simbólicas no trato com o mundo, com o outro e consigo próprio, exige de nós uma contínua renovação dos sentidos e significados de nossas experiências, o que se realiza por meio de imaginários. O imaginário, então, é o que organiza o real (Durand, 1997),

cumprindo sua função eufemizadora: “[...] a função da imaginação é antes de mais nada uma função de eufemização, não um simples ópio negativo, máscara que a consciência ergue face à horrenda figura da morte, mas, pelo contrário, dinamismo prospectivo que, através de todas as estruturas do projeto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo” (Durand, 1988, p. 121).

Constatação parecida é feita por George Steiner (2003, p. 14) ao apontar que “só o homem, a princípio, possuiria os meios para alterar seu mundo recorrendo a cláusulas condicionais hipotéticas”. Em outras palavras, antes de produzir realidade, isto é, antes de organizar o real, podemos colocar em questão possibilidades imaginárias. Não é o que faz, entre outras artes, o cinema? A seu modo, os filmes nos indagam: “e se fosse assim?”, “e se acontecesse isso?”, “e se fizéssemos dessa forma?”, “e se olhássemos por esta perspectiva?”.

Não há oposição entre real e imaginário, mas articulação. E as obras cinematográficas realizam essa articulação de um modo muito particular. Quando buscamos o ponto em comum que une os filmes metacine-matográficos, encontramos, em todos eles, a concepção de que o cinema é um intermediário. A obra cinematográfica opera, na perspectiva dos filmes autorreflexivos, como uma espécie de junta articulada ou módulo conector. Por mais centrados que estejam em desnudar seus próprios mecanismos, os filmes não deixam de propor modos de se relacionar com o real, pois se constituem como uma experiência mediadora entre dois ou mais elementos.

Nessa experiência de mediação, o espectador é fundamental, pois é nele que a experiência efetivamente acontece, quando

acontece. Larrosa (2014) estabelece uma diferenciação entre o que acontece e o que nos acontece para salientar justamente que a experiência é uma marca, um acontecimento, deixa vestígios, promove um *saber*, não propriamente um conhecimento teórico, mas um saber que vem da experiência.

E aqui é importante uma diferenciação entre o saber lógico-racional-objetivo (*máthema*) e o saber da experiência (*páthei máthos*). O primeiro é o saber científico, teórico, que pode ser adquirido mediante uma lição, uma exposição, quando compreendemos, por exemplo, um conceito. O segundo se origina da paixão, da dor, do sofrimento, isto é, do *páthos* (Almeida, 2024a). Em Ésquilo (2003, p. 25, versos 209-217), Zeus diz que “o sofrimento é a melhor lição” (em tradução de Mário da Gama Kury), ou seja, *páthei máthos*. Mas o termo *páthos* também pode ser traduzido, além de sofrimento, como paixão, afetos ou mesmo emoções. Na *Poética* de Aristóteles (2003), traduzida por Eudoro de Sousa, aprendemos com as *emoções* suscitadas pelas obras artísticas. Em resumo, o cinema não é uma arte expositiva, não almeja o saber lógico-racional-objetivo da *máthema*, mas promove a possibilidade de o espectador *saber* pela experiência suscitada pelo filme (*páthei máthos*).

O saber da experiência que o cinema pode promover envolve a tese de que o modo de ver/ler/interpretar/compreender a realidade se transforma com os modos de ver/ler/interpretar/compreender as imagens filmicas. É nesse sentido que o cinema pode educar o olhar. Portanto, se o cinema é um intermediário, mediador, articulador entre o espectador e o que mostra, resta-nos estudar, nos modos de encenação que o caracteri-

zam, como se representa em relação ao real, como se posiciona entre a potencialidade disruptiva e ilusória.

De maneira esquemática, há filmes que buscam a imersão do espectador por meio de narrativas lineares e transparentes, com eventos apresentados de forma lógica e personagens facilmente identificáveis, características do que Ismail Xavier (2005) chama de transparência. Outros, porém, operam na chave da opacidade, desafiando as expectativas narrativas convencionais por meio da interrupção e da fragmentação. Esses filmes exploram a complexidade, a ambiguidade e a multiplicidade de significados, utilizando-se de recursos como montagens inusitadas, desconstruções narrativas, metáforas e metonímias visuais, símbolos e hipóteses. Ao subverter ou desconstruir convenções cinematográficas, a opacidade convida à reflexão crítica, instiga interpretações diversas e abre caminho para diferentes camadas de sentido. O metacinema, de maneira geral, se ocupa dessa tensão entre a transparência e a opacidade, cujos desdobramentos se relacionam com a (des)educação do olhar, no sentido de romper com a expectativa do espectador e propor novos modos de olhar.

Subjaz a essa discussão sobre transparência e opacidade uma questão mais ampla, que ultrapassa as teorias sobre cinema e toca no próprio modo como a arte, enquanto linguagem simbólica, se relaciona com o real. No imaginário da ilusão, a ficção é predominantemente concebida como uma *representação* da realidade, funcionando como um índice ou um mapa, isto é, uma mediação que organiza e facilita o entendimento do mundo. Já no imaginário da disruptão interrompem-se os fluxos perceptivos para, em vez de reforçar a imersão na

ficção, problematizar o real e ampliar as perspectivas pelas quais pode ser pensado. Isso não significa, contudo, que haja uma oposição absoluta entre as estratégias disruptiva e ilusória, como se houvesse uma fronteira rígida entre elas, mas tendências que se manifestam em diferentes graus nas obras cinematográficas. Trata-se, portanto, de observar se o cinema se aproxima ou se afasta do real, se o problematiza ou o substitui por uma realidade representada, se minimiza ou maximiza a fricção entre obra e espectador.

Em termos filosóficos, Clément Rosset (2006, p. 89) defende que o real não se define por sua oposição ao imaginário, mas ao ilusório. Assim, o imaginário é uma das formas de abordar o real, enquanto a ilusão é a maneira por excelência de negação do real. Nos metafilmes que tendem ao imaginário da ilusão, confundem-se o sentido dado à realidade representada com a própria realidade (*image juste*). Já no imaginário da disruptão, recusa-se que a realidade traga em si um sentido inerente, optando-se pelas múltiplas possibilidades de colocar o real em perspectiva (*juste une image*). A ficção é assumida, então, como um modo de dialogar com o que existe.

## **O CINEMA IMAGINADO PELO CINEMA**

Os resultados da pesquisa realizada com os filmes metacinematográficos estão organizados em seis grupos temáticos, dentro dos quais foram utilizadas três possíveis categorias de classificação interpretativas: filmes ilusórios, disruptivos e híbridos. Não há espaço aqui para aprofundar a análise dos filmes, cotejá-los ou mesmo cruzar com outros dados, como nacionalidade,

década de produção ou gênero. A divisão de temas busca organizar a diversidade das abordagens dos filmes em questão, enquanto as categorias contribuirão para o aprofundamento teórico das relações do cinema com a realidade.

O primeiro grupo de filmes<sup>3</sup> trata da crítica ao *processo criativo e às estruturas da indústria cinematográfica*, realizada por meio não só da representação do universo cinematográfico como também de recursos metalinguísticos. Entre os filmes predominantemente ilusórios, destacam-se *Trovão tropical* (2008), de Ben Stiller, e *Ed Wood* (1994), de Tim Burton. Embora ambos revelem elementos negativos da indústria hollywoodiana, muitas vezes em tom de sátira, reforçam a concepção de que o cinema, ao investir em estratégias diversinistas, como os filmes de ação e de ficção científica, reduzem-se ao mero entretenimento. A crítica, portanto, não rompe com as convenções cinematográficas que esses próprios filmes ironizam, mantendo um tom que oscila entre a celebração e a paródia.

Ainda neste grupo, há os disruptivos *Oito e meio* (1963), de Federico Fellini, *Barton Fink – Delírios de Hollywood* (1991) e *Ave, César!* (2016), ambos dos irmãos Ethan e Joel Coen. A obra-prima do cineasta italiano fragmenta a narrativa e recorre a estratégias oníricas para expor a crise criativa de seu protagonista, um cineasta imerso em angústias artísticas e existenciais. Os filmes

dos irmãos Coen, por sua vez, desconstroem os bastidores da indústria cinematográfica para criticar seus aspectos mais sórdidos, o primeiro empregando elementos surrealistas para retratar o colapso psicológico de um roteirista, enquanto o segundo recorre à sátira para desnudar os mecanismos de poder que regiam os grandes estúdios da era de ouro hollywoodiana.

Os filmes híbridos deste grupo são: *O jogador* (1992), de Robert Altman; *Adaptação* (2002), escrito por Charlie Kaufman, que é representado no filme dirigido por Spike Jonze; *Mank* (2020), de David Fincher, sobre Herman Mankiewicz, roteirista de *Cidadão Kane*; e *Noite americana*, de François Truffaut. Em comum, embora problematizem a indústria cinematográfica e o processo criativo, por meio de elementos disruptivos, também preservam estruturas narrativas relativamente lineares, tons nostálgicos ou cômicos, e uma transparência estética que equilibra reflexão e envolvimento do espectador. Destaque para o filme de Truffaut, que revela o trabalho coletivo realizado nos bastidores, com seus imprevisíveis e dilemas artísticos. A cena inicial é antológica: somos iludidos por uma situação aparentemente real, até que ela se revela uma encenação fílmica, desconstruindo a representação de realidade.

O segundo grupo centra-se na *exaltação da magia e nostalgia do cinema* e não apresenta nenhum filme disruptivo. Expressam a concepção de um cinema ilusório: *Cantando na chuva* (1952), de Stanley Donen e Gene Kelly; *Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore; *Splendor* (1989), de Ettore Scola; *Last film show* (2021), de Pan Nalin; *O artista* (2011), de Michel Hazanavicius; *A invenção de Hugo Cabret* (2012), de Mar-

3 Os filmes serão apresentados com seu título em português, como conhecido no Brasil, seguido do ano e direção. Não serão listados nas referências, por uma limitação de espaço. Para informações complementares, orienta-se a consulta em banco de dados, como o IMDb ([www.imdb.com](http://www.imdb.com)).

tin Scorsese, e o brasileiro *Cine Holliúdy* (2012), de Halder Gomes.

Todas essas obras apresentam aspectos historiográficos, com destaque para *Cantando na chuva*, *O artista* e *A invenção de Hugo Cabret*, que reconstroem momentos importantes das primeiras décadas de existência do cinema. Já *Cinema Paradiso* e *Last film show* tratam, respectivamente, da decadência do cinema com a chegada da televisão e do fim de uma era com a passagem material da película para o digital. O filme brasileiro, embora também idealize o poder de transformação e fascínio do cinema, se diferencia dos demais ao caracterizá-lo como forma de resistência cultural.

*Era uma vez em... Hollywood* (2019), de Quentin Tarantino, é o único que pode ser considerado híbrido, pelas opções estéticas, estilísticas e temáticas, que equilibram ilusão e disruptão. A obra subverte eventos históricos dos anos 1960, reimaginando um acontecimento real para tensionar o aspecto ilusório de certas convenções, como a do final feliz, com o herói vencendo o mal. Sabemos o fim que teve Sharon Tate – o fato de ser salva no filme expõe o mecanismo ilusório de certa representação cinematográfica.

O questionamento da relação entre ficção e realidade perfaz o terceiro grupo, caracterizado apenas por filmes disruptivos e híbridos. Entre os disruptivos, destacam-se: *Cidade dos sonhos* (2001) e *Império dos sonhos* (2006), de David Lynch, obras fragmentadas e oníricas que rompem com a lógica narrativa e questionam a construção da representação da realidade; *Close-up* (1990) e *Através das oliveiras* (1994), de Abbas Kiarostami, que apagam as fronteiras entre documentário e ficção inserindo o especta-

dor em um constante jogo de ambiguidades; *O último filme* (1971), de Dennis Hopper, obra caótica que utiliza a metalinguagem para dificultar a distinção entre encenação e realidade; e *Peeping Tom* (1960), de Michael Powell, que, ao misturar desejo e violência, problematiza o caráter voyeurístico da experiência cinematográfica.

Já *Ararat* (2002), de Ayom Egoyan, e *Era uma vez no cinema* (1992), de Mohsen Makhmalbaf, podem ser considerados híbridos, pois, embora misturem ficção e realidade ao abordar eventos históricos, como o genocídio armênio e a chegada do cinema ao Irã, mantêm elementos narrativos convencionais em meio a estratégias disruptivas. Ambos concebem o cinema como um dispositivo capaz tanto de iludir o espectador quanto de problematizar a realidade.

O quarto grupo abarca filmes que refletem sobre a identidade artística e a relação entre vida e arte. Neste bloco, todos os filmes são híbridos: *Birdman ou (A inesperada virtude da ignorância)* (2014), de Alejandro Iñarritu; *Certo agora, errado antes* (2015), de Hong Sang-soo; *O formidável* (2017), de Michel Hazanavicius; *Dor e glória* (2019), de Pedro Almodóvar, e o brasileiro *Jesus Kid* (2021), de Aly Muritiba.

Em comum, além de explorarem os dilemas e embates do artista em seu processo criativo, transitam entre a produção da ilusão cinematográfica e sua problematização. Alguns recorrem à sátira, como *Jesus Kid*, que ironiza o mercado editorial e audiovisual, ou *O formidável*, que desconstrói a aura em torno de Godard. Outros utilizam quebras de expectativa, como *Certo agora...*, que duplica a narrativa e reorganiza os eventos, sugerindo diferentes possibilidades de interpretação. Ao adotarem essa posição ambígua,

se afastam de uma abordagem ilusória da representação em direção às potencialidades disruptivas do cinema, explorando suas próprias convenções e limites.

A *crítica ao escapismo* é o tema que agrupa outro conjunto de filmes, com destaque para *Sherlock Jr.* (1924), de Buster Keaton, e *A rosa púrpura do Cairo* (1985), de Woody Allen, ambos filmes híbridos.

*Sherlock Jr.* incorpora a lógica onírica e o mundo da fantasia construído pelo cinema na narrativa de um projecionista que adentra a tela para viver ficcionalmente sua angústia e inaptidão no trato com a realidade, ao mesmo tempo em que extraí do mundo ficcional projetado na tela modelos para a construção de sua própria identidade. A fluidez entre o real e o ilusório é tratada com humor e criatividade, exaltando o poder intermediador do cinema enquanto aponta sua artificialidade de maneira lúdica. A cena final mostra que o cinema *educa* o olhar ao fornecer modelos que inspiram modos de agir, como se a experiência cinematográfica se constituísse em ensaio, no plano da fantasia e da imaginação, para a vida concreta.

Estratégia semelhante é adotada por Woody Allen, ao narrar a história de uma mulher que encontra refúgio nos filmes durante o período da grande depressão norte-americana. No entanto, o contraste entre a vida idealizada na tela e as dificuldades da vida concreta fica evidente quando um personagem fictício salta da tela para o mundo real e constata sua inadequação – a inadequação da fantasia – frente às demandas da realidade, como pagar a conta do restaurante. O final do filme não nega que o cinema promova sua dose de escapismo, mas o diferencia da ilusão vivida na realidade. Enquanto a fantasia ficcional alivia a

dor, a crença em ilusões reais a produz. O cinema, portanto, opera como um intermediador que utiliza a fantasia para tornar a realidade suportável.

Poderíamos acrescentar ainda à crítica ao escapismo *Ararat* e *Splendor*, sobre os quais já tratamos em outro grupo.

O último conjunto de filmes aborda a *desconstrução de gêneros cinematográficos*, questionando as convenções narrativas e estilísticas que sustentam tanto o cinema quanto, em certa medida, as próprias estruturas sociais. Embora outros filmes analisados anteriormente também pudesse fazer parte desta lista, destaco dois ainda não abordados, ambos disruptivos: *La flor* (2018), de Mariano Llinás, e *Bang bang* (1971), de Andrea Tonacci.

Essas obras desafiam as convenções do cinema dominante, buscando criar estratégias de provocação e confronto com o espectador. Essa ruptura ocorre de diversas formas: na desconstrução da linearidade narrativa, na fragmentação da continuidade e da imersão, na desarticulação do tempo e do espaço e na exploração de múltiplos níveis de interpretação. Ao recusar a representação do real, esses filmes defendem a ideia de que o cinema não é um espelho da realidade, mas apenas uma imagem, como sugeriu Godard.

Segundo Clément Rosset (2008), o real é aquilo que não possui duplo; logo, ou a tentativa de representá-lo resulta em ilusão (pois se trata de uma duplicação que nunca será o real), ou o real permanece, conquanto vivido, irrepresentável, pois desprovido de sentido ou significado inerente (todo sentido ou significado sendo imposto, acrescentado). A relação com o real é, desse modo, sempre indireta, mediada por imaginários. Ao desmontar as armadilhas da ilusão, que quer

substituir o real pela realidade representada, o imaginário disruptivo se aproxima do real, não por pretender dizer o que ele é, mas por recusar o que não é.

As obras ilusórias comumente se caracterizam por narrativas lineares, imersivas e com maior transparência, pouca problematização sobre os modos de apresentar (ou representar) a realidade ou mesmo questionar as convenções cinematográficas. A nostalgia, a magia e a fantasia são elementos recorrentes em boa parte dos filmes ligados a esse imaginário, que evitam problematizar os mecanismos pelos quais cria a ilusão, reafirmando-a ao investir em efeitos sensoriais, imersivos e centrados na emoção. O real não é propriamente ignorado, mas deslocado para um lugar que a janela mágica do cinema impede de ver; em seu lugar surge outra paisagem, a ilusão, que representa uma realidade inexistente como se fosse real.

Embora privilegiem a imersão e a nostalgia, algumas dessas obras do imaginário ilusório também flirtam com a consciência de sua artificialidade, expondo aspectos problemáticos da cinematografia. No entanto, o que predomina nessas obras é a defesa de um cinema que se faz necessário por propiciar ao espectador um mundo de fantasia e emoção.

De maneira diferente, os filmes que pendem para o imaginário disruptivo são constituídos pela reflexão crítica das convenções que geram o efeito de transparência e ilusão, desconstruindo-as em busca de interpretações múltiplas, que de certo modo problematizam o real ou o modo de representá-lo. Outra característica é o papel atribuído ao espectador. Enquanto o imaginário ilusório crê em sua passivi-

dade, pela qual aceitaria as regras do jogo representacional sem questioná-lo (ilusão de realidade), o imaginário disruptivo desafia o espectador, apostando que exercerá um papel ativo na construção do filme.

Os filmes que escapam às polarizações, denominados aqui de híbridos, transitam entre a celebração da magia do cinema e a crítica às suas convenções, muitas vezes explorando de maneira irônica ou metafórica as relações entre realidade e ficção, ilusão e desconstrução. Esses filmes não se posicionam exclusivamente seja em defesa do cinema que fabrica sonhos, seja em defesa de uma arte questionadora, mas operam em um espaço híbrido, onde os dois imaginários coexistem e se retroalimentam, criando camadas interpretativas plurais e multifacetadas.

Conquanto os filmes híbridos desafiem as polarizações entre o ilusório e o disruptivo, também reforçam os aspectos de um cinema que se vê como intermediário, como mediação, seja para iludir o espectador ou problematizar a realidade. Celebram a fantasia, mas não ignoram sua artificialidade; expõem os mecanismos que criam a ilusão, mas não rejeitam seu poder narrativo e visual. É na interseção entre os imaginários da ilusão e da disruptão que esses filmes encontram sua força para afirmar que o cinema é um campo de possibilidades múltiplas, não se reduzindo a um compromisso, seja com a ilusão, seja com o real.

Haveria ainda outras obras do metacinema a serem analisadas, não tratadas aqui por falta de espaço. Listo algumas, dada sua relevância: *O homem das novidades* (1928), de Buster Keaton; *Crepúsculo dos deuses* (1950), de Billy Wilder; *Precauções diante de uma prostituta santa* (1971), de Rainer

Werner Fassbinder; *O espírito da colmeia* (1973) e *Cerrar los ojos* (2023), ambas de Victor Erice; *Sinédoque, Nova York* (2008), de Charlie Kaufman, e *Os Fabelmans* (2022), de Spielberg. Entre os menos conhecidos, mas também excelentes para o estudo do metacinema, estão: o brasileiro *Com o sexo na cabeça* (1981), de Saul Lachtermacher; o dominicano *El proyeccionista* (2019), de José María Cabral; *O trio em mi bemol* (2022), da portuguesa Rita Azevedo Gomes; e os ingleses *The souvenir* (2019) e *The souvenir: part II* (2021), de Joanna Hogg.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES DO METACINEMA NA EDUCAÇÃO DO OLHAR

O estudo de como o cinema se imagina ficcionalmente contribuiu para problematizar a concepção de que seja uma arte da ilusão, voltada ao entretenimento, ao escape, à fuga da realidade. Mesmo os filmes que pendem para uma cinematografia mais transparente, de acordo com a conceituação de Ismail Xavier (2005), deixam entrever uma atuação mediadora do cinema que pode educar o olhar e contribuir para a transformação do modo como o espectador comprehende a realidade.

Do ponto de vista teórico, essa concepção, principalmente na vertente da espectatorialidade, dialoga com autores como Jean Mitry, Jean-Louis Baudry, Christian Metz, Laura Mulvey, Noël Burch e Mary Ann Doane, que concebem a experiência cinematográfica como ilusória, semelhante ao sonho, ao torpor ou à perda da consciência (Smith, 2005, p. 142). De certa forma, é como se o espectador aceitasse como real as imagens

projetadas na tela, suspendendo a descrença e o pensamento crítico, evitando o questionamento do que é visto, sendo mais fácil, portanto, de ser manipulado ideologicamente, pois mais propício a aceitar a ilusão que obstrui a percepção do real.

Em oposição a essa corrente teórica, Murray Smith (2005, p. 155) comprehende a espectatorialidade cinematográfica como uma “atividade imaginativa”, pela qual o espectador admite a dupla condição da imagem: imagem em si e imagem de algo, como num jogo de faz-de-conta, em que o espectador não se entorpece passivamente diante da cena mostrada na tela, mas interage ativamente com ela, imaginando, pelo contexto e pela leitura/interpretação das imagens, o que as personagens estão pensando e sentindo.

Não se nega, nesta perspectiva, a existência de certo nível de ilusão, mas ela não impede, já que a imersão é parcial, que o espectador mantenha uma relação ativa com o que vê, comparando-o com suas próprias concepções, experiências e emoções. Subjaz, portanto, nessa concepção, o reconhecimento de que o cinema apresenta uma dimensão cognitiva (Bordwell, 1996), mas não só, já que coloca em jogo perspectivas acionadas por processos imaginativos, que envolvem emoções, fantasias, ilusões e sentidos, enfim, uma experiência que pode ser estética, mas também filosófica e formativa (Almeida, 2024b).

Os filmes disruptivos e, em certa medida, os híbridos, contribuem para esta concepção de cinema, pois estão mais próximos da opacidade, como entendida por Ismail Xavier (2005), no sentido de desmontar a ilusão de realidade e expor os procedimentos que a geram. Ao questionarem a ideia de que a imagem é um reflexo, um espelhamento da

realidade, as estratégias disruptivas desafiam as teorias que presumem o espectador passivo. Não se trata somente de estabelecer uma teoria crítica das convenções narrativas e estilísticas do cinema, mas sobretudo de ressignificar a relação do espectador com o próprio ato de ver, problematizando a forma como as imagens são construídas e os discursos são articulados na sociedade.

É justamente essa continuidade entre o modo de ver cinema e suas implicações nos modos de interpretar a realidade que caracteriza o interesse e a contribuição da hermenêutica para pensar a relação entre cinema e educação. Não é a luz que entra pelos olhos que comanda o que é visto, mas é o ato subjetivo de olhar que possibilita certos entendimentos e sensações a partir de como se vê/lê/interpreta o que é visto. Logo, os filmes disruptivos ou híbridos, ao evidenciarem as estratégias de construção da ilusão cinematográfica, reforçam a ideia de que todo olhar é mediado por linguagens e interpretações. Assim, quando aprendemos a reconhecer os artifícios da linguagem cinematográfica, somos levados a interpretar de outro modo o que é visto, isto é, observando não somente o que se está querendo dizer, mas também como os sentidos são construídos, os modos pelos quais buscam nos afetar, seja para causar emoção, gerar identificação, reproduzir uma ideologia ou mesmo nos persuadir.

Desse modo, ao problematizar a própria natureza da imagem, o imaginário disruptivo não apenas expande as possibilidades do cinema como arte, mas também contribui para a formação de um espectador mais crítico e consciente de sua relação com o mundo e com as narrativas que o estruturam. Mais uma vez recorrendo a Ismail

Xavier (2008, p. 15), trata-se de reconhecer que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão”, o que sugere, sem diminuir ou ignorar o potencial educativo dos filmes considerados ilusórios, que o cinema, principalmente quando pende ao imaginário disruptivo, está mais propenso a contribuir para a educação do olhar, pois “recusa a transparência mimética revelando seus maquinários narrativos e autorreferenciais” (Almeida, 2024b, p. 70).

Para concluir, é importante ter em mente que a educação do olhar não se limita a um conjunto de orientações pedagógicas voltadas, por exemplo, para a alfabetização visual e leitura filmica, embora não deixe de se relacionar também com esta perspectiva, mas tem como principal proposta o desenvolvimento da sensibilidade estética, da leitura interpretativa da linguagem audiovisual e a compreensão de aspectos culturais, históricos, ideológicos e simbólicos presentes nos filmes. Educar o olhar é reconhecer que os filmes provocam deslocamentos no olhar tanto dos educadores quanto dos educandos, possibilitando a desconstrução de estereótipos e preconceitos, desde que a prática de ver filmes seja acompanhada de mediação. O cineclube é, nesse sentido, um importante espaço de mediação, como atestam as experiências realizadas no Lab\_Arte<sup>4</sup>. Na escola, em particular, a educação do olhar

---

<sup>4</sup> O Laboratório Experimental de Arte, Educação e Cultura (Lab\_Arte) realiza há 20 anos oficinas das mais variadas artes, privilegiando uma educação de sensibilidade. Mais informações no site ([www.labarte.fe.usp.br](http://www.labarte.fe.usp.br)) e em: <https://encurtador.com.br/TIRby>.

pode se dar por meio de exibição e debate orientado, em abordagens transdisciplinares; por meio da análise da linguagem fílmica e também da produção audiovisual (atualmente

facilitada pelas câmeras de celular); e no estudo de temas e contextos que envolvem os filmes, pois assisti-los pode ensinar novos modos de olhar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. de. "Cinema e educação: fundamentos e perspectivas". *Educação em Revista*, v. 33, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf>.
- ALMEIDA, R. de. "Hermenêutica e processos formativos: elementos para uma pedagogia da escolha". *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 2, [S. I.], 2024a, e24038.
- ALMEIDA, R. de. "O cinema entre o real e o imaginário". *Revista USP*, n. 125. São Paulo, 2020, pp. 89-98.
- ALMEIDA, R. de. *Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema*. São Paulo, FEA-USP, 2024b.
- AMORIM, A. C. R. "I-margem, ou os modos de germinar um sem fundo para a educação". *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, 2024, e290068. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MFm5Yrrrg7ZKvpMrPVP4B8g/>.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. Campinas, Papirus, 2002.
- AZEVEDO, A. L. F.; GRAMMONT, M. J.; TEIXEIRA, I. A. de C. "Me ajuda a olhar!": o cinema na formação de professores". *Educação em Foco*, v. 17, n. 24. [S. I.], 2014, pp. 123-43.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.
- BORDWELL, D. *La narración en el cine de ficción*. Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós, 1996.
- BORDWELL, D.; THOMPSON, K. *A arte do cinema: uma introdução*. São Paulo, Edusp, 2021.
- CARMO, L. "O cinema do feitiço contra o feiticeiro". *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 32. 2003, pp. 71-94.

- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- CORRIGAN, T.; WHITE, P. *The film experience: an introduction*. Nova York, Bedford/St. Martin's, 2018.
- DUARTE, R. *Cinema & educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1988.
- DURAND, G. *Estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ÉSQUILO. *Oréstia: Agaménon, Coéforas, Euménides*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.
- FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- GIACOIA JR., O. "Filosofia da cultura e escrita da história: notas sobre as relações entre os projetos de uma genealogia da cultura em Foucault e Nietzsche". *Estudos Nietzsche*, v. 5, n. 1. 2014, pp. 3-24.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.
- MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R. M. B. "Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação". *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2. Porto Alegre, 2011, pp. 505-19.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2003.
- NIETZSCHE, F. *Fragmentos finais*. Brasília/São Paulo, Editora Universidade de Brasília/Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- OLIVEIRA JR., W. M. de. "Reparar (n)o lugar através do cinema: como fazer do lugar-escola uma floresta?" *Punto Sur*, 9. jul.-dez/2023. Disponível em: <http://revistascientificas.filoz.uba.ar/index.php/RPS/article/view/12646/12083>.
- PRUDENTE, C. L. "A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro". *Educação e Pesquisa*, v. 47. [S. I.], 2021, p. e237096.
- ROSSET, C. *A anti-natureza: elementos para uma filosofia trágica*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989c.
- ROSSET, C. *A lógica do pior: elementos para uma filosofia trágica*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989b.
- ROSSET, C. *Fantasmagories – Suivi de Le réel, L'imaginaire et L'illusorie*. Paris, Les Éditions de Minuit, 2006.
- ROSSET, C. *Le réel: traité de l'idiotie*. Paris, Les Éditions de Minuit, 2004.
- ROSSET, C. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Rio de Janeiro, José Olympio, 2008.
- ROSSET, C. *O princípio de crueldade*. Rio de Janeiro, Rocco, 1989a.
- SMITH, M. "A espectatorialidade cinematográfica e a instituição da ficção", in F. Ramos (org.). *Teoria contemporânea do cinema*. V. 1. São Paulo, Senac, 2005.
- STAM, R. *Reflexivity in film and literature: from Don Quixote to Jean-Luc Godard*. Nova York, Columbia University Press, 1992.
- STEINER, G. *Gramáticas da criação*. São Paulo, Globo, 2003.
- XAVIER, I. "Um cinema que 'educa' é um cinema que (nos) faz pensar". Entrevista para a *Revista Educação e Realidade*, 33(1), 2008, pp. 13-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051003.pdf>.
- XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

# **Dos registros filmados ao vir a ser filmes para mostras de cinema: experimentações de uma profissional da educação infantil**

*Wenceslao Machado de Oliveira Jr.  
Aline Gonçalves de Souza Arena  
Gabriela Fiorin Rigotti*

## resumo

Seria possível que a formação para o cinema se desse no próprio cotidiano escolar, no exercício diário de educar crianças bem pequenas? Seria possível que isso se fizesse menos como capacitação para um cinema predefinido do que como afetação para um cinema a ser inventado ali mesmo, no lugar-escola? Neste artigo apresentamos algumas experiências de como esta formação pode se dar, respondendo afirmativamente às duas perguntas ao acompanhar e refletir sobre o percurso de formação de uma monitora, coautora deste texto, que atua há mais de 20 anos em escolas públicas de educação infantil. Em paralelo, experimentamos fazer funcionar os conceitos de filme e filmagem elaborados coletivamente em pesquisa anterior, apontando a potência de vir a ser que os conecta como um passo importante para o sentir-se capaz de fazer cinema na escola.

**Palavras-chave:** cinema; educação infantil; formação em exercício; experimentação; vir a ser.

## abstract

*Would it be possible for cinema training to take place in the school routine itself, in the daily exercise of educating very young children? Would it be possible for this to be done less as a training for a pre-defined cinema than as an affectation for a cinema to be invented right there, in the school-place? In this article we present some experiences of how this training can take place, answering affirmatively to both questions by following and reflecting on the training path of a monitor, co-author of this text, who has worked for over 20 years in public early childhood education schools. In parallel, we experimented with putting into practice the concepts of film and filming developed collectively in previous research, pointing out the potency of becoming which connects them as an important step towards feeling capable of making films in school.*

**Keywords:** cinema; early childhood education; on-the-job training; experimentation; becoming.

**G**omo se daria a formação para o cinema em uma escola de educação infantil? Seria possível que esta formação se desse no próprio cotidiano escolar, no exercício diário de educar crianças bem pequenas? Seria possível que isto se fizesse menos como capacitação para um cinema predefinido

do que como afetação para um cinema a ser inventado ali mesmo, no lugar-escola?

Neste artigo apresentamos algumas experiências de como esta formação pode se dar, respondendo afirmativamente às duas últimas perguntas ao acompanhar e refletir sobre o percurso de formação de uma monitora<sup>1</sup>, coautora deste texto, que atua há mais de 20 anos em escolas públicas de educação infantil de Campinas, interior de São Paulo.

Ao longo dos dois últimos anos, 2023 e 2024, esta coautora e profissional da educação infantil foi uma das monitoras<sup>2</sup>

1 Profissionais que atuam nas turmas sem ter necessidade de formação pedagógica e sem ter a função docente reconhecida.

2 Em seus dois primeiros anos, o projeto se desenvolveu em cinco turmas, uma turma de berçário-AG I e quatro turmas de AG II, que, grosso modo, se compõem de crianças de um a três anos, tendo afetado mais diretamente as cinco professoras e as 28 monitoras que atuam nelas.

**WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR**  
é professor do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp.

**ALINE GONÇALVES DE SOUZA ARENA**  
é monitora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

**GABRIELA FIORIN RIGOTTI** é orientadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

que se envolveram mais diretamente nas atividades e experimentações com cinema propostas pelo projeto “Cartografia dos afetos cinematográficos no lugar-escola de educação infantil – Entre o humano e o não humano, entre o registro e a arte”<sup>3</sup>, no qual atuam como pesquisador<sup>4</sup> e pesquisadora associada<sup>5</sup> o coautor e a outra coautora deste artigo.

## DESDE ANTES

Importante dizer que o cinema já existia naquela escola desde antes de o projeto ali chegar, uma vez que compartilhamos a perspectiva de que

“muitas das filmagens feitas nas escolas são planos-sequência do que estava acontecendo na escola e poderiam ser entendidas como ‘filmagens geradoras’, pois, assim como nas palavras freirianas, era como se aquelas filmagens já estivessem ali, fazendo parte do cotidiano vivido naquela escola. Eram filmagens não realizadas, não registradas por câmeras, mas pelos olhos. Ao tomá-las como matéria-prima para fazer filmes, essas filmagens, antes apenas virtuais, passam a ser registradas em imagens e sons e levam as professoras a experi-

mentar o cinema a partir dos materiais que já compunham a vida daquele lugar, daquela escola.

Entendemos que, a exemplo das palavras geradoras, essas filmagens geram aprendizados quando dedicamos a elas olhares mais detidos e conversas mais demoradas, permitindo que, da observação atenta delas, surjam descobertas e desejos de experimentar mais aquela linguagem – neste caso, a cinematográfica –, em suas infinitas variações e combinações naquele contexto vivido” (Oliveira Jr.; Amaral, 2022, pp. 198-9).

As palavras de A., coautora e monitora em foco neste artigo, confirmam isto ao dizer que, mais do que filmagens registradas pelos olhos, ela sempre fizera filmagens e fotografias das crianças em seu exercício cotidiano na educação infantil.

Nessas “filmagens geradoras” já estavam as marcas da matéria-prima cinematográfica que A. extraía de seu cotidiano no lugar-escola:

*“As minhas filmagens e registros do cotidiano na educação infantil acontecem quase sempre por um interesse curioso da relação das crianças com o mundo. Muitas vezes, é ‘filmar o simples’ que, para mim, através do olhar das crianças se torna grandioso. A relação da criança com os elementos da natureza é algo tão singelo e genuíno, como se criança e natureza fossem uma coisa só. Isso me traz encantamento. Um inseto no parque de areia, uma folha ou flor caída, a água que corre no chão próximo ao parque. Tudo isso, que passa*

3 Fapesp 2021/11398-1 – linha Auxílio à Pesquisa Regular. O projeto é realizado em duas escolas públicas municipais de educação infantil da cidade de Campinas: CEI Bety Pierro e CEI Benjamin Constant. A monitora-coautora deste artigo atua nesta última.

4 Professor em uma universidade pública e coordenador do projeto.

5 Orientadora pedagógica da escola em que o projeto se desenvolve.

*despercebido por muitos de nós, adultos, são momentos singulares e de muita importância para os pequenos*<sup>6</sup>.

Conforme aponta a própria citação, as filmagens se confundiam com “registros simples” do que chamava a atenção de A. no cotidiano escolar, se enquadrando, portanto, na definição de filmagem presente em uma publicação sobre cinema na educação infantil, na qual optou-se por

“diferenciar conceitualmente o que temos produzido no cinema de educação infantil. *Filmagem e filme não poderiam seguir sendo palavras quase sinônimas, uma vez que filme é uma obra pronta e filmagem é todo material filmado que ‘ainda não é filme’, mas conserva a potência de vir a ser filme.*

Esta tem sido nossa maneira conceitual de lidar com os materiais cinematográficos produzidos nas escolas, distinguindo filme de filmagem. Uma vez que a maior parte do que é ali produzido se aproxima de registros audiovisuais do cotidiano e que o horizonte educativo do programa ‘Cinema e Educação...’ (Educação Conec-tada, 2017) é lidar com as potencialida-des da arte do cinema, fez-se necessário encontrar distinções conceituais simples que nos auxiliassem a conversar sobre os materiais – filmagens – que produzi-mos em grande quantidade e são nossa matéria-prima da grande maioria das pro-duções – filmes – que criamos” (Oliveira;

Oliveira Jr., 2021, pp. 86-7, destaque-s do autor e das autoras).

Por esta conceituação, A. não rea-lizava produções de cinema – filmes, ainda que já produzisse a matéria-prima deles –, mas filmagens, as quais viriam a ser amplamente utilizadas quando ela entendeu a potência que seus registros possuíam, conforme ela mesma relata mais à frente neste artigo.

Neste sentido, será que essas experi-mentações de A. com filmagens em seu cotidiano escolar já poderiam ser con-sideradas uma formação para o cinema? Nos parece que sim e não. Sim, por já ter levado esta profissional a tornar ima-gens e sons aquilo que ela reparava nas crianças em suas incursões pelo lugar-escola. Não, por ela não ter se depa-rado com possibilidades e problemas do cinema e, com isto, ainda não ter lido-ado com a potência de suas experi-mentações para o próprio cinema, entendendo-o de maneira ampla, estendida (Mello, 2008; Fresquet; Migliorin, 2015; Michaud, 2014), como um conjunto de práticas de encon-tro com o mundo através das imagens e sons (Fórum Nicarágua, 2021).

## A CHEGADA DO (OUTRO) CINEMA

No interior da escola, para além das filmagens de A., os registros em ima-gens já existiam, mas não só: de uma forma diversa, embrionária talvez, e nas mãos de poucas educadoras mais afei-tas a eles, um cinema de “filmagens geradoras”, que se fazia ativado pelas experiências, já estava lá.

6 Optamos por colocar em itálico as frases escritas por A. no processo de escrita deste artigo, uma vez que, apesar de ser uma citação, é a citação de uma coau-tora do texto.

Quando da chegada do projeto “Cartografia...” à escola, no início de 2023, deu-se também a chegada do programa “Cinema e Educação...”<sup>7</sup>, bem como da segunda coautora deste artigo, orientadora pedagógica ingressante tanto naquela escola como na Rede Municipal de Educação. A esta altura, e ao se apresentar a proposta de execução do projeto ali dentre os dois anos seguintes, o registro em imagens – muitos fotográficos, alguns em filmagens – se fazia na forma de “retrato”, ou seja, a fim de se enquadrar um momento de uma ou mais pessoas, em geral das crianças, no objetivo não apenas de resguardá-lo do esquecimento, mas, sobretudo, para que as famílias tivessem um modo de estar, ainda que a distância, na escola.

Prática do cotidiano escolar, o registro em imagem ali estava como alternativa, mais crédula e palpável, aos registros escritos: cadernos de recados e mensagens em aplicativos de mensagens instantâneas não parecem ser suficientes para contar aos familiares, que estão em casa ou no trabalho, das experiências pelas quais as crianças passam nas 11 horas por dia em que permanecem na escola de educação infantil.

Mas não só: ainda que pouco feito e menos ainda partilhado, um outro cinema é descoberto ali quando do início do pro-

jeto na escola, com professoras e monitoras passando a contar e mostrar filmagens que não se prestavam a retratar um evento escolar ou uma atividade pedagógica incommum; ao contrário, o que emergiu foram filmagens inacabadas, sem começo-meio-e-fim e, portanto, que nenhuma delas ousaria chamar de filme ou de cinema e, por isso, foram nomeadas como imagens de “registro simples”.

O que se desanuviou foram filmagens que brincam; que, quando da brincadeira da criança com ela mesma, com outra, com o adulto ou com a natureza, se faz a partir da captura do olhar para esse momento simples, ordinário, levando a câmera a participar daquele momento, ainda que o enquadramento não esteja “perfeito”, o som não esteja plenamente audível ou a ação filmada não tenha uma conclusão. “Foi só um registro”, muito se ouviu nessas primeiras partilhas, assim como “preciso aprender a fazer isso melhor”.

O desejo por saber mais sobre cinema e suas técnicas foi atendido e formações em exercício foram feitas, tanto para professoras quanto para monitoras e também para toda a equipe educativa escolar – esta que, para nós, se faz também de cozinheiras, faxineiras, zeladores e vigias, além da equipe de gestão. A todo tempo, porém, o que se buscava era que o conceito de cinema fosse alargado, que as educadoras tivessem contato com outras estéticas que não as com que temos contato usualmente – afinal, é papel essencial da escola ampliar o repertório cultural das crianças, sim, mas também de quem as educa. Ainda que posições de câmera, cortes de imagens e

<sup>7</sup> O programa “Cinema e Educação: a experiência do cinema na educação básica municipal” é uma política pública da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Resolução SME 07/2016) voltada a fomentar cineclubes nas escolas pautados na tríade ver-conversar-fazer, tendo realizado uma publicação coletiva sobre as experiências com cinema nas escolas municipais (“Cinema e Educação”, 2021).



canais de som se tornassem assunto, das formações ao bate-papo do corredor, o intuito era o de aproximar a escola, em dado tempo já tomada de cinema para além das salas diretamente ligadas a ele pelas visitas semanais do pesquisador e coautor deste artigo, de um conceito de cinema que ultrapassa o filme exibido na tela, a escura e a da sala de estar.

Era o cotidiano, que da criança bem pequena se recheia quase que exclusivamente pelo brincar, que atraía o olhar e a câmera para o cinema que se revelou na escola com a chegada do projeto. O cinema já estava lá? Como dito, sim e não: não com *status* de cinema nem com o que se pensa quando se deseja realizá-lo enquanto tal. Foi através dos aportamentos contidos nos relatos semanais escritos pelo pesquisador sobre o que enxergava na escola, dos exercícios de filmagem-livre-sem-serem-livres propostos através do uso de “dispositivos de criação de imagens” (Fórum Nicarágua, 2021) e do tempo passado entre adultos e crianças nos quintais das escolas que filmagens das e pelas crianças com árvores e vento e pássaros e borboletas e lagartas e areia e folhas e chão revelaram, sim, o cinema, o nosso cinema.

Dizemos “nossa cinema” porque, tanto no projeto “Cartografia...” quanto no programa “Cinema e Educação...”,

“nossa entendimento é que estamos atuando no campo da formação de professores. Não por capacitação, mas por afetação (pelo cinema e pela comunidade); não por ensino, pois não há um percurso único a seguir, nem mesmo um conjunto de conhecimentos a ser acumulado, mas

por conexões variadas a serem realizadas, pelo exercício mesmo das inteligências pessoais, em seu contato com a inteligência dos filmes" (Miranda; Oliveira Jr., 2022, p. 233).

Desta forma, as ações de pesquisa e extensão e a política pública que sustentam a presença do cinema nas escolas municipais se efetivam não como um processo de capacitação para um ideal de cinema a ser produzido, mas como processos diversos de afetação das escolas pelo cinema, em suas muitas modalidades e maneiras de criar imagens e sons.

## **DAS FILMAGENS AOS FILMES PARA AS MOSTRAS DE CINEMA**

*Desde o início de minha atuação<sup>8</sup> na educação infantil, fazer registro em imagens tem sido um hábito que eu trouxe da faculdade. Os diários de campo dos estágios já continham imagens e quando cheguei na escola continuei com meus registros fotográficos. Parar para pensar como eram esses registros antes do projeto "Cartografia..." me faz entender que os uso como instrumento de avaliação do meu próprio trabalho, mas também como forma de recordação do meu encantamento com as descobertas das crianças.*

*Nesse processo fui descobrindo que as imagens me contam mais do que as*

*minhas escritas e que elas têm um valor afetivo grande para mim. Tenho fotos e vídeos de todos os 22 anos de trabalho na rede de Campinas. Algumas vezes, as minhas fotografias e filmes foram usados nas turmas que passei como documentação pedagógica, nas reuniões de pais e para outros fins, mas esse não era meu único objetivo, pois eu continuava a registrar as imagens, sendo usadas ou não. Fazer registros em imagens sempre foi uma necessidade para mim.*

*No ano de 2023 recebemos em nossa escola o projeto já citado como parte do "Cinema e Educação..." e, desde então, o nosso olhar para o registro em imagens se intensificou. As oficinas de "dispositivos de filmagem"<sup>9</sup> nos ajudaram a captar melhor a imagem potente da criança em suas relações. Não só das crianças, mas de todos os espaços e situações escolares. Também nos apresentaram a possibilidade de participação em mostras de cinema e educação. Aprendemos que os nossos registros poderiam virar cinema, poderiam vir a ser filmes.*

*Seja para uma mostra de cinema, para uma reunião com as famílias ou para mostrar às próprias crianças, na maioria das vezes as minhas filmagens têm a ver com o momento presente, com o encantamento dos pequenos com a natureza. Naquele instante não filmo pensando no que poderá vir a ser o registro, mas capto o que me afeta e que antes os afetou*

---

<sup>8</sup> Esta parte está na primeira pessoa do singular e em itálico por se tratar do relato pessoal da coautora A., profissional da educação infantil cujas práticas com filmagens e filmes são o foco deste artigo.

<sup>9</sup> Baseadas nos "dispositivos de criação de imagens" (Migliorin, 2015) e em publicações nas quais eles são pautados, seja na educação em geral (Migliorin et al., 2014), seja na educação infantil ("Lugar-escola e cinema", 2022).



Mosaico com frames do filme *A natureza da criança*.

Fonte: Canal do YouTube da "X Mostra Kino" e "XIV Mostra Estudantil de Cinema de Campinas", 2024<sup>10</sup>

*e, na maioria das vezes, registro sobre o interesse curioso das crianças, nas trocas delas com a terra e os elementos naturais. Ao notar algum destes interesses curiosos em uma criança, a minha afetação é imediata, sempre resultando num registro em imagens. Nesse sentido, posso dizer que minha escolha por filmar algo está sempre relacionada a uma intensidade que me mobiliza a registrar.*

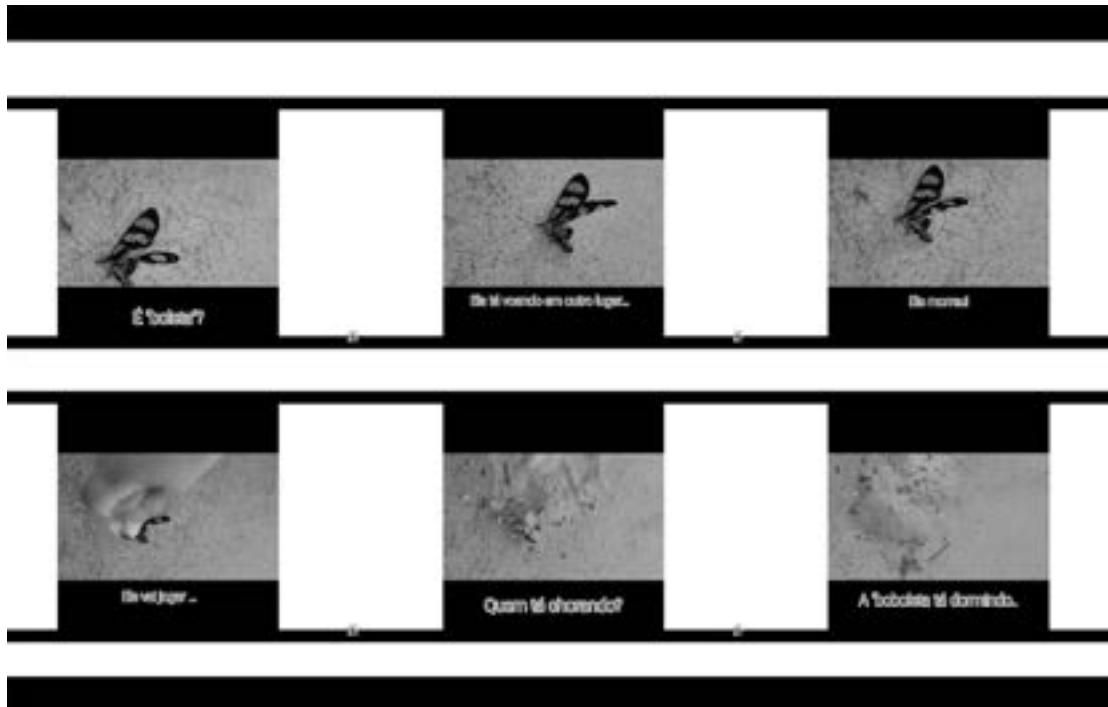
*Depois que o projeto chegou percebi que minhas filmagens mudaram. As formas de enquadramento, os ângulos e as "técnicas" aprendidas a partir dos dispositivos de filmagem trouxeram uma nova*

*emoção aos meus registros. Agora, busco observar o ângulo, o tipo de enquadramento para fazer uma filmagem.*

*Ter a possibilidade de capturar as reações das crianças com novas "técnicas" me ajuda a criar uma narrativa que fica cada vez melhor do meu ponto de vista. No segundo ano do projeto, em 2024, já comecei a produzir filmagens mais intencionais, o que facilita na hora de montar, pois realizo filmagens já tendo uma ideia de filme.*

*Com os aprendizados nesse período descobri que esse movimento e necessidade de registro que me afetam poderiam ser compartilhados fora da escola, em forma de filmes. Descobri que as filmagens na escola também poderiam ser registros artísticos e que seria possível levar o olhar e encantamento que tenho pelas crianças para outras pessoas, que o*

<sup>10</sup> Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=68jtSGYcXg&t=23s>. Kino Gaia – *A natureza da criança – a criança e o que é natural – 6min8s a 9min4s*.



Mosaico com frames do filme *Voando em outro lugar*.

Fonte: Canal do YouTube da "X Mostra Kino" e "XIV Mostra Estudantil de Cinema de Campinas", 2024<sup>11</sup>

*que acho tão bonito e encantador poderia não ficar só ali dentro da escola*<sup>12</sup>.

*Para criar um filme, busco selecionar os momentos que foram mais significativos de uma filmagem mais longa, as experiências mais intensas que me vêm na memória e, por último, a tentativa de dar um sentido para quem vai assistir. Às vezes, quando estou montando um filme, revejo algumas filmagens em meus arquivos e, se ficaram interessantes ou algo me atraiu durante a busca, as uso também.*

*Assistir, cortar, montar, assistir e conversar com alguém<sup>13</sup>, montar uma segunda, terceira, quarta versão são movimentos da montagem de um filme que, às vezes, levam muitas horas até chegar a uma obra com três minutos<sup>14</sup>, mas são movimentos de que gosto muito, me dá prazer realizá-los.*

<sup>13</sup> Importante dizer que esse "alguém" tem sido quase sempre minha parceira de trabalho, Milena Bocoli, com quem realizei o filme *Agora eu* – <https://youtu.be/ur7X2eIAHgc?feature=shared> – a partir de filmagens realizadas pelas crianças da turma. Mas também já ocorreu de esse "alguém" ser algum de meus familiares, filhos e marido.

<sup>14</sup> Esta é a duração máxima mais comum utilizada nas mostras de cinema e educação, como a "Mostra Educação", realizada anualmente pela Rede Latino-Americanana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) durante a "Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP)", e a "Mostra Kino Campinas", realizada pelo programa "Cinema e Educação" no Museu da Imagem e do Som/MIS-Campinas.

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=68jtSVGYcXg&t=23s>. *Kino Gaia – Voando em outro lugar* – 9min5s a 12min3s. As frases escritas são ditas pelas crianças ao redor.

12 Alguns de meus filmes podem ser assistidos no canal do YouTube Cineclube Bety Benjamin: [https://www.youtube.com/channel/UC1zksxjaLk56CaWXXmISs\\_Q](https://www.youtube.com/channel/UC1zksxjaLk56CaWXXmISs_Q).

*Nas mostras existem critérios, categorias e regras. Uma delas é o tempo, a duração máxima de um filme. É necessário ter esse limite, mas sempre tenho a sensação de que caberia mais alguma coisa, pois sempre há muitas outras filmagens em que o interesse curioso das crianças aparece. Por isto, quanto às categorias em que os filmes são inscritos, sempre escolho as que têm um tempo maior de filme, bem como as relacionadas com a natureza, uma vez que a maioria de minhas filmagens foram feitas nos momentos de interação das crianças com algum elemento da natureza presente no espaço escolar.*

*A cada novo filme percebo melhorias, tanto nos novos ângulos e novos enquadramentos que estou aprendendo, mas também por conta de outras oportunidades de aprendizado oferecidas pelo programa “Cinema e Educação...” e por outras iniciativas de formação voltadas para o cinema na educação. Sempre que posso e consigo, busco participar dessas formações.*

## **DAS MOSTRAS DE CINEMA PARA O CHÃO DO LUGAR-ESCOLA**

*“Quando soubemos da oportunidade de ir para a Mostra em Ouro Preto-MG, conhecer outros trabalhos, outros olhares e representar a nossa escola em outro estado, foi uma satisfação imensa. Isso nos mostrou a potência do cinema, que nos fez valorizar mais as nossas produções, e nos incentivou ainda a querer estudar e aprender sobre o assunto pensando em contribuir com a nossa escola na formação do nosso cineclube e mostrar a impor-*

*tância do cinema também na educação infantil para nossa comunidade escolar”<sup>15</sup>*

Nas palavras da citação acima podemos reconhecer toda a potencialidade das mostras de cinema e educação para os processos e percursos de formação em exercício, uma educação continuada que se faz justamente ao inserir as profissionais da educação nos circuitos da arte, que, no limite, realiza sua formação do mesmo modo que o programa “Cinema e Educação...” e o projeto “Cartografia...” vêm fazendo: inserindo as pessoas no circuito ininterrupto de ver-conversar-fazer.

No entanto, cabe salientar que o relato de A. presente na parte anterior deste artigo aponta que a ordem desses três verbos – gestos cineclubistas, por assim dizer – é bastante embaralhada entre as profissionais da educação, uma vez que o “fazer” filmagens pode ser algo que emerge como um gesto escolar sem conexão com o “ver” e o “conversar”, um “registro simples”, a produção de uma evidência em imagens e sons. E pode ser também um impulso de tornar imagem (e som) aquilo que antes era “somente” a manifestação dos interesses curiosos da experiência corporal de cada criança por estar num lugar-escola que, apesar de pequeno em extensão, é composto de uma enorme variedade de vidas humanas e não humanas, nos fazendo lembrar do pensamento tanto de Léa Tiriba (2005) quanto de Tim Ingold (2012). As filmagens de A. miram aquilo que as crianças miram, daí terem uma

---

<sup>15</sup> Frases escritas por A. no processo de elaboração deste artigo.



Mosaico com frames das filmagens do “bebê besouro”.

Fonte: acervo da coautora A.

presença maior das vidas não humanas e os corpos e gestos das crianças poderem, inclusive, estar no extracampo.

As filmagens e filmes que emergiram das práticas de filmar de A. nos fazem notar que fazer cinema a partir do interesse curioso das crianças bem pequenas seria estar nas proximidades dos modos de olhar e viver daqueles que vivem na/da/com a terra, como os povos indígenas (Krenak, 2020) e quilombolas (Santos, 2018).

Um cinema que emerge como uma prática pós-humana, uma crianciceira brinca-deira investigativa do entorno povoado de vidas das mais variadas, aí incluídas as vidas da areia, da água, do chão, do céu, do vento... Por ser “coisa de criança”, essa investigação em imagens e sons não se faz para se saber alguma coisa (no singular), mas para se descobrir algumas

coisas (no plural). Mais que isso, talvez, não “só” descobrir coisas, mas estabelecer conexões entre elas, como ocorreu com o “bebê besouro” da cigarra, ambos “mortos” do ponto de vista biológico e vivificados na imaginação da criança no momento mesmo em que conecta um à outra, ganhando “outra” vida, a qual foi filmada – registrada?! – pelas lentes da profissional que acompanhava as crianças em seus interesses curiosos. Filmagens que ainda não viraram filme, mas que ainda virão a ser<sup>16</sup>.

16 Nestas filmagens vemos as mãos em quadro de um garotinho que, primeiramente, fala que foi buscar o bebê da cigarra que estava em outra parte do parque de areia e, posteriormente, o escutamos contar para as demais crianças da turma sobre a “relação familiar” existente entre os dois pequenos animais que ele leva numa bacia de metal.

Quando essa potência de vir a ser filme se faz nítida e passa a ser considerada, não somente as filmagens que estão sendo realizadas tornam-se outras, uma vez que entram também neste vir a ser todas aquelas outras filmagens realizadas antes e apenas guardadas nas memórias de cada uma das profissionais ou de seus celulares.

Seria, portanto, a descoberta deste vir a ser filmes – não só para mostras de cinema – nos registros filmados um passo importante numa formação *para e*

*com* o cinema na escola? Nos parece que sim, pois esta potência de vir a ser atua tanto no subjetivo sentir-se capaz de fazer cinema na escola quanto na constituição coletiva de modos de fazer um cinema próprio daquele lugar-escola, um cinema que emerge do vir a ser imagens e sons das vidas heterogêneas, humanas e não humanas, que constituem aquele território, agora habitado pela vida do próprio cinema em seu vir a ser lugar-escola de educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- CAMPINAS (SP). Resolução SME nº 07, de 24 de março de 2016. Institui o programa Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal. Campinas, Secretaria Municipal de Educação de Campinas/Prefeitura Municipal de Campinas, 2016.
- “CINEMA E EDUCAÇÃO”, Programa. *Entre telas: cinemas nas escolas*. Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- EDUCAÇÃO CONECTADA. *Programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas, 2017a.
- INGOLD, T. “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais”. *Horizontes Antropológicos*, ano 18, n. 37. Porto Alegre, jan.-jun./2012, pp. 25-44.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

- "LUGAR-ESCOLA E CINEMA", Projeto. *Cadernos de dispositivos de cinema na educação infantil*. Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- MELLO, C. *As extremidades do vídeo*. São Paulo, Editora Senac, 2008.
- MICHAUD, P.-A. *Filme: por uma teoria expandida do cinema*. Contraponto, Rio de Janeiro, 2014.
- MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro, Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, C. et al. *Cadernos do inventar – cinema, educação e direitos humanos*. Secretaria de Direitos Humanos – Ministério da Justiça, Universidade Federal Fluminense, 2014.
- MIGLIORIN, C. et al. "A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens", in C. Leite; F. Omelczuk; L. A. Rezende (orgs.). *Cinema-educação: políticas e poéticas*. Macaé, Editora Nupem, 2021.
- MIRANDA, C. E. A.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. "Comunidade de cinema com professores: uma experiência de encontro entre universidade e escolas públicas", in W. M. de Oliveira Junior; G. Girardi; F. G. Nunes (orgs.). *Pegadas das imagens na imaginação geográfica*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2022.
- OLIVEIRA, W. A. S.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. "Desarquivando um cineclube escolar: primeiras experimentações com cinema de arquivo". *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, v. 23, n. 1. Sorocaba, 2021, pp. 83-111.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de; AMARAL, S. R. de F. "Arte e democracia entre cinema e educação infantil", in A. Infantino (org.). *As crianças também aprendem: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil*. São Carlos, Pedro e João Editores, 2022, pp. 163-204.
- SANTOS, A. B. "Somos da terra". *Piseagrama*, n. 12. Belo Horizonte, ago./2018, pp. 44-51.
- TIRIBA, L. *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2005.

# Do surgimento do cinema negro à construção da Mostra Internacional do Cinema Negro

*Celso Luiz Prudente*



## resumo

O presente estudo distingue duas vertentes no tratamento da questão racial no cinema. A primeira corresponde a uma filmografia em que a presença do afrodescendente se dá sem o controle sobre sua própria imagem, como ocorre na chanchada. A segunda é a étnico-cinematografia do negro, marcada pela consciência da educação das relações étnico-raciais e pelo domínio sobre a representação de sua identidade. Inscrito na posição de sujeito, esse cinema constitui o conceito de cinema negro. O artigo apresenta relatos reflexivos sobre os esforços na criação e no desenvolvimento desse cinema, abordando seu surgimento no discurso disruptivo de retorno às origens e sua conexão com o cinema tricontinental, em diálogo com *O leão de sete cabeças* e a identificação da juventude negra com Glauber Rocha.

**Palavras-chave:** cinema negro; glauberiano; afrodescendente; dimensão pedagógica do cinema negro.

## abstract

*This study distinguishes two approaches to addressing racial issues in cinema. The first corresponds to a filmography in which the presence of people of African descent occurs without control over their own image, as seen in chanchada films. The second is the ethnic-cinematography of Black people, characterized by an awareness of the education of ethnic-racial relations and control over the representation of their identity. Positioned as subjects, this cinema constitutes the concept of black cinema. The article presents reflective accounts of efforts in the creation and development of this cinema, addressing its emergence within the disruptive discourse of returning to origins and its connection with tricontinental cinema, in dialogue with *The lion has seven heads* and the identification of Black youth with Glauber Rocha.*

**Keywords:** Black cinema; glauberian; afro-descendant; pedagogical dimension of black cinema.

# R

elatos reflexivos da minha trajetória testemunham esforços contributivos para a criação e o desenvolvimento do cinema negro brasileiro. Distingo duas vertentes: o negro no cinema e a étnico-cinematografia do negro. 1) O negro no cinema corresponde a uma cinematografia em que sua representação ocorre sem o domínio sobre sua própria imagem, figurando como objeto, como ocorreu na chanchada, apesar de atuações marcantes, como as de Grande Otelo e Ruth de Sousa. Assim como na literatura, ele foi colocado “[na] condição [...] de bestial” (Moura, 1988, p. 26). 2) A étnico-cinematografia afrodescendente, por sua vez, difere diametralmente da anterior, pois o cinema negro surge a partir da formação da consciência sobre a educação

das relações étnico-raciais. Nesse contexto, o afrodescendente rompe com a condição de objeto e conquista o domínio de sua imagem. O negro ocupa a posição de sujeito, desafiando a hegemonia imagética do heteropatriarcado branco europeu. Aponto as relações étnico-cinematográficas da africanidade como o espaço no qual se insere a emergência do cinema negro.

Percebo que, na educação das relações étnico-cinematográficas, o afrodescendente e outras minorias encontram, na perspectiva da luta, a superação pedagógica da discriminação, promovendo a humanização das relações de representação. Esse processo desafia a hegemonia imagética autoritária da euro-heteronormatividade, que reduz e marginaliza.

---

**CELSO LUIZ PRUDENTE** é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cineasta, antropólogo e pesquisador do Lab\_Arte da FE-USP.

liza aqueles que considera diferentes. Insisto, em minhas reflexões, que “nas relações de poder, a força dominante usa a ideologia com o propósito de impor sua feição como referência para o mundo” (Prudente, 2006, p. 49). Marx e Engels ensinam que “a burguesia faz da sociedade sua imagem e semelhança” (Marx; Engels, 1998, p. 33). Vejo no cinema negro um conceito que sugere uma amplitude axiológica, na qual o negro brasileiro é compreendido dentro de uma dimensão africana, resgatando o sentido de pertencimento a uma nacionalidade ancestral.

No senso comum, há maior propensão a distorções nas configurações das relações com a realidade. Por exemplo, o estereótipo do branco chamado de “alemão” ainda carrega, mesmo que precariamente, os imaginários associados à Alemanha e ao continente europeu. Da mesma forma, o asiático, reduzido ao estereótipo do japonês, mantém a força dos imaginários do Japão e da Ásia. No entanto, a marginalização do negro lhe furtar até mesmo essa possibilidade de um imaginário, ainda que precário. O autoritarismo da hegemonia simbólica do ideal eurocaucasiano tentou privar o negro até da referência de um país ou continente de origem – algo que, para outros grupos, pesa nas demandas identitárias de imigrantes na sociedade brasileira multirracial. Relato aqui a imposição violenta da eurocolonização, que buscou fragmentar a origem negra para esvaziar o sentimento de ancestralidade, desfigurando-o por meio da negação de sua imagem. Essa estratégia maléfica foi conduzida sob a perspectiva do salvacionismo judaico-cristão, tornando recorrente, no Brasil racista, a negação do próprio preconceito. Como afirma Kabengele Munanga, “o racismo é um crime perfeito” (Ribeiro, 2019, filme).

Na minha percepção, a negação do afrodescendente e de sua cultura ocorre por meio da apropriação de seus valores constitutivos da alma, ao mesmo tempo em que se lhe nega o acesso às expressões que lhe são essenciais. A proibição de sua presença em casas de diversão refinadas – onde a música, a dança e a culinária afro-brasileira se destacam – parece-me uma forma de antropofagia caucasiana. O objetivo, no entanto, não é apenas a exclusão, mas impedir que a afrodescendência estabeleça uma relação com sua ancestralidade, detentora da energia primordial. No relato reflexivo que apresento, afirmo que o conceito de cinema negro surge da consciência da axiologia africana, como afirmação de origem e manifestação de um sentimento de nacionalidade ancestral. Esse movimento se insere na dinâmica política da juventude negra, sendo impulsionado pelo surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que desempenhou um papel fundamental ao desmascarar a institucionalização do racismo.

O Cinema Novo de Glauber Rocha elegeu o negro e sua cultura como referencial estético. A vinculação marxista da sintaxe dessa tendência se estruturou na fotografia em preto e branco, representando binariamente o conflito social: o negro e sua cultura simbolizavam o proletariado e o desdobramento da pobreza, enquanto o branco representava a burguesia e a relação de poder (Gerber, 1977). Na sociedade brasileira, raça e classe se entrelaçam (Ianni, 1972), de modo que tanto o privilégio social quanto a marginalização racial possuem cor, conjugando-se no jogo dicotômico entre preto e branco. Esse processo reflete a imposição histórica da dominação caucasiana e da subordinação negra, dinâmica também reproduzida no audiovisual. Assim, os jovens afrodescen-

dentes, inconformados com a marginalização simbólica presente na chanchada, encontraram identificação na obra de Glauber Rocha. O pertencimento da juventude negra a essa estética atingiu seu ápice com o discurso de retorno às origens, momento em que Glauber percebeu, na volta à terra africana, a possibilidade de combater o colonialismo desde sua raiz, sob uma perspectiva revolucionária. Esse radicalismo culminou na realização do filme *O leão de sete cabeças* (1970).

Dialogando com a crítica marxista, *O leão de sete cabeças* foi referenciado pelo teatro político de Brecht e pelo cinema de Eisenstein e Godard, buscando produzir uma reflexão crítica que contribuísse para a compreensão social e a superação revolucionária (Cardoso, 2007, p. 43). No filme, o povo africano discute suas questões em uma disposição teatral de arena, sugerindo uma ancestral naturalidade telúrica. Esse aspecto chama a atenção para a crítica que aponta a epistemologia do pensamento helênico como tendo origem na cosmovisão africana primeva. Abdias do Nascimento (1961) já havia sugerido que o teatro egípcio-bantu antecede o teatro grego. *O leão de sete cabeças* rompeu com a estética de *O dragão da maldade contra o santo guerreiro* (1969), obra que rendeu a Glauber Rocha o prêmio de Melhor Diretor no Festival de Cannes, consolidando-o como o mais influente intelectual latino-americano de sua geração. Essa nova direção trouxe singularidade à sua própria filmografia, conferindo-lhe uma espécie de atemporalidade histórica e sugerindo uma alegoria de ritualidade. No filme, Glauber coloca Zumbi dos Palmares, líder antiescravista do período colonial, ao lado de Che Guevara, revolucionário do século XX, unindo-os na luta contra o colonialismo no Congo Brazzaville.

A meu ver, esse filme contribuiu para a percepção, por parte da juventude negra, de que a última incursão internacionalista do socialismo, protagonizada por Che Guevara, ocorreu no continente africano.

Essa percepção contribuiu para a superação da crise de identificação com heróis revolucionários vivida pela juventude negra de esquerda, que, ao lutar contra a ditadura militar, buscava uma figura de inspiração marxista mais alinhada com sua estética afroirreverente. Esse processo levou à apropriação da imagem miscigênica do guevarismo como referência para a emergente estética afromarxista. Esse fenômeno ocorreu em um contexto de resistência ao autoritarismo militar, que tinha no mito da democracia racial um dos pilares de sustentação internacional de sua política diplomática. Como observa Paulo César Ramos, naquele período “o país vivia uma ditadura militar decadente, e havia uma ebulação de movimentos sociais que pressionavam por democracia. Sob o signo do termo ‘discriminação racial’ surge o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial” (UCDR) (Ramos, 2024, p. 197). Essa organização reuniu-se para promover uma manifestação pública contra o racismo institucional, resultando na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). O objetivo era denunciar o racismo, a violência praticada por agentes públicos e a marginalização do jovem negro no sistema educacional, na universidade pública e no mercado de trabalho.

O militarismo usava a solércia de que, no Brasil, não havia conflito racial e que os negros estavam plenamente integrados à sociedade. No entanto, ao lado das forças que combatiam o governo autoritário, a juventude negra resistia com resiliência,

trazendo à tona questões raciais que eram, à época, consideradas complexas e controversas. Setores menos atentos da esquerda e do campo democrático viam com desconfiança a luta contra o racismo, temendo que ela pudesse fragmentar a unidade da luta de classes. No entanto, com o apoio de intelectuais negros reconhecidos na oposição, esses jovens contrariaram certas correntes aliadas e organizaram um ato público contra o racismo, como segue:

“Um grupo de jovens negros formou o MNU – Movimento Negro Unificado, que foi um movimento juvenil de inspiração marxista, fundado pelos ativistas: Milton Barbosa, Rafael Pinto, Hamilton Cardoso, Neusa Maria Pereira, Wilson Prudente e Celso Prudente. Foram fundamentais as presenças solidárias que se mostraram constantes de importantes intelectuais, tais como: o esteta Abdias do Nascimento, o sociólogo Clóvis Moura, a antropóloga Lélia González e o poeta Eduardo de Oliveira. Estes intelectuais negros gozavam de prestigiosos reconhecimentos, junto a setores democráticos e progressistas, da sociedade organizada na luta democrática contra o autoritarismo militar” (Prudente, 2020, p. 160).

Somaram-se ao grupo Leni Oliveira e Neninho de Obaluaê, que, preso no Carandiru por questões raciais, mobilizou outros detentos em apoio à manifestação Netos de Zumbi. Eles reivindicavam anistia ampla e irrestrita, argumentando que os presos comuns também eram políticos, pois se insurgiram contra a propriedade privada (Obaluaê, 1999). A manifestação do MNU ocorreu em 7 de julho de 1978 e teve ampla repercussão na imprensa internacional. Essa

ação “fragmentou o mito da democracia racial, revelando [...] marginalização [e] [...] perseguição policial” (Prudente, 2020, p. 161). O ato foi um dos mais significativos protestos contra o governo militar e, além de seu impacto político, teve um forte caráter pedagógico, contribuindo para os esforços de superação da institucionalização do racismo. Como analisa José Adão de Oliveira, um dos mais antigos militantes do MNU:

“Muitos brasileiros já aprenderam com o Movimento Negro Unificado – MNU a lição do protesto negro nas ruas e têm em sua trajetória uma forte referência. Mesmo não tendo sido capaz de eliminar o preconceito, a discriminação e o racismo, o MNU ao seu tempo assumiu com coragem aquela tarefa e inspirou a geração de julho de 1978 a desconstruir o mito da democracia racial, a farsa, e escrever na Constituição Federal brasileira que o racismo é crime, a fortalecer a participação das mulheres nos encontros nacionais e internacionais, a celebrar Zumbi e Dandara como heróis nacionais, e exigir compromisso do Estado brasileiro em promover igualdade racial em educação e saúde, garantir as terras dos quilombos e, sobretudo, a vida da juventude negra” (Oliveira, 2023, p. 9).

O ato trouxe prestígio junto aos setores oposicionistas, permitindo que membros dessa incipiente liderança negra fossem convidados a colaborar na imprensa alternativa, pautando a questão racial nos editoriais de jornais revolucionários, então conhecidos como *imprensa nanica*. Outros militantes optaram pelo cinema, seguindo Glauber Rocha e sua concepção do projeto tricontinental. Seu objetivo era formular uma teoria

libertária para o Terceiro Mundo por meio da arte cinematográfica revolucionária e engajada. Nesse contexto, Glauber dirigiu uma nova versão do filme político tricontinental na África (Viana, 2017, p. 325). O discurso de retorno às origens e a luta revolucionária contra o colonialismo no continente africano atingiram seu ápice ao reforçar a identidade e a irreverência da juventude negra.

Inspirados na originalidade disruptiva do filme *O leão de sete cabeças*, dois jovens negros, Ari Cândido e Celso Prudente, partiram para a África com o propósito de construir uma revisão crítica ampla e holística da africanidade, tendo a câmera como ferramenta de expressão. O primeiro, saindo de Paris, foi à Etiópia, onde realizou o curta-metragem *Por que Eritreia?* (1978), que documentava a guerra civil nesse país do norte africano. O segundo dirigiu-se a Angola, onde produziu o curta *Axé: alma de um povo* (1987), filme que retrata a luta revolucionária do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA).

Destaco a importância do cineasta Zózimo Bulbul, que, naquele momento, não esteve no continente africano, pois se encontrava em Paris. Lá, realizou o curta-metragem *Alma no olho* (1974), que expressa, por meio da corporalidade negra, a luta contra o colonialismo. No filme, o ato de retirar o terno simboliza o rompimento com o poder eurocaucasiano, revelando a naturalidade do corpo nu em uma dança dramática. Na cultura bantu, dança e música possuem o mesmo significado, formando um elemento indissolúvel, o que torna a corporalidade negra um aspecto essencial da unidade cultural africana, fortemente ligada à religiosidade. A dança destacada em *Alma no olho* também está presente em *O leão de sete cabe-*

*ças, Por que Eritreia? e Axé: alma de um povo*. Na insurgência contra o pensamento escravizador e o comportamento do corpo subjugado, Nietzsche ensina: “O corpo é uma grande razão, multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas ‘espírito’, pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão” (Nietzsche, 1977, p. 51). Foram, portanto, essas três iniciativas cinematográficas que, dentro da atmosfera de *O leão de sete cabeças*, consolidaram, em minha compreensão, a tendência do cinema negro.

Entendo que o capítulo mais nocivo da tentativa de desumanização do negro se deu no violento roubo de sua voz, implicando também a negação de sua imagem. A supressão do diferente se estabelece no silenciamento de sua narrativa, formando um terreno eurocêntrico fértil para o florescimento da chamada “história única”, que reduz a diversidade a uma perspectiva hegemônica e excludente. Como observa Chimamanda Adichie: “[Na] história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela [colega americana] de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais” (Adichie, 2019, p. 9). Essa reflexão se alinha ao processo no qual o indivíduo negado de voz é também privado de imagem, sendo furtado de sua própria narrativa. No entanto, nas incursões ao continente africano, os jovens realizadores ocuparam os papéis de roteiristas e diretores, assumindo, assim, a posição de construtores de narrativas, elemento fundamental da linguagem cinematográfica. Como ensina

Jean-Claude Bernardet: “[...] o cinema apto a contar histórias; outras opções teriam sido possíveis, de forma que o cinema desenvolvesse uma linguagem científica ou ensaística, mas foi a linguagem da ficção que predominou. Os passos fundamentais para elaboração dessa linguagem foram a criação de estruturas narrativas e a relação com o espaço” (Bernardet, 1985, p. 33).

O afrodescendente resgatou, como autor, sua condição de sujeito, consolidando uma imagem de afirmação positiva do negro e de sua cultura. Em meu relato reflexivo, foi nesse contexto disruptivo da realização glauberiana que emergiu o cinema negro brasileiro. A direção de *O leão de sete cabeças* marcou o nascimento desse cinema, conferindo-lhe uma identidade própria. A partir dessa compreensão, este artigo discutirá alguns aspectos socioculturais da emergência do cinema negro no cenário cinematográfico.

Em 2005, o ministro da Cultura, Gilberto Gil, juntamente com o presidente da Fundação Cultural Palmares, Ubiratan Araújo, lançou a *Revista Palmares*. Nesse periódico, fui convidado a publicar o primeiro ensaio acadêmico sobre essa temática, intitulado “Cinema negro: aspectos de uma arte para afirmação ontológica do negro brasileiro” (2005). No ensaio, relatei a ação da juventude negra inspirada pelo lampejo glauberiano, caracterizando o surgimento do cinema negro brasileiro como um movimento fundamentado na luta objetiva pelo respeito à diversidade, entendido como um meio para reconstruir a subjetividade e a ontologia que reafirmam a dignidade da imagem negra. Na construção dessa imagem de afirmação positiva, os jovens cineastas encontraram no sentido libertário da luta um elemento estrutural dessa tendência cinematográfica,

em que a plenitude do ser se torna a causa subjetiva da objetividade criativa. No contexto do respeito à diversidade, a luta é um direito do artista negro, constituindo uma expressão dos direitos humanos fundamentais. Dalmo Dallari destaca essa dimensão ao afirmar que “a arte negra é uma arte de causa” (Dallari, 2000, p. 9). Encaro essa afirmação sob a perspectiva da luta pela restauração da subjetividade, seja de um indivíduo ou de um grupo, com o intuito de garantir, nas relações objetivas, o respeito aos valores do ser, elementos essenciais para a dignidade humana na ontologia da arte do cinema negro. Marx, ao refletir sobre a arte, associa sua ontologia às relações materiais:

“A música mais bela não tem sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto não pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. [...] os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano, e são, quer desenvolvidos, quer produzidos” (Marx, 1986, pp. 24-5).

Refletindo sobre a importância da formação como “desenvolvimento objetivo da riqueza humana” (p. 24), percebemos, no processo de respeito à ontologia do outro, que, no pensamento marxista, o sentido da arte não reside no objeto artístico em si, mas na sensibilidade da pessoa que o aprende, implicando, assim, o processo educa-

cional. Essa perspectiva permite sugerir que a marginalização se manifesta na negação do outro. Diante disso, afirmo a dimensão pedagógica do cinema negro como um componente estrutural, fundamental para a contemporaneidade inclusiva, conferindo-lhe um caráter civilizatório.

O pesquisador Noel Carvalho fez referência ao meu trabalho ao tratar da demarcação do surgimento do cinema negro, destacando a axiologia africana como elemento estruturante. No verbete sobre cinema negro, publicado no *Dicionário das relações étnico-raciais do negro*, ele relata: “Para Celso Luiz Prudente, o Cinema Negro se originou do Cinema Novo [...]. Seus marcos iniciais são a obra de Glauber Rocha, em particular, *O leão de sete cabeças* (1970). A partir dele, uma geração de realizadores negros, na qual se inclui Prudente, Ari Cândido, Zózimo Bulbul, entre outros – produziu um cinema negro cujo programa foi a afirmação da negritude, da africanidade e o combate aos estereótipos” (Carvalho, 2023, p. 61).

Chamo a atenção para a retomada do cinema brasileiro e a emergência do cinema negro, destacando a questão racial do afrodescendente e o problema do privilégio da representação branca na institucionalização monocultural da filmografia no Brasil.

Em 1997, o 8º Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo trouxe o cinema negro como foco. Isso possibilitou a participação de jovens realizadores afrodescendentes, tornando-os mais conhecidos entre os cinéfilos. Como destacou a *Folha de S. Paulo*, “[...] o cinema negro é uma das principais atrações do 8º Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, que acontece [...] em quatro salas da cidade (Cinesesc, Museu da Imagem e do

Som, Espaço Unibanco e Centro Cultural São Paulo)” (“Festival...”, 1997).

Na cerimônia de abertura, percebeu-se claramente o desconhecimento, por parte dos cinéfilos, sobre o cinema negro e seus realizadores, evidenciando uma seletividade sociorracial que ainda marcava o campo cinematográfico. Muitos pareciam surpresos com a existência de cineastas afrodescendentes, o que indicava um anacronismo excludente. A interseção entre o curta-metragem e a africanidade se tornou um dos principais pontos de debate do festival, promovendo um olhar mais amplo sobre a contemporaneidade inclusiva e reafirmando a luta ontológica que é essencial ao cinema negro. Esse aspecto foi um dos pontos altos do evento, conforme anunciado pela *Folha de S. Paulo*: “As relações entre o curta e a cultura negra pautam o mais importante ciclo. ‘Foco: Cinema Negro’ reúne produções africanas, brasileiras e europeias” (“Festival...”, 1997).

No entanto, essa visibilidade também expôs certas contradições, como a dificuldade de reconhecimento da emergência do cinema negro em um espaço predominantemente frequentado por um público de classe média, refletindo a exclusividade e o elitismo que ainda permeavam o meio cinematográfico.

No artigo “Waldir Onofre, ator e diretor negro do cinema brasileiro”, Catani e Bezerra relatam: “Waldir, em um depoimento no final dos anos 1990, diz que ‘o mercado de trabalho para o ator negro, aqui no Brasil, é praticamente nenhum’” (Catani; Bezerra, 2023, p. 8). O cinema, enquanto forma de reflexão cultural, ainda é um fenômeno recente no contexto do privilégio sociorracial branco, consolidado na intelectualidade paulistana

a partir de 1935. Esse processo se deu em um círculo seletivo da comunidade uspiana da época, impulsionado pela criação da *Revista Clima*, que desempenhou um papel pioneiro na discussão cinematográfica, tendo Paulo Emílio como figura central nesse movimento (Catani, 1984).

Em 1981, a Biblioteca Municipal Mário de Andrade foi palco de um debate sobre a presença do negro no audiovisual, um evento que, à época, conseguiu reunir algo raro: a participação de artistas renomados. Entre os presentes estavam: “Milton Gonçalves, Toni Tornado, Zózimo Bulbul, Léa Garcia, Beatriz do Nascimento (historiadora e roteirista), Dulce Tupy (jornalista), Jorge Coutinho (presidente do Sindicato dos Artistas do Rio de Janeiro) e Antônio Pitanga” (Prudente, 2022, p. 25). O evento integrou a Semana de Cultura Afro-Brasileira, organizada pela Assessoria Especial da Vice-Presidência da Câmara Municipal de São Paulo, sob a coordenação de Wilson e Celso Prudente.

No ano de 1999, Jeferson D. e Daniel Santiago organizaram o 1º Encontro de Realizadores e Técnicos Negros de São Paulo, realizado no MIS/SP. Embora fosse um evento voltado especificamente para profissionais do cinema, o fórum reuniu importantes intelectuais e artistas negros. Os pesquisadores Noel de Carvalho e Petrônio Domingues destacaram a presença de militantes como “[...] o poeta Arnaldo Conceição e o fotógrafo Luiz Paulo, passando pelos realizadores neófitos (como Rogério de Moura e Lilian Solá Santiago), até os mais experientes (como Agenor Alves, Valter José, Celso Prudente e Ari Cândido)” (Carvalho; Domingues, 2018, p. 4). Nesse encontro, Jeferson D. articulou o manifesto *Dogma feijoada*, sugerindo diretrizes fundamentais

para o cinema negro, com ênfase na africaniade e no protagonismo afrodescendente.

O relato reflexivo deste artigo rememora que, em 2006, ocorreu a “[...] II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora [Ciad], organizada pelo Governo Brasileiro, por meio do Ministério das Relações Exteriores, em Salvador” (Araújo, 2006, p. 9). Embora pouco comentado, o evento se configurou como um importante encontro cultural dedicado à discussão da questão negra, reunindo, no Brasil, o maior número de chefes de Estado e laureados com o Prêmio Nobel já registrado em um evento dessa natureza. O certame internacional contou ainda com uma mostra de cinema, exibindo filmes voltados para a causa da africaniade, além de uma mesa de debate que teve a participação dos cineastas Joel Zito Araújo, como relator, e Celso Prudente, como coordenador. Ambos foram indicados pelo ministro Gilberto Gil, em consonância com Ubiratan Araújo, presidente da Fundação Cultural Palmares.

Concluo este relato reflexivo observando que, em 2003, a criação da Mostra Internacional do Cinema Negro (Micine), com origem na Faculdade de Educação da USP e contando com a presença do Ministro da Cultura, Gilberto Gil, foi resultado do acúmulo das experiências aqui relatadas. Como destaca o pesquisador Rogério de Almeida, “[...] foi Gil quem sugeriu a Celso que tornasse a mostra daquele ano um evento anual, nascendo então a Mostra Internacional do Cinema Negro” (Almeida, 2021, p. 9). A Micine tornou-se um fórum de debate dentro da tendência de educação das relações cinematográficas, promovendo a discussão sobre a questão e os desafios enfrentados pelo negro no contexto audiovisual, com ênfase no cinema. Compreende-se o cinema negro

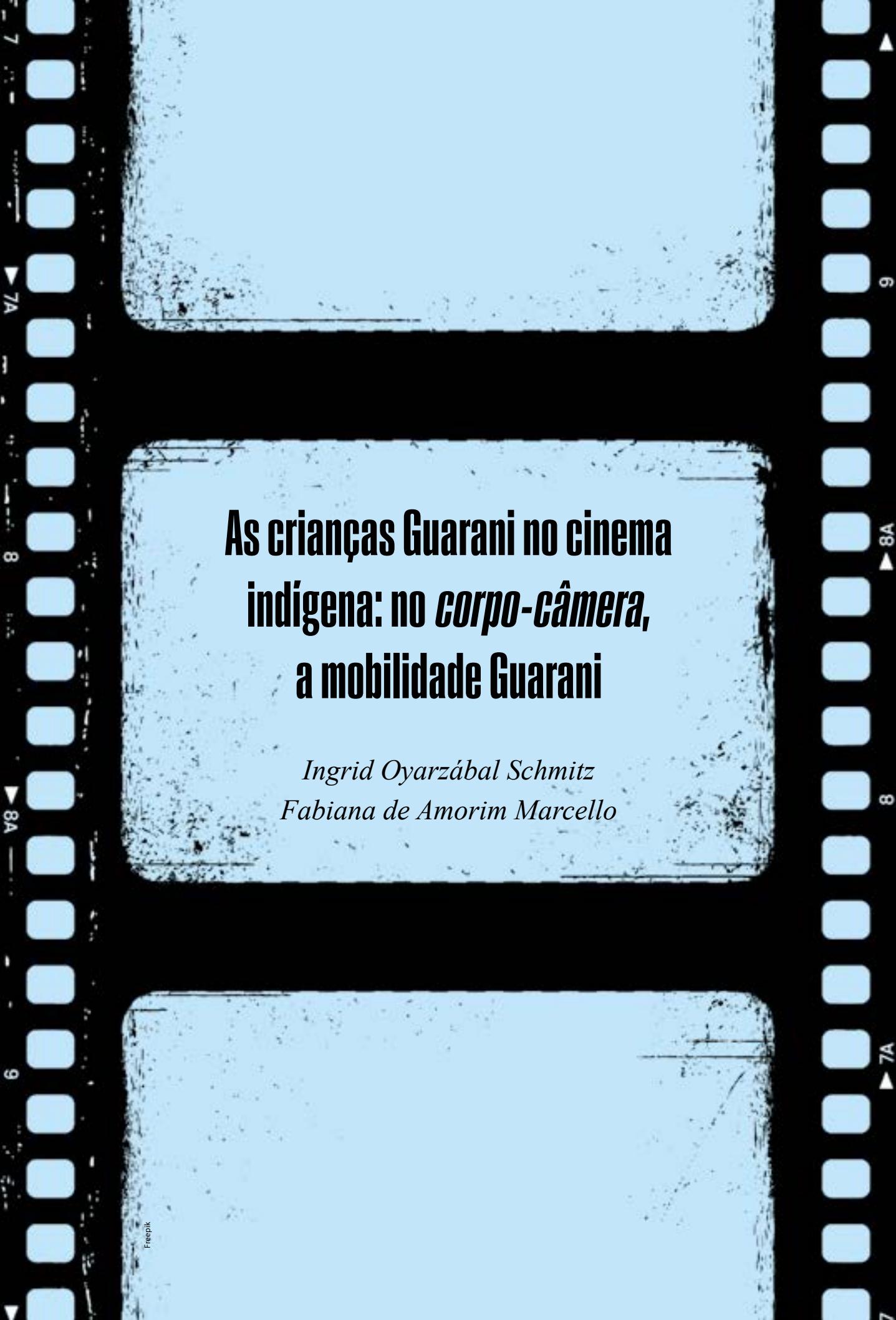
como uma intersecção de linguagens, que evidencia a multiplicidade e reflete a amplitude holística do respeito à diversidade. Sob a perspectiva da interdisciplinaridade, há 20 anos a Micine reúne intelectuais, artistas e

ativistas de diversas áreas do conhecimento. Para sua curadoria, o cinema negro é entendido como uma filmografia das maiorias minorizadas – onde o negro está inserido – e das minorias como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.
- ALMA no olho. Direção e roteiro de Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro, 1974, 11 min., curta-metragem.
- ALMEIDA, R. de. “Apresentação”, in R. de Almeida; C. L. Prudente. *Cinema negro: educação, arte, antropologia*. São Paulo, FE-USP, 2021. Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/713](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/713). Acesso em: 18/fev./2025.
- ARAÚJO, U. “Editorial”. *Revista Palmares*, v. 2. Brasília, Fundação Cultural Palmares – Ministério da Cultura, 2006.
- AXÉ, alma de um povo. Direção de Celso Luiz Prudente. Angola/Brasil, 1987, 15 min., 35 mm.
- BERNARDET, J.-C. *O que é cinema*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CARDOSO, M. *Cinema tricontinental de Glauber Rocha: política, estética e revolução (1965-1974)*. Tese de doutorado. São Paulo, FFLCH-USP, 2007.
- CARVALHO, N. “Cinema Negro”, in F. Rios; M. A. Santos; A. Ratts (orgs.). *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2023.
- CARVALHO, N.; DOMINGUES, P. “Dogma feijoada: a invenção do cinema negro brasileiro”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 33, n. 96. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/F8PqhJ4SqNGnhnjdJhKYpVK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9/fev./2025.
- CATANI, A. M. “Vinicius de Moraes crítico de cinema”. *Perspectivas – Revista de Ciências Sociais*, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1829>. Acesso em: 9/fev./2025.
- CATANI, A. M.; BEZERRA, N. R. “Waldir Onofre, ator e diretor negro do cinema brasileiro”. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista Pemo*, v. 5. [S.I.], 2023, p. e10890. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10890>. Acesso em: 18/fev./2025.

- DALLARI, D. de A. "Apresentação", in C. Prudente. *Mãos negras: antropologia da arte negra*. São Paulo, Editora Panorama, 2000.
- "FESTIVAL de curtas apresenta CD-ROM e celebra cinema negro". *Folha de S. Paulo* (Ilustrada), 16/jul./1997.
- GERBER, R. *Glauber Rocha e a experiência inacabada do cinema novo*. Coleção Cinema, v. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
- LEÃO de sete cabeças. Direção de Glauber Rocha. Paris, Polifilm/Claude Antoine Filmes, 1971, 63 min.
- MARX, K. "Manuscritos econômicos filosóficos", t. III, in *Sobre literatura e a arte*. K. Marx; F. Engels. 3ª ed. São Paulo, Global, 1986.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Pena, 1998.
- MOURA, C. *Sociologia do negro*. São Paulo, Ática, 1988.
- NASCIMENTO, A. do. *Dramas para negros e prólogo para brancos*. Rio de Janeiro, Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.
- NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Mario Silva. Rio de Janeiro, Integral, 1977.
- OBALUAÊ, N. de. *Beco sem saída – Eu vivi no Carandiru*. Rio de Janeiro, Record, Rosas dos Tempos, 1999.
- O DRAGÃO da maldade contra o santo guerreiro. Direção de Glauber Rocha. Produção de Mapa Filmes. Rio de Janeiro, 1969, 100 min.
- OLIVEIRA, J. A. "Três dedos de prosa", in E. Braus; G. Santos; J. A. Oliveira (orgs.). *Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas*. São Paulo, Edições Sesc/Fundação Perseu Abramo/Partido dos Trabalhadores, 2023.
- POR QUE a Eritreia? Direção e produção de Ari Cândido. São Paulo, 1978.
- PRUDENTE, C. L. "A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro". *RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n. 38. Lisboa, 2020, pp. 158-69.
- PRUDENTE, C. L. "Cinema negro: aspectos de uma arte para afirmação ontológica do negro brasileiro". *Revista Palmares*. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2005, pp. 68-72.
- PRUDENTE, C. L. "Cinema negro: pontos reflexivos para compreensão da importância da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora". *Revista Palmares*. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2006.
- PRUDENTE, C. L. *Uma trajetória de luta racial, no espaço cultural e acadêmico, minha vida*. Memorial de concurso para livre-docente. São Paulo, FE-USP, 2022.
- RACISMO – O crime perfeito. Direção de Pola Ribeiro. Roteiro de Tati Rabelo. Produção de TVE Bahia e coprodução de Fundo de Quintal e Agência Única. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fuCJel0IQdg>. Acesso em: 12/fev./2025.
- RAMOS, P. C. *Gramática negra contra a violência de Estado: da discriminação racial ao genocídio negro (1978-2018)*. São Paulo, Elefante, 2014.
- VIANA, I. "Política, colonização e revolução em *O leão de sete cabeças*". *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 17, n. 2, mai.-ago./2017, pp. 324-44. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/MzRLVtCRrGrF6YhvprZ6xTB/?lang=pt>. Acesso em: 9/fev./2025.



# As crianças Guarani no cinema indígena: no *corpo-câmera*, a mobilidade Guarani

*Ingrid Oyarzábal Schmitz*  
*Fabiana de Amorim Marcello*



## resumo

O objetivo deste artigo é analisar, em um conjunto de cinco filmes – vinculados ao chamado “cinema indígena” –, como as crianças Guarani evidenciam a si e ao mundo em imagem, em sua singularidade e na relação inseparável que estabelecem com as comunidades e culturas das quais fazem parte. Para além de discutirmos o próprio conceito de cinema indígena, na qualidade de uma linguagem e de um tipo de imagem particulares, trazemos no texto aspectos analíticos sobre os cinco filmes, atentando para uma categoria, que elegemos como central: aquela que mostra como a imagem da criança nesses materiais está envolvida com a produção de um *corpo-câmera* – e isso de modo inseparável de uma dimensão de mobilidade que marca os Guarani como povo indígena.

**Palavras-chave:** cinema indígena; criança; Guarani; imagem.

## abstract

*The objective of this article is to analyze, in a set of five films – linked to the so-called “Indigenous cinema” –, how Guarani children present themselves and the world in images, in their singularity, and in the inseparable relationship they establish with the communities and cultures to which they belong. Beyond discussing the very concept of Indigenous cinema as a distinct language and type of imagery, this article provides an analytical perspective on these five films, focusing on a central category: how the image of children in these works is intertwined with the production of a camera-body – an aspect inseparable from a dimension of mobility that characterizes the Guarani as an Indigenous people.*

**Keywords:** Indigenous cinema; childhood; Guarani; image.



Ainda há muito a ser feito”: esta é a afirmação categórica com a qual Clarice Cohn (2021, p. 34) manifesta sua opinião sobre o trabalho ainda a ser feito sobre as crianças e infâncias indígenas no âmbito acadêmico. Menos do que um lamento, ou mero atestado de uma defasagem intransponível, Cohn produz, por meio dela, uma espécie de convite, de chamamento ou, quiçá, um apelo inconteste ao que podemos produzir com, sobre e para as infâncias.

Reconhecemos que as pesquisas que envolvem crianças, que dizem delas e de seus modos de viver, apontam para algo muito além delas mesmas, como sujeitos que são; dizem também das culturas, de seus povos, das ontologias nas quais estão inscritas – a tal ponto que, acreditamos,

sem elas, o entendimento sobre essas culturas (povos, ontologias) resta obstaculizado. Ou, como resume a autora: “As crianças xikrin têm muito a ensinar sobre o que é ser Xikrin, as crianças xakriabá, sobre o que é ser Xakriabá, as crianças galibi-marwono, o mesmo, e assim por diante” (Cohn, 2021, p. 33). Apostamos, aqui, que as crianças Guarani têm muito a ensinar sobre o que é ser Guarani.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar, em um conjunto de cinco filmes – vinculados ao chamado “cinema indígena” –, como as crianças Guarani evidenciam a si e ao mundo em imagem, em sua singularidade e

**INGRID OYARZÁBAL SCHMITZ** é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

**FABIANA DE AMORIM MARCELLO** é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

na relação inseparável que estabelecem com as comunidades e culturas das quais fazem parte. Como parte dos critérios de escolha desses materiais, indicamos que os filmes escolhidos, todos eles, apresentam a criança em evidência: seja como protagonistas das narrativas, seja como suas diretoras. São eles: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbyá Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); e *Para'í* (2018).

Para tanto, este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, buscamos discutir sobre o próprio conceito de cinema indígena, na qualidade de uma linguagem e de um tipo de imagem particulares. Mostramos como analisar essas produções envolve compreender dimensões sobre os complexos processos de produção dos filmes e, ainda, sobre um modo de o cinema indígena constituir-se no Brasil, marcado pela apropriação, por parte dos indígenas, de tecnologias audiovisuais desde o final dos anos 80. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e, com isso, nossas escolhas e os percursos que nos levaram à composição do *corpus* de análise deste texto. Por fim, trazemos aspectos analíticos sobre os cinco filmes, atentando para uma categoria que elegemos como central: aquela que mostra como a imagem da criança nesses materiais está envolvida com a produção de um *corpo-câmera* – e isso de modo inseparável de uma dimensão de mobilidade que marca os Guarani como povo indígena. Assim, mostramos como entender o conceito de criança e o de imagem, que se efetivam como dimensões indecomponíveis – não como mero reflexo, mas como dinâmicas visuais criadoras que, a cada vez, se atualizam, reescrevendo a história.

## **SOBRE OS MODOS DE VER E FAZER-SE VER NO/DO CINEMA INDÍGENA**

Inicialmente, cabe dizer que, ao discutirmos sobre o cinema indígena, nosso objetivo não é pensá-lo como mera categoria de classificação fílmica, mas, sim, e de modo especial, buscamos pensá-lo *a partir* de seus modos de produção, na qualidade de marcas que o erigem de modo singular. Em outras palavras, o processo é tomado aqui como tão significativo e potente quanto o próprio produto final (Carelli; Echevarría; Zirión, 2016) – e é ele, inclusive, que nos instrumentaliza para a análise dos filmes. Nessa condição, entendemos que há quatro dimensões que se evidenciam como centrais e inseparáveis no processo de criação desse tipo particular de cinema. Ainda que com variações, tais dimensões se mostram como recorrentes no debate do campo e dão contornos ao que se entende por “cinema indígena”. São elas: 1) o pressuposto de tratar-se de produções coletivas (Cachoeira; Bonin, 2019; Costa; Galindo, 2018; Felipe, 2019; Ferreira, 2018; Soares; Sales, 2021); 2) a crítica à “História oficial” (Barros, 2018; Delgado, 2018) – ou, em outros termos, a construção de contranarrativas (Felipe, 2019; Soares; Sales, 2021) ou de narrativas contra-hegemônicas (Ferreira, 2018); 3) o caráter pedagógico do cinema indígena (Cachoeira; Bonin, 2019; Delgado; Jesus, 2018; Jesus; Moreira, 2018); e, por fim, 4) o fato de tratar-se de metafilmes (Felipe, 2019).

Nosso intuito, nesta seção, é justamente discutir cada uma dessas dimensões de maneira a caracterizar não os limites definitivos e peremptórios do que entendemos ser “cinema indígena”, mas alguns

dos marcos decisivos que constituem esse tipo de produção. Menos do que assumir cada dimensão de forma insular, cabe dizer que o que caracteriza esse tipo de cinema é, justamente, o fato de que tais dimensões se produzem de forma *articulada* e, como dito, *inseparável*.

Assim, em relação ao fato de o cinema indígena ser eminentemente uma “produção coletiva” – ainda que, de algum modo, isso possa ser válido para qualquer filme –, no caso dele estamos diante de uma particularidade: “Embora a tendência do mercado seja a divulgação do(a) diretor(a) cinematográfico como indivíduo autor(a), os filmes [do cinema indígena] são fruto de processos técnicos e intelectuais coletivos” (Ferreira, 2018, p. 198). Alguns fatores específicos constituem essa noção de coletividade: uma troca ativa com a comunidade ao longo do processo de criação/produção; o fato de as narrativas não serem predominantemente sobre indivíduos, mas abrangerem um coletivo; e o fato de os filmes não serem resultado da ação de uma só etnia, mas da composição de parcerias interculturais. Mais propriamente, a participação da comunidade é entendida como fundamental para essas produções filmicas. Em grande medida, ela se dá de modo ativo, por meio da atuação voluntária dos membros da comunidade e em relação às funções que cada sujeito empreende no filme (direção, atuação, filmagem, sonorização, iluminação etc. [Felipe, 2019]) – e, nesse caso, outra particularidade: trata-se de funções que não são necessariamente exercidas por uma só pessoa, nem mesmo são limitadas por idade, formação ou identidade de gênero.

Outro aspecto quanto à concepção de uma construção coletiva se dá na medida em que, muito frequentemente, as monta-

gens dos filmes são produzidas e projetadas para a comunidade, que, nesse momento, também opina sobre os caminhos daquela produção e a necessidade ou não de mudanças (Felipe, 2019). Nesse ponto, todos podem participar, independente de terem sido ou não parte ativa do processo inicial, no rastro da construção de um tipo de espectatorialidade crítico-coletiva. Não por acaso, o trajeto distinto dessas produções se entrelaça com a concepção de sujeito dessas comunidades – especialmente porque esses filmes evidenciam a importância do grupo a que pertencem, por meio da história que produzem na qualidade de narrativa fílmica. Assim, percebe-se que há, em relação ao cinema convencional, um deslocamento na perspectiva do sujeito, no caso, de um sujeito individual para um sujeito coletivo, entendido, portanto, muito mais como um *ponto de convergência de intensidades transindividuais* (Migliorin, 2012), em que a forma, o conteúdo e a ética que lhes são constitutivos comparecem de modo indissociável.

Ainda sob o aspecto de uma produção que se faz coletiva como dimensão que marca o cinema indígena, destacamos outro elemento: a pluralidade étnica presente nessas produções. Ou seja, a concepção de cinema indígena não exclui ou limita os integrantes dessas produções a uma só etnia indígena, da mesma forma que não impossibilita a participação do não indígena – ao contrário: “Um filme é sempre uma negociação entre os índios consigo mesmos e com não índios” (Brasil, 2013, p. 249). Sobre isso, Cachoeira e Bonin (2019, p. 21) reconhecem que a produção final não é expressão de um pensamento unicamente indígena – não há, pois, uma “verdade” indígena unívoca: “O cinema indígena se constitui no

atravessamento de técnicas, de sentidos, de representações e de maneiras de entender a produção audiovisual que definem o olhar das equipes do projeto que assessoraram os indígenas, aquele dos realizadores de diferentes etnias”, e, acrescentamos, até mesmo uma forma de fazer cinema indígena que, no Brasil, tem uma história. Trata-se, assim, de um tipo de produção *intercultural*, no limite de, para muitos, ser entendido fundamentalmente como um “híbrido”, capaz de acionar uma rede de relações que, sem ele, não existiriam (Brasil, 2013, p. 249).

Assumindo agora a segunda dimensão que, entendemos, marca o “cinema indígena”, abordamos uma discussão que possui distintos desdobramentos no campo (inclusive em termos de nomenclaturas), ainda que, a nosso ver, se mostrem em profunda consoneância: o fato de serem filmes que apelam a uma crítica à “História oficial” (Barros, 2018; Delgado, 2018), ou à construção de contranarrativas (Felipe, 2019; Soares; Sales, 2021) ou de narrativas contra-hegemônicas (Ferreira, 2018). Por mais que tais conceitos sejam distintos – até porque podem derivar de abordagens e metodologias de pesquisa diversas –, eles dinamizam uma ideia decisiva nas produções do cinema indígena: a ruptura com as narrativas historiográficas hegemônicas fundadas em perspectivas coloniais. Nos termos de nossa discussão, referimo-nos a narrativas que operam em permanente tensionamento à colonialidade do saber (Quijano, 2005), do poder e do ser, especialmente na perspectiva de uma origem epistêmica única e universal (europeia). Mais precisamente, as narrativas do cinema indígena impõem uma ruptura com aquelas, lineares hegemônicas, da “História oficial”. Assim, falar sobre como se dá, no

cinema indígena, a produção de narrativas (chamemos de contra-hegemônicas, de contranarrativas) implica, por exemplo, entender como nele se organiza a construção de suas histórias, suas práticas cotidianas, suas memórias – as mesmas dizimadas pelas invasões de território, pelo etnocídio etc.

Felipe (2019), ao reconhecer esse percurso, analisa as narrativas do cinema indígena sob uma interpretação decolonial, classificando-as como contranarrativas filmicas. De acordo com o autor, as contranarrativas seriam caracterizadas por dois vieses: como atos de “desobediência institucional”; e como respostas às narrativas coloniais que atravessam até hoje a figura imaginária do sujeito indígena. Apropriar-se do cinema ocidental, tecer narrativas decoloniais a partir das perspectivas das comunidades indígenas são formas de ver as narrativas de ruptura como modos de “tornar-se um sujeito” (e não mais objeto das maquinarias visuais): sujeito do olhar, da imagem e de si.

Como efeito dessa dimensão, uma terceira emerge de modo especial: o caráter pedagógico dessas produções (Cachoeira; Bonin, 2019; Delgado; Jesus, 2018; Jesus; Moreira, 2018): “O caráter pedagógico do cinema [indígena] é reiterado, pois ele educa quando produz e faz circular imagens, mensagens, representações, quando faz circular certos saberes, certas formas corporais, certos padrões de conduta”. Não apenas isso: “O cinema ensina quando nos apresenta o outro, quando restringe ou amplifica nossas possibilidades de pensar como são e como vivem as outras culturas e povos com os quais não temos proximidade ou convivência” (Cachoeira; Bonin, 2019, p. 22).

Assim, se o cinema, por muito tempo, já serviu de expediente para a dissemina-

ção de imagens de dominação, exploração e subjugação, de estigmatização, fetichização e propagação de certas imagens de “índio” – o bom selvagem, o pacificado, o integrado, o genérico, aquele mítico, originário, do descobrimento, indicial (Felipe, 2019) –, a dimensão pedagógica do cinema indígena, em contrapartida, opera “atos decoloniais de desobediência fílmica e histórica”, que, em ruptura com narrativas oficiais e estereotipadas, desvelam o colonialismo (Felipe, 2019, p. 241), produzindo outras imagens e outras formas de pensar sobre esses povos.

Com efeito, a dimensão pedagógica que marca essa produção tem relação com a possibilidade de, por meio dela, se acessar realidades distintas pela via de uma retomada de narrativas que contradizem o contexto histórico-social construído a partir da narrativa hegemônica do Ocidente. Além de esses filmes desconstruírem a “História oficial”, como referido, eles se propõem a apresentar versões de outros ângulos históricos que, por sua vez, emergem, inclusive, de práticas estritamente pedagógicas das próprias comunidades. Por exemplo, no curta-metragem *Osiba Kangamuke – Vamos lá, criançada!* (2016), a produção é resultado da proposição de professores da escola da aldeia Aiha Kalapalo, do Parque Indígena do Xingu (MT), que almejam construir um material didático voltado à preservação da memória coletiva, junto a elementos que as crianças elegem como importantes de serem lembrados (como certos rituais e a luta *ikindene*<sup>1</sup>). Estritamente ou não, o fato de esse cinema apresentar uma dimensão pedagógica

que se revela por meio da apresentação de perspectivas distintas de história, de mundos, de sujeitos – tal como vimos defendendo neste texto –, indica não necessariamente um compromisso assente, mas uma base constitutiva deste gênero, *cinema indígena*.

Como quarta e última dimensão da constituição particular desse cinema, destacamos a ideia de ele operar com (e como) metafilmes, ou seja, o fato de o método de produção dos filmes ser, ele mesmo, parte constitutiva do filme. Felipe (2019), ao trazer o termo metafilme, enfatiza que o prefixo “meta” se refere a produções audiovisuais que reproduzem, no próprio filme, reflexões sobre o processo de criação daquele material. Nessa condição, metafilme pode ser tomado até mesmo como um tipo de método. Não por acaso, a ideia de pensar o filme como processo erige grande parte das narrativas fílmicas produzidas no contexto das oficinas de audiovisual Vídeo nas Aldeias (VNA) – experiência pioneira e que marca a produção audiovisual indígena de maneira indelével, desde seu surgimento, em 1986<sup>2</sup>.

Daí resulta uma concepção de cinema e, diríamos mais, de *imagem* que merece ser ressaltada: não se trata de um cinema (nem de uma imagem) que espelha o mundo, mas que o produz na medida em que se torna matéria do/de pensamento no próprio contexto da produção audiovisual. Nessa condição, a partir de Felipe (2019, p. 246), pode-se dizer que o cinema indígena (e o

---

1 Luta praticada pelo povo Kalapalo, na qual vence quem derrubar o oponente ou tocar sua coxa.

2 Projeto criado em 1986, como parte de um programa de intervenção ligado ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Vídeo nas Aldeias (VNA) tem como base duas ações centrais: a produção audiovisual e a formação de cineastas indígenas. Para mais informações sobre o VNA, ver Carelli, Echevarría e Zirión (2016).

conceito de imagem que o erige) constitui-se no próprio ato de *pensar sobre a imagem em imagem*, “fazendo-se e, processualmente, desfazendo-se, enredando(se), a partir dos locais, dos personagens, das circunstâncias e situações de colonialidade como se fossem um só corpo fílmico”. É disto, pois, que trata a dimensão desse tipo de cinema: o ato de produzir os filmes já é, ele mesmo, *filmico*.

Discutir tais aspectos sobre o cinema indígena não é algo menor em nossas discussões: é parte do processo de entender como os filmes merecem ser analisados, ou seja, de acordo com uma linguagem singular a partir da qual são construídos. Que outras formas de ver e fazer-se visível tais imagens dinamizam; que questões o atravessam de maneira a tornar possível a criação de outras narrativas de si e de mundo, no limite, operando como palimpsestos imagéticos contemporâneos? É, pois, a partir de questões como essas que passamos agora à análise desses materiais, assumindo um vetor central, objeto de discussão deste texto: as crianças Guarani.

## **SOBRE ESCOLHAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

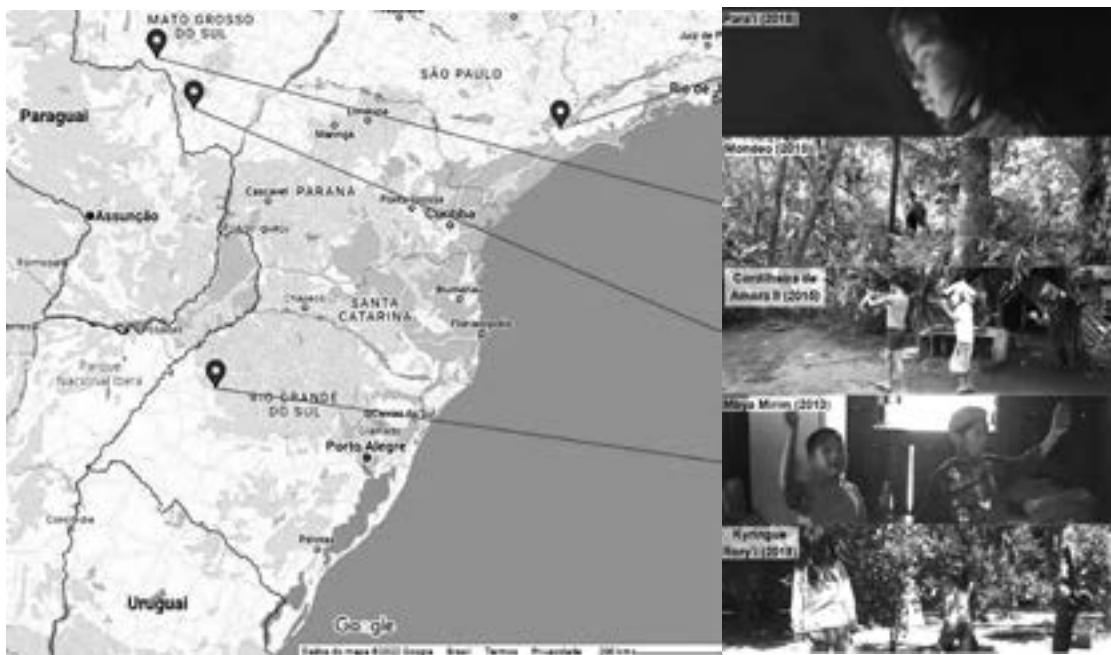
Analizar materiais do cinema indígena, assumindo os objetivos propostos, exigiu a organização de um complexo conjunto de escolhas e procedimentos. A primeira das escolhas diz respeito à etnia – e isso porque há que se considerar que “cinema indígena”, ainda que tenha elementos em comum, como visto acima, não se constitui como um todo homogêneo e indiscriminado. A análise desses filmes demanda o conhecimento sobre epistemologias e cosmologias que sustentam as contranarrativas ou narrativas contra-

-hegemônicas que ali se erigem: elas não são aleatórias; elas se fundam em saberes, práticas, rituais que variam, em natureza e perspectiva, de acordo com os povos em jogo. Assim, e assumindo que as concepções de criança e de infância são muito variáveis entre os povos indígenas, para este trabalho analítico, tomamos a etnia Guarani. A escolha pelos Guarani se deu devido, prioritariamente, à presença de um volume maior de produções que tomam a criança como o sujeito central das (contra)narrativas e como sujeito partícipe dos modos de produção do audiovisual, bem como a uma maior facilidade de acesso aos filmes desse povo.

Uma segunda estratégia se refere à escolha das fontes nas quais buscaríamos os filmes: como repositórios, fizemos uma busca aprofundada nas mostras e festivais de cinema reconhecidamente mais relevantes considerando a temática do cinema indígena (incluindo aqueles em sua relação com a infância), quais sejam: “Mostra Tela Indígena” (edições de 2017, 2018 e 2019), que exibiu, nesse período, cerca de 50 filmes; “Cine Kurumin” (edição de 2021, que disponibilizou de modo remoto 60 produções audiovisuais); “Amotara: Olhares das Mulheres Indígenas” (edição de 2021, que possibilitou o acesso remoto a 40 filmes); “Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis” (edições de 2010 a 2021, resultando em um acervo de cerca de 1.000 filmes).

Em seguida, após uma primeira e intensa etapa de mapeamento, e a partir de listagem dos filmes e dos catálogos (disponibilizados on-line e que incluem *trailers* e sinopses), fizemos uma seleção preliminar das produções. Para tanto, nossos critérios de seleção foram: a) filmes nos quais as crianças indígenas tivessem centralidade; b) filmes

## IMAGEM 1



Recorte do mapa político brasileiro (Google, 2022) com *frames* dos cinco filmes a serem discutidos.  
Fonte: Google Maps (2022)

que pudessem ser assistidos pelo público infantil (classificação indicativa [ClassInd.]). Em nossas buscas, como era previsto, muitos filmes acabavam por ser apresentados em mais de um festival, o que reduzia o resultado final das produções significativas para a análise. Conforme os critérios mencionados, esta etapa do levantamento possibilitou a seleção de 25 filmes.

O processo de seleção envolveu ainda uma última etapa, em que buscamos materiais de uma mesma etnia e, ainda, que tinham a identificação da participação ativa das crianças Guarani na produção/criação dos materiais. Ou seja, a escolha final baseou-se em filmes que tinham as crianças como sujeitos da imagem, mas também como suas autoras<sup>3</sup>. Com isso, temos assim constituído o *corpus* de análise: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbaya*

*Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); *Paraí* (2018).

Nesse conjunto, acabamos por reunir produções de características distintas, tanto em termos de linguagem, como de abordagens temáticas: filmes indígenas que se aproximam de documentários antropológicos, como aqueles mais próximos de uma linguagem reconhecida como “ficcional”<sup>4</sup>; filmes de

3 Mesmo que as crianças que participam da criação/produção dos filmes não sejam as mesmas daquelas que deles participam na narrativa, em si, como suas protagonistas.

4 Entendemos que o que determina o caráter de ficcionalidade de uma produção filmica não é seu gênero, mas, isto sim, os “regimes de veracidade” criados pelas imagens. Em trabalhos anteriores, já discutimos sobre esse tema, entendendo justamente que há dinâmicas mais complexas que se travam na relação que estabelecemos com as imagens e que ultrapassam a mera conclusão de que a “verdade” ou a “realidade” estaria (ou não) centrada nesta ou naquela imagem.

longa-metragem e curta-metragem; filmes em que as crianças são praticamente as únicas personagens (e, portanto, em que há uma imersão em seu universo), como aqueles em que elas são filmadas no interior de suas comunidades, em permanente relação. Assim, se temos os curtas *Cordilheira de Amora II* (2015), *Mbyá Mirim – Palermo e Neneco* (2013), *Kyringue Rory'i* (2018) e *Mondeo* (2015) como obras que, basicamente, operam a partir do testemunho de duas crianças, temos também o longa *Para'í* (2018), um filme que constrói uma narrativa baseada em desafios contemporâneos enfrentados pelos indígenas (demarcação de terras, avanço das igrejas em seus territórios, ausência do Estado etc.) sob o ponto de vista de uma criança. E é, pois, considerando esse conjunto de imagens que dinamizamos certos aspectos analíticos, apresentados a seguir.

## **AS CRIANÇAS GUARANI NO CINEMA INDÍGENA: NO CORPO-CÂMERA, A MOBILIDADE GUARANI**

Ao afirmarmos que nossa análise converge para o cinema Guarani, há que se precisar que estamos falando não de um povo, mas, considerando nosso *corpus*, de duas parcialidades: os Mbyá-Guarani (*Mbyá Mirim*, *Kyringue Rory'i*, *o sorriso das crianças e Para'í*) e os Kaiowá (*Cordilheira de Amora II* e *Mondeo*). Nessa condição, analisar aspectos dos filmes mencionados exige mostrar como se fazem inseparáveis a imagem da criança que emerge dessas produções e os sentidos dados a esse sujeito no interior de determinada episteme. Para tanto, elegemos uma categoria de análise central: a criança como *corpo-câmera* – que evidencia modos

de ser e viver das crianças Guarani, em uma dimensão relativa à mobilidade (criança em movimento) (Alvares, 2012; Cohn, 2002; Lecznieski, 2012; Menezes; Bergamaschi, 2015; Oliveira, 2012; Seizer da Silva, 2016; Tassinari, 2007; Zoia; Peripolli, 2010), e em como, nesses filmes, isso é elevado à categoria da imagem.

Em que consiste essa noção de mobilidade a que nos referimos no caso dos Guarani e, por extensão, na matéria-cinema objeto de análise neste texto? A mobilidade Guarani se dá por múltiplos aspectos e se mostra como um marca constitutiva do povo. No caso dos Guarani, e na discussão que estabelecemos, destacamos, de início, um aspecto: a circulação das crianças dentro das comunidades.

Oliveira (2012, p. 96) afirma que, entre as crianças Guarani, não há uma divisão definitiva entre maiores e menores, mas percebe-se que entre elas ocorre uma distinção – prova disso é que as “crianças menores são livres de ocupações”.

“[Já a] partir dos 6 ou 7 anos, as crianças passam a ter um cotidiano composto por ocupações predefinidas. Ao acordar, preparam seu próprio café da manhã e partem para a escola. Ao longo do dia, não deixam de brincar, mas assumem algumas atribuições na vida da aldeia. Cuidam de seus irmãos menores, iniciam atividades de artesanato, ajudam no preparo de alimentos em casa e auxiliam os adolescentes em algumas tarefas, como a coleta de lenha na mata, assumindo tarefas mais leves como carregar gravetos. Algumas crianças maiores fazem parte do coral. Participam ativamente das rezas na *Opÿ*, cantando, dançando, tocando instrumentos e até mesmo auxiliando o Karaí nas atividades de cura” (Oliveira, 2012, p. 97).

Tal forma de ser criança tem, como efeito, a instauração de um tipo distinto de sociabilidade, em que elas assumem, em suas comunidades, um lugar de destaque. Cohn (2002, p. 222) sublinha que essa sociabilidade é garantida por meio de um tipo de trânsito, de um tipo de circulação das crianças. Exemplo disso é que ela (a criança) atua “como mediadora entre casas, por ser mensageira e efetivar a reciprocidade ao levar comida de uma casa para outra, por pagar visitas formais, mas especialmente por criar laços especiais entre os dois pares de avós, consogros”.

Desde o filme *Bicicletas de Nhanderú* (2011)<sup>5</sup>, resultado do trabalho do Coletivo Guarani<sup>6</sup>, a circulação das crianças é elemento de destaque – especialmente quanto à articulação dessa mobilidade com um modo específico de enunciação, em que a palavra da criança se faz imagem, operando na construção do que estamos chamando de um *corpo-câmera*: “Há cenas em que os meninos e meninas falam diretamente para a câmera, e outras em que escapam, convocam o cineasta a acompanhá-las, quando circulam entre espaços, pelo entorno da casa, atravessam cercas que delimitam a aldeia” (Cachoeira; Bonin, 2019, p. 58). No filme, as crianças Guarani, ao circularem pelo entorno da casa, podem estar acompanhadas da parte nuclear das suas famílias (mãe, pai, irmãos, por exemplo), de

outras famílias ou até mesmo estar sozinhas – sem que isso implique noções de negligência ou desresponsabilização, mas de um modo de ser em movimento.

Em *Mbyá Mirim* (2013), filme que é resultado de oficinas de cinema realizadas pelo já mencionado Vídeo Nas Aldeias (VNA), na Aldeia Koenju, em São Miguel das Missões (RS), junto aos Mbyá-Guarani<sup>7</sup>, registra-se continuamente as vivências de Neneco e Palermo dentro da sua comunidade e, ainda, os momentos em que eles cruzam fronteiras territoriais: os meninos circulam em diversos ambientes, nas casas, na escola, nas noites de festividade e jogos, nos espaços de plantio, avançam para a fazenda vizinha. Palermo é o irmão mais velho (8-9 anos de idade), e é ele quem direciona o curta-metragem, acompanhado pelo irmão mais novo, Neneco (6-7 anos de idade).

Em *Mbyá Mirim* (2013), Palermo e Neneco apresentam um recorte específico da realidade indígena infantil em regiões de conflito, em que podemos perceber, literalmente, as fronteiras que limitam o modo de vida Mbyá-Guarani. Com a captura de imagem sendo feita invariavelmente à altura das crianças, em seus movimentos, o corpo-câmera, aqui dos irmãos, aponta quais são seus lugares e também seus não lugares – no caso, aqueles, proibidos, que impõem riscos de vida e morte, em que não são bem-vindos pelo “homem branco”, como nas constantes

5 O filme não compõe nosso *corpus* de análise, já que não foi localizado em nenhum dos repositórios que mencionamos, mas o trazemos aqui para mostrar a recorrência, em nada acidental, do tema da mobilidade (especialmente das crianças).

6 Fundado em 2007 por realizadores que fizeram parte do VNA, o Coletivo Mbyá-Guarani de Cinema é um coletivo de produção de vídeo e artes visuais, focado na cultura Guarani. Realizadores como Patrícia Ferreira Pará Yxapy, Ariel Kuaray Ortega e Aldo Kuaray Ferreira fazem parte do coletivo.

7 O filme tem como realizadores Ariel Ortega e Patrícia Ferreira – ainda que a produção faça parte de uma série de filmes do Coletivo Guarani. A narrativa é parte da coleção *Um Dia na Aldeia*, iniciativa do projeto Vídeo Nas Aldeias (VNA) de reunir diferentes curtas-metragens que contassem o cotidiano das crianças em suas comunidades. Algumas dessas narrativas tornaram-se livros, em uma parceria com a editora Cosac Naify, coleção hoje descontinuada.

cenas em que as cercas se fazem obstáculos a ser permanentemente cruzados, mesmo que isso implique, como conta Palermo, ser recebido a tiros (imagens 2, 3 e 4).

Em contrapartida, entre os espaços de livre circulação de Palermo e Neneco e aqueles a eles “proibidos”, há também lugares que se efetivam como espaços de contato – no caso, entre o que há dentro e o que há fora dos limites da comunidade. Esses espaços mostram a relevância do papel das crianças na comunidade, assumindo a importante função de serem “mediadoras”, pois normalmente são elas que melhor se comunicam e falam com mais domínio o português – tornando, por exemplo, o diálogo com os não indígenas viável (Tassinari, 2007). No curta, isso pode ser visto no momento em que Palermo e Neneco vão comprar sabão para lavar roupa: ali, interagem com a mulher que lhes vende sabão; ali, também o momento em que o Palermo ensina a Neneco uma linguagem outra, que exige performar outras práticas de comunicação e diálogo (imagens 5 e 6).

Em *Mondeo* (2015), temos um registro que se assemelha à proposta de *Mbya Mirim* (2013): a câmera acompanha dois meninos Kaiowá, o mais novo (6-7 anos) e o mais velho (8-9 anos), que caminham em meio a uma mata. Diferente de *Mbya*, que narra o cotidiano dos meninos em muitos dias e em diferentes atividades, em *Mondeo* temos não mais do que, aparentemente, algumas poucas ações: a construção de uma estrutura com bambus (uma armadilha para a captura de animais pequenos), a aprendizagem do uso do arco e flecha, a habilidade (no limite, incômoda, aos nossos olhos) no uso de um facão para cortar galhos e folhas, a conversa cúmplice entre

## IMAGENS 2, 3 E 4



Palermo, nós vamos para a casa de um branco?



Eles vão achar que é dinheiro de verdade.



Dessa vez o meu irmão passou primeiro.

Frames que mostram o cruzamento de fronteiras e a presença das cercas.  
Fonte: *Mbya Mirim* (2013)

eles. No entanto, em menos de dez minutos, o que se revela, de fato, é a complexidade dos saberes da criança indígena no cotidiano mínimo, aqui propiciada pela familiaridade com que percebemos o trânsito



Palermo instrui Neneco sobre como falar e o que falar com a senhora que lhes vende sabão.

Fonte: *Mbyá Mirim* (2013)

das crianças na mata: “A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem” (Tassinari, 2007, p. 15). Andarilhar é um modo de estar no mundo, de estar com o outro, nas dinâmicas de aprendizagem que se transmitem de criança para criança, no vasto espaço da mata.

Não é coincidência que, nos filmes, essa circulação das crianças e, com efeito, suas formas de mobilidade se deem em torno de um permanente caminhar: caminhar constitui-se como um *ethos* Guarani:

“Nós caminhamos para nos encontrarmos e falarmos com nossos parentes. Às vezes caminhamos por causa do falecimento de nossos parentes. Mesmo em lugares distantes, se estamos dispostos. [...] Quando nós precisamos deles, nós vamos. Quando eles precisam de nós, eles vêm. E essa é a vida dos Guarani. Se não estamos tranquilos em um lugar, nos mudamos para outro. Nos mudamos para outra aldeia ou saímos em busca de um lugar para construir uma nova aldeia. Desde os tempos antigos, esse é o nosso modo de ser. Nós caminhamos” (Chamorro, 2018).

Como em outros filmes dos Mbyá-Guarani, há uma ressonância entre um modo de fazer cinema e um modo de ser criança: a câmera se faz um “dispositivo nômade”, atrelada tanto à “experiência de perambulação desse povo tantas vezes expulso das suas terras” (Brasil, 2013, p. 261), como à marca de circulação das crianças, como aqui mostramos.

Mas há também outros modos de esse corpo-câmera se evidenciar: *Mondeo*, por exemplo, é o único filme do nosso *corpus* que não possui legendas e/ou dublagem, convocando o espectador a vasculhar seu repertório simbólico, tentando consolidar, de algum modo, o quebra-cabeça de interrogações provocado pelo desconhecimento quanto ao idioma Guarani, língua falada pelos meninos no filme. Se em outros filmes nos encontramos como dependentes das palavras ditas (dos diálogos em português ou legendas) – e não exclusivamente daquilo que emerge nas e das cenas, na qualidade de imagem fílmica –, *Mondeo* nos convoca a ouvir além das palavras, remetendo à seleção discursiva que Menezes e Bergamaschi (2015) apontam em relação aos Guarani, especialmente quanto a uma estratégia de “preservação”, que escolhe e

IMAGEM 7



Frame de *Mondeo* (2015), com os dois meninos Guarani-Kaiowá da Aldeia Pirakuá em Bela Vista, Mato Grosso do Sul. Fonte: *Mondeo* (2015)

seleciona palavras que serão ditas, reservando outras (de maior significado) e, com isso, evitando que possam ser mal interpretados, principalmente por não indígenas. Os Guarani provavelmente não partilham de toda sua cultura frente às imagens: há ali a escolha do que será dito, do que será mostrado, por mais que, num primeiro olhar, tenhamos a impressão de tratar-se de uma imagem “crua”. Em outras palavras, trata-se de operar com a câmera não como um olho que tudo vê, mas de um corpo-câmera que fala e que, nessa condição, se mostra autoral na medida em que edita, seleciona e produz a imagem que vemos.

*Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018), filme descrito como da segunda fase do cinema indígena (Jesus, 2019), tem como realizadora Pará Reté, uma criança indígena. O filme nasce em um contexto de apropriação indígena da produção de suas

imagens: Pará tem apenas 11 anos quando filma, desenha e narra imagens do seu cotidiano na aldeia da tia (*Xe Xy'y Reko Apy*), com quem está passando um período de tempo, nas circulações rotineiras (práticas de mobilidade) entre os Guarani, no Rio Grande do Sul. A narrativa se faz de modo hábil, afinal, Pará cresceu observando seus parentes produzirem filmes e consumindo do cinema indígena (Wittmann et al., 2021).

Se até aqui falamos da mobilidade que as crianças tinham em frente à câmera, temos, em *Kyringue Rory'i*, um outro viés: aquele da dimensão assumida pela criança no antecampo. A mudança do ponto de vista de quem filma permite a captura de uma outra dimensão temporal, por meio da produção de tempo filmico que não é o cronológico, mas sim o de descobertas, de experiências, de novidades e, justamente por isso, também, e mais uma vez, o das repetições criadoras: o tempo lento

da mão idosa que dedilha na mesa, o tempo lento do preparo da comida no fogo ao pé do chão, da brincadeira na terra; um tempo que se revela, muito mais, como duração, na intensidade do vivido em sua imediatez. Esse elemento não é de menor importância: ele diz de uma linguagem do cinema indígena, no caso, da “observação atenciosa dos gestos das pessoas”, como já indicava Jean-Claude Bernadet, em 2006 (p. 20), em contraste, por exemplo, à atenção à câmera, posicionada diante do falante, que ainda marca nossa forma de produzir documentários.

Além disso, o (meta)filme *Kyringue Rory'i* se mescla à sua própria feitura (Brasil, 2013), de maneira a tornar-se, a um só tempo, registro, testemunho, produção e manifesto fílmico. Pará Reté não apenas produz imagens de uma

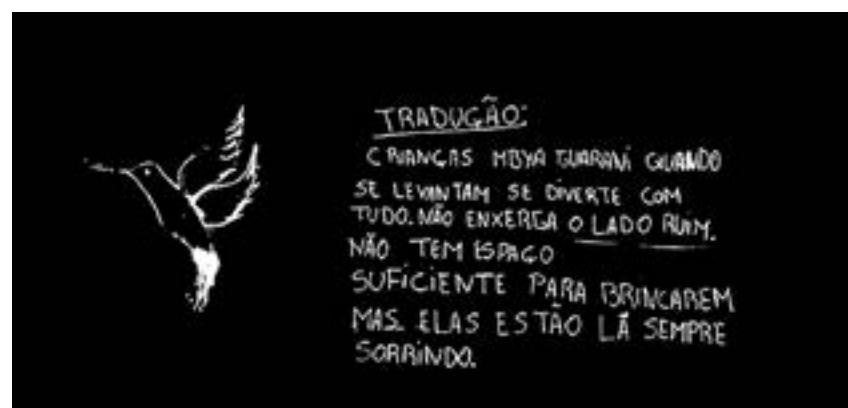
infância indígena: ela mesma acena para sua implicação naquelas imagens, e não apenas como diretora: ao final do filme, produz intervenções gráficas que indicam tratar-se da aldeia de sua tia; lança mão de intertítulos narrativos (escritos à mão, sendo um em Guarani e outro em língua portuguesa) para apresentar ideias sobre as crianças Guarani – algo que funciona, no limite, como um manifesto (imagens 8 e 9): “Crianças Mbyá-Guarani quando se levantam, se diverte com tudo. Não enxerga o lado ruim. Não tem espaço suficiente para brincarem mas elas estão lá sempre sorrindo”.

Pensar sobre essa noção de mobilidade (do campo para o antecampo) implica colocar em relevo outra característica deste corpo-câmera da criança: a “da modulação do espaço fílmico como espaço histórico, da

## IMAGENS 8 E 9



Frames de *Kyringue Rory'i* (2018), indicando as interferências gráficas de Pará Reté.  
Fonte: *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças*



passagem dos indivíduos da condição de objeto a sujeitos da câmera e, sobretudo, do pensar cinematográfico sobre o mundo, a partir da perspectiva reversa fílmica originária” (Felipe, 2023, p. 3). O olho que filma (ao que se exige, para isso, certo “distanciamento”) também faz parte daquele mundo que agora, para nós, se torna imagem, em um constante intercâmbio entre o “dentro” e o “fora”, entre o “interior” e o “exterior”.

Se Pará Reté indica que o que filma é a comunidade da tia – ou seja, que, para fazer o filme, ela precisou ir de uma comunidade para outra –, isso se relaciona ao trânsito característico dos Guarani (Pissolato, 2006; Santos, 2015), como mencionado. Pará estaria, assim, em um desses momentos de trânsito *entre casas* e *entre comunidades*: *entre-lugares*. Na circulação de Pará Reté, percebemos em grande parte das cenas, em *off*, um som residual: uma rodovia de grande circulação. Não há como determinar se o som é (ou não) parte intencional na composição, contudo, ainda assim, trata-se do registro de um elemento extracampo que atua na imagem. O som dos carros ao fundo, em alta velocidade, a todo tempo, contrasta com aquele dos pássaros, das vozes das crianças que brincam, do barulho do vento e das árvores. Ele nos remete, principalmente, ao “aperto colonial” que se manifesta pela impossibilidade de se manter o modo de vida extrativista, em função da redução drástica de territórios desde a invasão colonial e da concessão de terras, quase sempre, impróprias para uma agricultura de subsistência (se observarmos os pomares apresentados no curta, eles são recentes, provável tentativa de recuperação do solo). A marca atual da circulação Guarani, em que já não é mais possível a

circulação livre entre terras, adapta-se a uma mobilidade *entre* territórios indígenas.

A mobilidade “externa” das crianças Guarani, a mesma que denuncia o “aperto colonial” que marca as produções fílmicas, é um elemento que também compõe as descobertas de outra criança, Pará (Monique Ramos Ara Poty Mattos), em *Paraí* (2018). Neste outro filme, que apresenta características da ordem do ficcional (ainda que traga elementos constitutivos da realidade indígena no Brasil hoje), a terra indígena onde a menina mora, violentamente premida pela vida urbana, força muitos a dela partirem em busca de outros territórios, como é o caso do próprio avô da menina. Para ter acesso básico à educação, por exemplo, Pará precisa deixar diariamente a comunidade em direção à escola não indígena (o que indica a necessidade de sair dela para suprir certas demandas sociais).

A “terra sem males” procurada pelo avô de Pará, onde ele poderá enfim plantar, é encontrada. Sabendo disso, Pará vai à procura do avô, arriscando-se a atravessar a cidade com outra amiga da aldeia. As duas meninas chegam a outra comunidade de ônibus, seguido de uma longa caminhada. Numa história tramada por metáforas, a travessia feita por Pará desnuda também um espaço visual agonístico: um constante ir e vir entre dois mundos, o indígena e o não indígena, num trânsito que, mais uma vez, diz de um *entre-lugares*. Numa das sequências iniciais do filme, Pará circula dentro e fora dos limites da sua comunidade. O enquadramento da imagem centraliza a rua, mas é o movimento de Pará que faz a câmera se deslocar e acompanhar o andar da menina, tendo as casas da aldeia ao fundo (imagens 10, 11 e 12). O movimento suíl da imagem nos mostra

IMAGENS 10, 11 E 12



Pará andarilhando no *entre* aldeia e cidade. Fonte: *Paraí* (2018)

o protagonismo de Pará como corpo-câmera que se insinua justamente na emergência deste *entre*: no *entre* a aldeia e cidade; no *entre* que se manifesta na habilidade de usar o celular, o computador e em suas tentativas de plantar o milho crioulo; no *entre*-línguas, que a faz questionar o pai sobre o porquê de ele nunca ter ensinado a ela o Guarani; no *entre* a aprendizagem da leitura em voz alta na escola não indígena com a professora e aquela, com a mãe, sobre o tempo que demora para uma semente crescer; no *entre* a misteriosa diferença entre “cura” e “milagre”, exposta pela divergência da mãe (que frequenta a casa de reza da aldeia) com o pai (indígena convertido, que frequenta uma igreja evangélica).

Personagem principal em *Cordilheira de Amora II* (2015), Cariane organiza, igual-

mente, distintas formas de se situar nesse espaço indiscernível de um *entre*. Se o universo lúdico apresentado em *Mondeo* e em *Myba Mirim* remete àquele de aprendizados que se dão, basicamente, como resultado de um trânsito na mata (e em tudo o que isso envolve), *Cordilheira* apresenta um universo de brincadeiras mais híbrido, que se erige como resultado visível do contato com o não indígena, não apenas pelos objetos que compõem, como também pelo universo que ali se instaura. Na “casa própria” que Cariane constrói, atrás da casa da família, tijolos soltos fazem as vezes de paredes e escadas de um imóvel de “dois andares” (mesmo que ali não tenha mais do que dois degraus), a embalagem usada e vazia de sabão Ypê é usada como uma televisão, o CD antigo serve de índice para um computador, o fragmento de

#### IMAGENS 13, 14, 15 E 16



Em sentido horário, nos dois primeiros *frames* superiores, Cariane e Clebisson ligam a televisão na sala. Nos *frames* inferiores, Clebisson trabalha no computador e Cariane toma um café na cozinha. Fonte: *Cordilheira de Amora II* (2015)

madeira gasto aparece como porta-retrato, em que, de um lado e de outro, duas fotografias fazem-se presentes, a porta de um guarda-roupa é uma cama, os encartes de produtos da Avon são livros infantis (que permitem a ela e ao primo Clebisson, com quem brinca, ler histórias como *Chapeuzinho vermelho* e *Os três porquinhos*), o galinheiro vazio é um ônibus. Ao que a mãe chama insistenteamente de “lixo”, Cariane responde: “É brinquedo!”. Ao lado do ônibus, uma loja. A mãe insiste: “Lixo”. Cariane dobra a aposta: “Um shopping: lojas, cabeleireiro, comida, doces, champagne”.

Cariane faz as perguntas e ela mesma as responde ao narrar no filme o universo imaginativo que cria: quando se mudou para ali onde estão, ela e a família não tinham água, não tinham luz, televisão, nada. O lugar onde moravam “agora tem dono, outro” – deixando entender que se trata de uma terra da qual provavelmente foram expulsos. Sem dúvida, há elementos concretos sobre os quais aquele mundo se erige: seja a ausência de um Estado que lhes garanta condições mínimas de vida, seja elementos da cultura não indígena com os quais ela certamente tem contato. Na pesquisa de Santos (2015), que se deu com crianças indígenas Kaiowá da mesma região em que o curta foi produzido, observa-se algo semelhante nos desenhos por elas produzidos: a recorrência das imagens de casas de dois andares, mesmo não sendo um tipo de construção comum entre os indígenas dali. Questionadas pela pesquisadora, as crianças respondiam que isso se devia tanto à televisão, como à circulação das crianças na região, que lhes permitia ver tais construções não indígenas próximas a seu território.

*Mondeo* (2015) e *Cordilheira* (2015) são produções de um mesmo ano, com o “mesmo” povo, em um mesmo Estado, mas

nos apresentam versões distintas sobre as crianças e sobre seus desafios (e sobre suas visões frente a esses desafios). Com o filme, percebemos, também nessa dimensão, uma ausência de homogeneidade quanto a problemáticas tão complexas. Em outras palavras, mesmo com a proximidade geográfica, o “aperto colonial” em que cada um vive é único. Ou, ainda, o modo com que cada comunidade responde – inclusive em imagem – a esse “aperto” é distinto.

Contudo, indicar que Cariane organiza aquela casa como escape, fuga ou em razão de uma falta é reduzir todo um sistema de fabulação que a menina cria. Cariane imagina a “casa própria”, as portas que precisam ser trancadas, imagina o shopping, imagina os amigos, os mesmos que posam para as fotos do porta-retrato, também imaginado. Imagina o filme do qual *Cordilheira de Amora II* nada mais é do que a continuidade – ou seja, *Cordilheira de Amora* é II porque o primeiro é parte (imaginada) do próprio curta a que assistimos: *mise en abyme* no contexto da imagem. Cariane repete, em forma de monólogo, a pergunta que recorrentemente lhe é feita: “Por que você fala tanto sozinha?”. “Porque eu imagino, meu amigo!” Imaginação e realidade ou visível e invisível não ocupam lugares distintos (no filme), nem opostos (para ela): deslizam em um *entre* que aqui torna espaço indígena e não indígena um só.

Deslocamento, trânsito, deslizamento: no contexto da análise dos cinco filmes, a mobilidade de que falamos – trazida por meio do que vimos chamando de um corpo-câmera e que guarda relações constitutivas com a cultura Guarani –, assume distintos nomes, respondendo a diferentes práticas. Tal categoria não se faz matéria para uma romantização da criança, mas, antes, indica modos inclusive

tensionantes de ser criança indígena; indica urgências, violências, desafios enfrentados hoje e historicamente; indica a apresentação de universos complexos, ora a nós familiares, ora totalmente desconhecidos. Além disso, menos do que meros temas a serem levantados, meras sequências filmicas, a argumentação em torno desse corpo-câmera, desse modo de ser criança em imagem, não é resultado de um esforço interpretativo. O que se tem é a composição casuística de uma imagem que é, em si, sentido; de uma linguagem que é, em si, modos de ser e que, nessa condição, diz de modos de ser criança: em seu cotidiano mínimo, em seus gestos (os mais singelos, os mais intensos), em suas aprendizagens, em sua linguagem, tudo ao mesmo tempo; em uma palavra: ser em movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

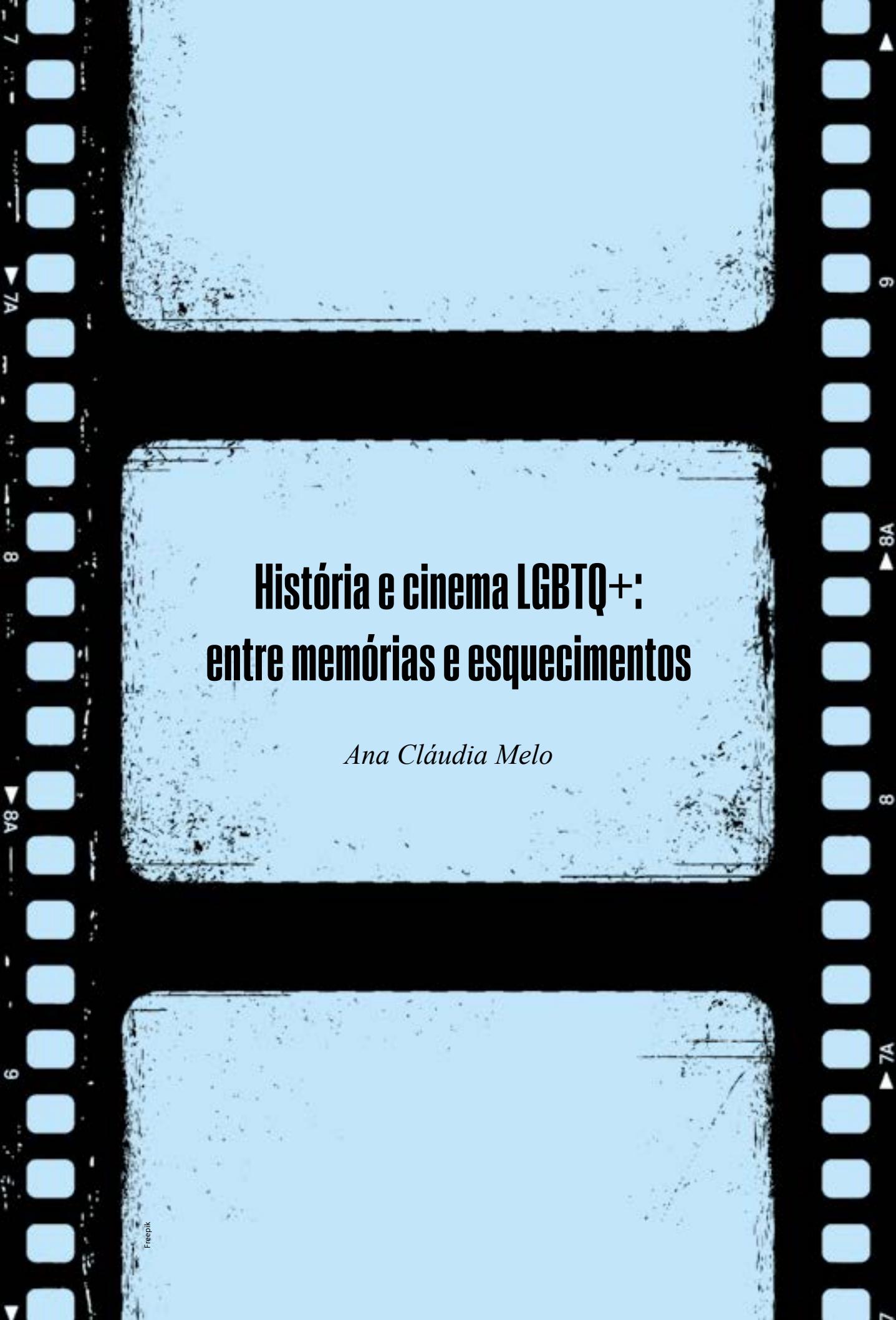
Buscamos, neste artigo, estabelecer um debate sobre a imagem da criança na medida em que dinamizada em cinco filmes vinculados

ao chamado “cinema indígena”. Proceder a esta análise implicou percorrer duas discussões centrais: uma sobre o próprio cinema indígena, naquilo que o marca como linguagem e como prática: prática coletiva, mas também prática política de apresentar-se e fazer-se visível, prática pedagógica, prática de resistência. A outra discussão, de ordem analítica, se voltou não para a tentativa de perscrutar uma pretensa totalidade das imagens, mas extrair, de cada um dos filmes, recortes cinematográficos implicados em mostrar o funcionamento de narrativas contra-hegemônicas, avessas à “História oficial” (que insiste em construir a imagem do indígena – e da criança indígena – como incivilizada, exótica). Ao colocar em jogo a ideia de uma (contra)narrativa construída na forma de um corpo-câmera, entendemos, tal como Brasil (2013, p. 249), a partir de Eduardo Viveiros de Castro, que esses filmes funcionam não apenas como um modo de “imaginar uma experiência” (no caso, da criança Guarani), mas especialmente como uma maneira sensível de “experimentar uma imaginação”.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, M. M. "Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento", in A. Tassinari; B. S. Grando; M. A. dos S. Albuquerque (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2012, pp. 77-91.
- BARROS, M. F. "Tava: cenas da caminhada e da conversação no cinema Mbyá-Guarani", in P. Delgado; N. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.
- BERNARDET, J.-C. "Vídeo nas aldeias, o documentário e a alteridade", in *Mostra Vídeo nas Aldeias: um olhar indígena*. Olinda, Vídeo nas Aldeias, 2006.
- BRASIL, A. "Mise-en-abyme da cultura: a exposição do 'antecampo' em Pi'ónhitsu e Mokoi Tekoá Petei Jeguatá". *Significação*, v. 40, n. 40, 2013, pp. 245-65.
- CACHOEIRA, L. A.; BONIN, I. "Pedagogias culturais em realizações de cineastas Mbyá-Guarani". *Interritórios – Revista de Educação*, v. 5, n. 9. Caruaru, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- CARELLI, V.; ECHEVARRÍA, N.; ZIRIÓN, A. "Diálogos sobre o cinema indígena". *Los Cuadernos de Cinema 23 – Conversas*, n. 7. México, 2016.
- CHAMORRO, E. "A cultura da caminhada Mbyá-Guarani em foto, vídeo e outros documentos". *Revista IC*. São Paulo, Itaú Cultural, 2018.
- COHN, C. "A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia", in A. Lopes da Silva; Â. Nunes; A. V. Macedo (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.
- COHN, C. "O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança". *Horizontes Antropológicos*, ano 27, n. 60. Porto Alegre, mai.-ago./2021, pp. 31-59.
- CORDILHEIRA de Amora II. Direção de Jamille Fortunato, produção de Alexandre Basso e Lia Mattos, elenco com Cariane Martines e Clebisson Domingues. Mato Grosso do Sul, Espaço Imaginário e Tenda dos Milagres, 2015, 12 min. Disponível em: [http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira\\_de\\_amora\\_ii](http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii).
- COSTA, G. M. da; GALINDO, D. "Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.
- DELGADO, P. S. "Consolidação do movimento indígena contemporâneo e produção audiovisual como uma nova forma de resistência", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.
- FELIPE, M. A. "Contranarrativas filmicas Guarani-Mbyá: atos decoloniais de desobediência institucional no cinema indígena". *MATRIZes*, v. 13, n. 1. São Paulo, jan.-abr./2029, pp. 231-54.
- FERREIRA, R. S. (Arajeju). "Cinema de luta dos povos originários no Brasil e processos colaborativos interculturais: autorias indígenas e narrativas audiovisuais contra-hegemônicas", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.

- JESUS, N. T.; MOREIRA, B. D. "Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018, pp. 81-98.
- KYRINGUE *Rory'i, o sorriso das crianças*. Imagens, desenhos e crédito a Pará Reté, colaboração de Carmem Guardiola, Daniel Eizirik e Tuane Eggers. Rio Grande do Sul, 2018, 4min.47s. Disponível em: <https://vimeo.com/369691287>.
- LEZNIESKI, L. "Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios", in A. Tassinari; B. Grando; M. A. Albuquerque (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2012, pp. 25-51.
- MBYA Mirim – Palermo e Neneco. Direção de Ariel Duarte Ortega e Patricia Ferreira. Rio Grande do Sul, Vídeo nas Aldeias, 2013, 22 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7\\_Qwj4](https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7_Qwj4).
- MENEZES, A. L.; BERGAMASCHI, M. A. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2015.
- MIGLIORIN, C. "O que é um coletivo – Teia: 10 anos". *Revista do IMS*. São Paulo, Instituto Moreira Salles, dez./2012, pp. 2-15.
- MONDEO. Produção de Mosarambihára. Mato Grosso do Sul, Ascuri, 2015, 9 min.45s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRUFcZsS1p8& feature=youtu.be>.
- OLIVEIRA, M. S. de. "Nhanhemboé: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC", in A. Tassinari; B. S. Grando; M. A. Albuquerque (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2012, pp. 93-115.
- PARAÍ. Direção de Vinicius Toro. História original: Alcides Tupá Jexaka Mirim, Felipe Karai Mirim Silva, Márcia Jera Venício, Sonia Barbosa Ara Mirim, Richard Wera Mirim, Vinicius Toro. São Paulo, Programa Aldeias, TI Jaraguá, 2018, 1h22min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=12YOpLCjzr0>.
- QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina", in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005.
- SANTOS, J. R. *Crianças Kaiowá no espaço urbano da Vila Cristina, Amambai, MS: novos cenários de socialização*. Mestrado em Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso do Sul, 2015.
- SEIZER DA SILVA, A. C. *Kalivôno Hikó Terenôe: sendo criança indígena Terena do/no século XXI – Vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*. Tese de doutorado. Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2016.
- SOARES, I.; SALES, J. A. "Formação audiovisual e identidade indígena na produção de cinema e vídeo com os povos Potiguara e Anacé". *Revista Digital do LAV*, v. 14, n. 1. Santa Maria, UFSM, jan.-abr./2021, pp. 103-20.
- TASSINARI, A. "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus*, ano 7, n. 13. Campo Grande, out./2007, pp. 11-25.
- WITTMANN, M. A. S. et al. *A tela: cinema e realizadores indígenas no Rio Grande do Sul*. Edição on-line própria da "Mostra Tela Indígena", 2021.
- ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. "Infância indígena e outras infâncias". *Espaço Ameríndio*, v. 4, n. 2. Porto Alegre, jul.-dez./2010, pp. 9-24.



# **História e cinema LGBTQ+: entre memórias e esquecimentos**

*Ana Cláudia Melo*

## resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a história da representação LGBTQ+ (lésbico, gay, bissexual, transgênero e/ou queer etc.), através de fatos e acontecimentos, nos filmes e para além deles. Para tanto, será feita primeiramente uma abordagem sobre como se constitui a conexão entre cinema e história, desde os primórdios da cinematografia. Em seguida, a partir do pensamento de Jacques Rancière acerca do cinema como multiplicidade, será proposta outra perspectiva educativa sobre a relação entre cinema e história, mais inclusiva à questão LGBTQ+.

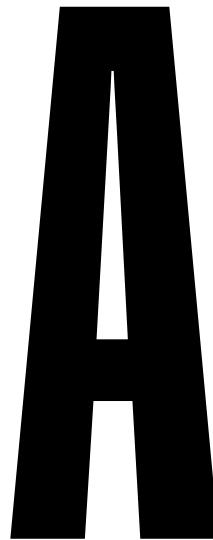
**Palavras-chave:** cinema; história; educação; LGBTQ+.

## abstract

*This article presents a reflection on the history of LGBTQ+ (lesbian, gay, bisexual, transgender, and/or queer, etc.) representation, through facts and events, in films and beyond. For this purpose, the connection between cinema and history will first be examined, as it has been constituted since the beginnings of cinematography. Subsequently, drawing upon Jacques Rancière's notions of cinema as multiplicity, an alternative educational approach to the relationship between cinema and history will be put forward, one that more inclusively addresses the LGBTQ+ issue.*

**Keywords:** cinema; history; education; LGBTQ+.

## CINEMA E HISTÓRIA: UMA BREVE INTRODUÇÃO



relação entre cinema e história, no contexto da representação ou das lutas do movimento LGBTQ+ (lésbico, gay, bissexual, transgênero e/ou *queer* etc.) em produções cinematográficas, mobiliza outra forma de constituir o pensamento que tensiona essa conexão desde o advento das primeiras máquinas de filmar e de projetar. Essa abordagem é distinta porque, ao tratarmos dessa conexão, identificamos alguns momentos-chave que vinculam cinema e história, mas que não tratam sobre a questão LGBTQ+. Para demonstrar isso, inicialmente abordare-

mos pelo menos quatro momentos, que se destacam na relação entre o cinema e a história. Em seguida, evidenciaremos outra perspectiva educativa, que pressupõe o cinema como multiplicidade, portanto inclusiva à temática LGBTQ+.

A princípio está o reconhecimento do cinema no seu potencial educativo, observado logo nos primeiros anos de existência do cinema. Em 1898, o pioneiro da cinematografia, Boleslaw Matuszewski, lançou o seu texto-manifesto intitulado *Une nouvelle source de l'histoire. Creation d'un dépôt de cinematographie historique*. Nesta publicação, Matuszewski afirma a sua crença na autenticidade, exatidão

**ANA CLÁUDIA MELO** é pesquisadora e professora adjunta do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA).

e precisão da imagem filmada. Também defende a criação de um arquivo nacional, um repositório, a exemplo dos museus e bibliotecas, para preservar filmes como evidências históricas. Nesse sentido, argumenta que será apenas uma questão de tempo para a *fotografia animada* deixar de ser um *hobby* e se tornar um método agradável de estudar o passado e um método de ensino eficaz.

O segundo momento se dá quando tão logo cineastas percebem que acontecimentos históricos, especialmente as guerras, poderiam resultar em grandes filmes. Um marco nesse sentido é o curta-metragem francês *L'assassinat du Duc de Guise ou La mort du Duc de Guise* (*O assassinato do Duque de Guise*, França, 1908), que levou para o cinema um dos trágicos desfechos das guerras que opuseram católicos e protestantes, durante o governo de Henrique III. Exibido pela primeira vez no dia 17 de novembro de 1908, na Salle Charras de Paris, o filme de cerca de 18 minutos provocou grande impacto no público ao retratar o momento em que Henrique I de Guise, chefe da Liga Católica, foi morto a mando do rei, no dia 23 de dezembro de 1588. Filme que, aliás, pode ser considerado um momento de transformação na própria história do cinema.

Na perspectiva da história do cinema, a importância de *O assassinato do Duque de Guise* representa o “começo do fim do cinema teatral” (Cousins, 2013, p. 38) ao mostrar pela primeira vez os atores de costas para as câmeras. Também inovou por ter cinco cenas e nove tomadas, quando a maioria das produções tinha até então apenas uma ou duas

cenas (Travers, 2002). Além do que, foi o primeiro filme da história do cinema a contar com uma composição original, de autoria do pianista Camille Saint-Saëns. *O assassinato do Duque de Guise* pode ser considerado ainda a própria guinada do cinema em direção à história – já que, até então, as produções cinematográficas eram dominadas pelos enredos cômicos, circenses ou burlescos.

Depois da estreia de *O assassinato do Duque de Guise*, diversas dramatizações de fatos históricos se sucederam no mundo. Na Itália, o filme *Cabíria* (*Cabiria*, Itália, 1914), de Giovanni Pastrone, trouxe eventos que marcaram as chamadas Guerras Púnicas, entre os romanos e os cartagineses. Nos Estados Unidos, o filme *Nascimento de uma nação* (*Birth of a nation*, EUA, 1915), de David W. Griffith, dramatizou aspectos da Guerra da Secessão. Griffith fez também *Intolerância* (*Intolerance – A sun-play of the ages*, EUA, 1916), que se passa em quatro períodos históricos diferentes. No Brasil, conforme Bernardet e Ramos (2013), imigrantes italianos, em 1917, promoveram o encontro entre o cinema e a história, ao lançarem títulos como *O Grito do Ipiranga*, *Heróis brasileiros na Guerra do Paraguai* e *Tiradentes*.

Nos anos 1920, as temáticas de guerra continuaram sendo exploradas em diversos filmes ficcionais. Destacamos quatro por serem emblemáticos, os dois primeiros para a história do cinema e o terceiro e quarto para uma representação inicial LGBTQ+ no cinema: os filmes *Napoleão* (*Napoléon*, França, 1927), de Abel Gance, e *O encorajado Potemkin* (*Battleship Potemkin*, URSS, 1929), de

Serguei Eisenstein, marcaram a história do cinema por apresentarem inovações técnicas tanto no processo de filmagem quanto no de montagem. O terceiro, *Asas* (*Wings*, EUA, 1927), que recebeu o Oscar de Melhor Filme na primeira edição da premiação organizada pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, no dia 16 de maio de 1929, e o quarto, *Marrocos* (*Morocco*, EUA, 1930), dirigido por Josef von Sternberg, que se passa durante a Guerra do Rife ou Marroquina.

Considerados na atualidade pela Library of Congress<sup>1</sup> como filmes “culturalmente, historicamente ou esteticamente significativos”, *Intolerância*, *Asas* e *Marrocos* são muitas vezes aclamados na história LGBTQ+ por terem mostrado, no cinema *mainstream* hollywoodiano, alguns dos primeiros beijos entre pessoas do mesmo sexo. O beijo de *Intolerância* foi protagonizado pelos atores Alfred Paget (príncipe Belshazzar) e Elmo Lincoln (poderoso homem de valor). Em *Asas*, dirigido por William A. Wellman, vemos um singelo beijo quase de canto de lábios de Jack Powell (Charles Rogers) no amigo David Arlen (Richard Arlen), antes de sua morte. *Marrocos* entrou para a história do cinema LGBTQ+ com a clássica cena em que Mademoiselle Amy Jolly (Marlene Dietrich), de cartola e *smoking*, tira uma flor do cabelo, a oferece a uma mulher na plateia e em seguida a beija nos lábios.

O terceiro momento se dá nos anos 1950, quando o cinema começa a ser

reconhecido pelo campo da história, no âmbito da Escola dos Annales, movimento francês do século XX que propôs uma nova concepção de história. Essa ocasião é marcada pelo texto escrito pelo historiador das mentalidades Robert Mandrou (1958), intitulado *Histoire et cinéma*, publicado na revista *Annales*, sobre o livro *O cinema ou o homem imaginário*, de Edgar Morin. No início do seu artigo, afirma que, há mais de meio século, o cinema era “parte da história”, mas sociólogos e historiadores lentamente se interessavam por essa arte. Conforme Mandrou (1958), historiadores e sociólogos só começaram a demonstrar interesse pelo cinema depois da Segunda Guerra Mundial, quando houve uma “proliferação de histórias do cinema e de estudos aprofundados baseados em análises da linguagem cinematográfica, da frequência ao cinema, da indústria cinematográfica e do comércio cinematográfico, todos eles sublinhando, de forma contundente, o lugar que o cinema ocupou em nossa civilização” (Mandrou, 1958, p. 140).

Por fim, 15 anos depois da publicação de Robert Mandrou (1958), acontece o quarto momento, no qual a relação entre cinema e história é novamente tratada nas páginas da revista *Annales*. Desta vez, no artigo intitulado *Le film, une contre-analyse de la société?*, de autoria do historiador Marc Ferro (1973). Nesse artigo, Ferro defendeu, entre outros aspectos, que a câmera poderia revelar mais do que cada pessoa gostaria. Por isso, propôs que as análises a partir das imagens cinematográficas fossem além da própria imagem. Na atualidade, Marc Ferro é considerado o pioneiro no campo dos estudos entre cinema e história, destacando-se, inclusive,

1 Disponível em: <https://www.loc.gov/programs/national-film-preservation-board/film-registry/complete-national-film-registry-listing/>.

por ter comandado, entre 1989 e 2001, na televisão europeia, nos canais La Sept e Art, o célebre programa semanal *Histoire parallèle*, que tinha como foco os acervos de filmes produzidos sobre a Segunda Guerra Mundial. Ferro também se dedicou aos arquivos de filmes da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa.

Quando Marc Ferro morreu, em abril de 2021, Antoine de Baecque (2021) ressaltou que foi a experiência do historiador em arquivos de filmes de guerra que o levou a escrever o artigo na *Annales*, em 1973, hoje considerado um texto fundador da disciplina Cinema e História na França. Estudiosa das obras de Marc Ferro, Schvarzman (2013) detalha que, analisando os arquivos da Primeira Guerra, em 1964, Ferro percebeu que as imagens continham informações distintas das que se conheciam através de documentos escritos.

Portanto, com exceção de alguns raros filmes que promoveram uma suposta representação LGBTQ+, o encontro entre o cinema e história se deu mais focado nos acontecimentos históricos das guerras. Nesse sentido, pensar na perspectiva do enlace entre cinema e história, no contexto da representação ou das lutas do movimento LGBTQ+, nos leva ao encontro das ideias do filósofo da história Jacques Rancière, por representar outra perspectiva de reflexão, que pressupõe o cinema como multiplicidade de coisas e que recusa um pensamento teórico único (Rancière, 2012, p. 13). Nesse sentido, o cinema pode ser tanto o lugar físico, como um aparelho ideológico produtor de imagens, uma arte, ou aquilo que se sedimenta e se acumula em cada pessoa

que vai ao cinema, ou ainda aquilo que a memória vai reorganizando.

## O CINEMA E A HISTÓRIA LGBTQ+

Ao tratar sobre a historicidade do cinema, Rancière (2017) identifica duas maneiras clássicas de se atar cinema e história. De um lado, está a que considera a história como objeto do cinema e, de outro, a que vê o cinema como objeto da história. Entretanto, ele argumenta que as questões mais interessantes podem surgir quando nos desvinculamos da relação objeto/sujeito e “tentamos tomar em conjunto os dois termos, ver como as noções de cinema e de história são interdependentes e compõem juntas uma história” (Rancière, 2017, p. 247).

O filósofo defende ainda que se considere, nesse processo, a necessidade de uma historicidade que vincule cinema e história, seja para se pensar sobre o cinema enquanto objeto da história, seja para refletir sobre a “representação” da história feita pelo cineasta. Essa historicidade, conforme Rancière, “é, em si mesma, uma combinação de várias ‘histórias’”, que, por sua vez, nos remete à compreensão dos vários sentidos que o termo “história” possui. No caso da relação entre história e cinema, o filósofo explica que a história se dá em três sentidos: “O tipo de trama em que um filme consiste, a função de memorialização que ele cumpre e a maneira como atesta uma participação em um destino comum” (Rancière, 2017, p. 249).

Com base nas ideias de Rancière, propomos aqui refletir acerca das várias

histórias que compõem a representação das comunidades lésbica, gay, bissexual, transgênero e/ou *queer* na interseção entre cinema e história. Para tanto, precisamos considerar que o cinema e a história LGBTQ+ se encontram não apenas quando um se torna o objeto do outro, mas remontam a um momento anterior que se prolonga em meio às lutas contra a homofobia e pelo direito à existência. Poderíamos considerar que esse momento começa por volta de 1870, quando, conforme Foucault (1979), a homossexualidade se tornou alvo de controles e intervenções e se iniciaram as internações dos homossexuais. Neste contexto, o artigo do médico alemão K. F. O. Westphal, “Archives de neurologie”, de agosto de 1870, foi considerado um dos marcos dessa caracterização da homossexualidade. O médico usou a expressão “sensações sexuais contrárias” para afirmar que o homossexual se opõe ao “sentimento correto homem/mulher de procriação” e é “dotado de uma anomalia congênita” (Foucault, 1988). Assim, como uma “espécie”, “objeto de análise médica”, aos homossexuais se processou uma série de intervenções e de controles. Não sem um discurso de reação, porque, como o próprio Foucault nos lembra, esse projeto de controle também fez com que a homossexualidade falasse por si mesma e reivindicasse “sua legitimidade ou sua ‘naturalidade’ e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico” (Foucault, 1988, p. 112).

É um projeto de controle que se dá em meio ao despontar da literatura da homossexualidade (Foucault, 1979) e coincide com o nascimento do cinema, no

final do século XIX. Portanto, no caso do cinema, a história de perseguição a gays e lésbicas também estará presente nas tramas dos filmes e para além dessas tramas, muitas vezes ligando personagens reais, histórias e fatos por mais de 100 anos. Nesse sentido, o cinema, seja como arte, seja como técnica, liga-se a uma dimensão política. Mais do que registrar ou representar, o cinema é parte essencial da própria história do movimento LGBTQ+ e de uma série de lutas contra a homofobia que ainda se encontra em curso.

Inicialmente, a perseguição sofrida pelo escritor Oscar Wilde nos ajuda a começar a ilustrar isso. Em 1895, no mesmo ano em que aconteceu a primeira projeção pública e paga do cinematógrafo dos irmãos Auguste e Louis Lumière, em Paris, Oscar Wilde, em Londres, foi condenado a dois anos de prisão por se relacionar com outros homens. O termo *queer*, que nos anos 1980 seria ressignificado pelo próprio cinema e pelos estudos acadêmicos, tem sua origem, por vezes, associada às ofensas proferidas por John Sholto Douglas, 9º Marquês de Queensberry, a Oscar Wilde. A palavra *queer* foi empregada na carta lida pelo Marquês de Queensberry durante o julgamento de Wilde, “na qual ele se refere a Wilde e a outros homens homossexuais da época como ‘Snob Queers’” (Clarke, 2021). Em razão disso, explica Clarke, acredita-se que o termo *queer* como ofensa tenha se originado por volta dessa época, reforçado ainda mais pela publicidade e notoriedade em torno de Wilde e do julgamento criminal. Mais tarde, o termo ganhou novos sentidos, alguns considerados injuriosos,

como “marica” e “bicha”, até que, nos anos 1960 e 1970, passou a ser entoado em tom afirmativo durante as marchas gays: “*We’re here because we’re queer*” (Estamos aqui porque somos queer).

O caso de Wilde, à luz da história do cinema, se atualiza durante o Festival de Cinema Gay e Lésbico de Amsterdã, em 1991, quando um dos principais diretores da geração do *New Queer Cinema*, Derek Jarman, aproveitou a oportunidade para pedir a descriminalização póstuma de Oscar Wilde, um perdão oficial a tempo do centenário de sua condenação, em 1995. Jarman também propôs levantar uma estátua de Wilde nas ruas de Londres (Rich, 2015, p. 22). Contudo, o perdão póstumo a Wilde só veio em 2017, depois que o governo britânico ampliou os efeitos da Lei de Turing, de 2013, e anulou mais de 50 mil condenações de cidadãos perseguidos por suas orientações sexuais (Gomes, 2017).

A história de Alan Turing, matemático inglês, foi retratada no filme *O jogo da imitação* (*The imitation game*, EUA, 2014), dirigido por Morten Tyldum. Atualmente considerado o pai da computação moderna, Turing foi condenado à castração química por ter mantido relações sexuais com um homem. A prática da homossexualidade na Inglaterra e no País de Gales foi considerada crime até 1967.

A reação à prisão de Wilde e de diversos homossexuais, no final do século XIX, se dá por meio da arte, em especial no cinema. Amante de Oscar Wilde, Clyde Fitch, também dramaturgo, em 1899, ajudou a atriz e diretora Olga Nethersole, mulher lésbica, a produzir para o teatro a versão de *Sapho*, romance escrito por

Alphonse Daudet, publicado pela primeira vez em 1884. Essa produção resultou no primeiro grande julgamento por “indecência” do século XX. A encenação de *Sapho* por Olga Nethersole, no teatro, foi seguida depois por mais de 20 adaptações para o cinema entre 1900 e 1931 (Loveday, 2023, p. 35). Para Loveday, assim como a *Sapho* de Nethersole pode ser considerada uma reprodução *queer* da história de Daudet, os *Saphos* cinematográficos produzidos na esteira do caso *Sapho* também poderiam ser reproduções *queer*. A questão, entretanto, seria saber como ou o quanto *queer* foram esses primeiros filmes, já que: “Assim como os críticos homofóbicos e os artistas *queer* deixaram claros os significados *queer* por meio de citações e alusões intertextuais, os *Saphos* cinematográficos não têm um ponto de vista ‘*queer*’ unificado; ao invés disso, eles constituem um diálogo intertextual altamente erotizado sobre o ponto de vista que enfraquece a presumida heterossexualidade do cinema primitivo” (Loveday, 2023, p. 37).

No entanto, devido à perda ou falta de preservação de grande parte da memória inicial do cinema, é difícil determinar exatamente quantos ou quais filmes já representaram ou contaram histórias de personagens LGBTQ+. Portanto, essa é uma história ainda por ser aprofundada ou escrita.

No livro de curiosidades e primeiros fatos sobre o cinema de Robertson (1994), a produção alemã *Anders als die Andern § 175 (Diferente dos outros*, Alemanha, 1919) é apresentada como o filme mais antigo, ainda preservado, a tratar abertamente sobre uma relação

entre dois homens. A publicação também dá à Alemanha o crédito por ter realizado o primeiro filme sobre o “amor lésbico”, *Madchen in uniform* (*Senhoritas de uniforme*, Alemanha, 1931), dirigido por uma mulher, Leontine Sagan, e sem atores homens no elenco. Na atualidade, *Madchen in uniform* e *Anders als die Andern* § 175 são aclamados como os filmes que abriram as portas para o primeiro *cinema queer*. E a Alemanha (e Berlim, em particular) é apresentada como a “meca LGBT, gerando um clima cultural propício aos primeiros passos de um cinema queer emergente” (Cleary, 2021).

*Anders als die Andern* § 175 é dirigido por Richard Oswald, que também assina o roteiro em coautoria com o sexólogo Magnus Hirschfeld. A produção, de cerca de 50 minutos, conta a história do violinista Paul Körner (Conrad Veidt), que tira a própria vida após receber chantagens para não ter revelado o seu relacionamento com o estudante de música Kurt Sivers (Fritz Schulz). Para além disso, o filme é indissociável da história de perseguições, do apagamento e da memória LGBTQ+ no cinema.

Depois de décadas desaparecido, uma cópia de *Anders als die Andern* § 175 foi encontrada no Arquivo Nacional do Filme de Moscou. Essa cópia foi usada pelo Museu de Cinema e Televisão de Munique para reconstituir o filme. As cenas perdidas, possivelmente devido à censura da época, foram substituídas por letreiros e fotos. Em 2004, uma versão foi lançada em DVD.

Na versão em DVD, o filme começa com um longo texto explicativo. Nesse prólogo, afirma-se que milhares de homos-

sexuais na Alemanha receberam pena de mais de cinco anos de prisão devido ao § 175 do Código Penal, promulgado em 1871 com a criação do Moderno Estado alemão. O letreiro prossegue explicando que esta lei foi endurecida na era nazista e depois liberou-se nas duas Alemanhas, mas não foi abolida até 1994. Entretanto, a lei foi desafiada, em 1897, pelo movimento alemão de emancipação homossexual, o primeiro do gênero no mundo. Conforme esse texto explicativo, Magnus Hirschfeld, ator e corroteirista do filme, sustentava que “todos os homossexuais constituíam um ‘terceiro sexo’ biológico, uma minoria social sujeita injustamente à discriminação”. O texto ressalta que Hirschfeld arguia que o parágrafo 175 em nada ajudava, mas sim fomentava a extorsão. Segundo o prólogo, durante a Primeira Guerra, o diretor do filme, Richard Oswald, começou a apoiar Hirschfeld e outros sexólogos para produzir uma série de filmes “explicativos” voltados à educação sexual. Depois da Primeira Guerra Mundial, prossegue o letreiro, a censura foi temporariamente suspensa em todos os meios de comunicação na Alemanha, o que abriu uma janela para os cineastas tratarem de questões relacionadas à sexualidade. Então, em 1919, Oswald e Hirschfeld realizaram juntos o filme *Anders als die Andern* § 175, o primeiro a abordar abertamente a homossexualidade. Depois desse filme, os estúdios alemães fizeram cerca de 150 longas-metragens de temas sexuais, muitos deles “explicativos e ruins”, mas com êxito comercial. O prólogo termina afirmando que o excesso de filmes provocou vários “protestos” que fizeram voltar

a censura. No centro das controvérsias estava, principalmente, o filme *Anders als die Andern § 175*, que teve sua exibição proibida a partir de 1920.

Entre outubro de 2019 e março de 2020, o Museu Schwules (da Homossexualidade) de Berlim, em parceria com os Museus de Cinema e Televisão de Berlim e de Munique, promoveu uma exposição para comemorar os 100 anos do filme *Anders als die Andern § 175*, que também ficou em cartaz por dois meses. Fotografias, pôsteres e documentos revelaram que, ao ser lançado, o *Anders als die Andern § 175* foi um sucesso absoluto de bilheteria em cidades como Berlim, Munique, Viena, Estocolmo e Amsterdã. Entretanto, acabou esquecido por décadas devido à volta da censura na Alemanha em 25 de abril de 1920.

Após as primeiras produções alemãs, o livro de Robertson (1994) menciona outros filmes LGBTQ+ realizados tanto em Hollywood quanto em diversos países entre os anos 1930 e 1960. Um exemplo é o filme *Qiu haitang* (Japão-China, 1943), produzido durante a ocupação japonesa de Xangai, que narra a história de Wu Yuqin, um ator da Ópera de Pequim especializado em papéis femininos. No Reino Unido, o filme *Serious charge* (*Acusação grave*, Grã-Bretanha, 1959), dirigido por Terence Young, é destacado como uma das primeiras produções LGBTQ+, principalmente pela discussão que promove sobre a homofobia. No filme, um vigário interpretado por Anthony Quayle é falsamente acusado de molestar um delinquente local e enfrenta inúmeras agressões de cunho homofóbico.

No contexto de Hollywood, delimitar o início do cinema LGBTQ+ tem sido

bastante desafiador, devido à implementação do Motion Picture Production Code, conhecido como Código Hays, em homenagem ao político republicano Will Harrison Hays, presidente da Motion Picture Producers and Distributors of America, entre 1922 e 1945. A criação do Código Hays se deu em meio a escândalos envolvendo produtores, estrelas e astros da indústria cinematográfica hollywoodiana. A elaboração do código também atendeu a reivindicações de grupos conservadores, incluindo religiosos, políticos e jornalistas, autointitulados defensores da moral e que se declaravam preocupados com os efeitos do cinema na sociedade. Briggs e Burke (2004) citam, por exemplo, um desses grupos, que em 1919 fazia parte de um periódico hoje extinto, “chamado significativamente de *Educação*”, e que se declarava preocupado que crianças e adolescentes imitassem as “ações que viam na tela” (Briggs; Burke, 2004, p. 245).

O Código Hays foi elaborado ao longo de toda a década de 1920, período em que os Estados Unidos enfrentavam os efeitos da Grande Depressão. Oficialmente, o código entrou em vigor em 31 de março de 1930. No entanto, o período de março de 1930 até julho de 1934 é considerado pré-código. O Código Hays ficou em vigor até 1968, quando foi substituído pelo sistema de classificação etária, adotado até os dias atuais. A censura à homossexualidade foi uma das principais bandeiras do Código Hays, o que teve um impacto global, pois filmes de outros países precisavam cumprir essas normas para serem exibidos no mercado dos Estados Unidos. O código também colocou os “filmes LGBTQ+ no

armário” e “vilipendiou” personagens gays e lésbicas (Kelly, 2013).

Muito daquilo que sabemos sobre as memórias gays e lésbicas no cinema mundial e hollywoodiano do período anterior e após o Código Hays começou a ser delineado pelo cinéfilo e ativista dos direitos gays Vito Russo. No final dos anos 1960, após o levante de Stonewall, Russo iniciou a sua militância em defesa dos direitos dos gays. Para isso, fez do cinema um dos seus grandes aliados. Na Gay Activists Alliance (GAA), criada em 1969, em Nova York, Russo desenvolveu o projeto Movie Nights, um evento considerado precursor “de suas turnês mundiais que deram ao público gay seu primeiro fórum coletivo para a análise de imagens gays no cinema *mainstream*” (Schiavi, 2011).

As pesquisas e palestras de Vito Russo sobre o cinema LGBTQ+ culminaram no livro *The celluloid closet homosexuality in the movies*, lançado em 1981. No livro, Russo afirma que as primeiras representações de gays e lésbicas no cinema, embora pudesse ser estereotipadas, eram surpreendentemente abertas. No entanto, isso começou a mudar, nos Estados Unidos, após o Código Hays, que “demonizou cruelmente” personagens gays e lésbicas, dando origem à chamada *codificação queer*, que compreende uma série de estereótipos negativos e exagerados na representação das pessoas LGBTQ+.

O livro de Russo foi adaptado para o documentário que no Brasil recebeu o título de *O outro lado de Hollywood* (*The celluloid closet*, EUA, 100 min.), dirigido por Rob Epstein e Jeffrey Friedman. Para demonstrar como se deu a representação codificada de pessoas LGBTQ+

no cinema, o documentário *The celluloid closet* cita mais de 110 filmes entre 1894 e o início dos anos 1990. O documentário foi lançado no Festival de Veneza em 1995. Então, fazia cinco anos que Vito Russo havia morrido devido a complicações relacionadas à aids.

*The celluloid closet* termina apresentando uma sequência de imagens de filmes LGBTQ+ dos primeiros anos da década de 1990, intercalando depoimentos, comentários e diálogos entre personagens. A atriz Lily Tomlin, que narra o documentário, afirma: “O longo silêncio finalmente está quebrado, novas vozes emergiram, claras e sem culpas. Contam histórias nunca contadas, sobre pessoas que sempre existiram”. A cineasta Jan Oxenberg completa, em outro momento: “Houve uma era incrível de censura que não diria a imagens positivas de gays e lésbicas. Diria de imagens reais de gays e lésbicas. Há muitas histórias heroicas. Gays e lésbicas viveram apesar da discriminação. Amando uns aos outros e sobrevivendo. Há muitas histórias heroicas e verdadeiras”. O documentário termina com a dança de Tom Hanks e Antonio Banderas, em *Filadélfia* (*Philadelphia*, EUA, 1994) que se funde com a dança do casal masculino em *The gay brothers* (EUA, 1894), memorializado por Vito Russo como o primeiro filme gay da história.

Em 1996, o curta-metragem *Letters from home* (Canadá, 1996), do diretor canadense Mike Hoolboom, usou trechos do discurso proferido por Vito Russo em 1988, durante um protesto da Aids Coalition to Unleash Power (ACT UP), em Albany, Nova York, e em frente ao Departamento de Saúde e Serviços Humanos, em

Washington, DC. Esse discurso, intitulado “Why we fight” (“Por que lutamos”), é transformado em diálogo por Hoolboom: “Sou uma pessoa que não está morrendo de aids, mas vivendo com ela de forma bem-sucedida. As reportagens na mídia fariam você acreditar em duas coisas: que eu vou morrer e que o governo está fazendo tudo o que pode para me salvar. Eles estão errados em ambas as afirmações. Se estou morrendo de algo, é do jeito como você olha para mim [...]”.

Depois de sua morte, Vito Russo deu nome ainda ao teste criado pela Gay and Lesbian Alliance Against Defamation (Glaad) para analisar como personagens LGBTQ+ são, nos dias atuais, incluídos em um filme. Para passar nesse teste, conforme a Glaad, o filme deve conter personagem identificável como lésbica, gay, bissexual, transgênero e/ou *queer*. Contudo, esse personagem não deve ser definido única ou exclusivamente por sua orientação sexual ou identidade de gênero. O personagem LGBTQ+ deve estar ligado ao enredo de tal forma que a remoção do personagem tenha um efeito significativo. A história do personagem LGBTQ+ não deve ser ofensiva (evitar estereótipos conhecidos sem desenvolvimento posterior). Em filmes com vários

personagens LGBTQ+, pelo menos um personagem deve passar por esse ponto para que o filme passe no teste.

Com base nessa trajetória delineada até aqui sobre a representação LGBTQ+ no cinema e considerando a importância da militância de Vito Russo para ajudar a reconfigurar a relação entre cinema e história, gostaríamos de voltar, por fim, ao pensamento de Rancière quanto à vinculação entre arte e política, o que incluiria também o cinema. Para Rancière (2010), a arte não é política pelas mensagens que transmite nem pela forma que representa as estruturas sociais e seus conflitos. Também não é política porque estimula revoltas ou revela ao espectador segredos ocultos do poder. A arte será política, para Rancière, na maneira como configura “um *sensorium* espaço-temporal que determina maneiras de estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de [...]” (Rancière, 2010, p. 46). Nesse sentido, conforme Zacchi (2015), Rancière defende que o filme “tem, sim, contundência política”, especialmente “pelo jogo de expectativas, concretizações e frustrações que a narrativa impõe”. No caso do cinema LGBTQ+, esse jogo se deu e continua se dando nos filmes e muito além deles.

## REFERÊNCIAS

- BAECQUE, A. de. "Cinéma et histoire: ce que nous a appris Marc Ferro". *L'Histoire*. 28/abr./2021. Disponível em: <https://www.lhistoire.fr/cin%C3%A9ma-et-histoire-ce-que-nous-a-appris-marc-ferro>.
- BERNARDET, J.-C.; RAMOS, A. F. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo, Verona, 2013.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. *A história social da mídia: de Gutenberg à internet*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- CLARKE, M. "‘Queer’ history: a history of queer". *The National Archives*. 9/fev./2021. Disponível em: <https://blog.nationalarchives.gov.uk/queer-history-a-history-of-queer/>.
- CLEARY, S. "How a school drama with an all-female cast broke down doors for queer cinema, 90 years ago". *British Film Institute – BFI*. 16/mar./2021. Disponível em: <https://www.bfi.org.uk/features/madchen-in-uniform-leontine-sagan>.
- COUSINS, M. *História do cinema: dos clássicos ao cinema moderno*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.
- FERRO, M. "Le film, une contre-analyse de la société?". *Annales – Économies, Sociétés, Civilisations*, 28<sup>e</sup> année, n. 1. Paris, jan.-fev./1973, pp. 109-24.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade – A vontade de saber*. V. 1, 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- GOMES, T. "Lei de Turing: o diploma que perdoou 50 mil britânicos homossexuais". *Sapo 24*. 1/fev./2017. Disponível em: <https://24.sapo.pt/actualidade/artigos/lei-de-turing-o-diploma-que-perdoou-50-mil-britanicos-homossexuais>.
- KELLY, A. M. "Great moments in gayness: Dietrich in Morocco". *The film experience*. 26/jun./2013. Disponível em: <http://thefilmexperience.net/blog/2013/6/26/great-moments-in-gayness-dietrich-in-morocco.html>.
- LOVEDAY, K. "Sapho kiss: queer reproduction in early cinema". *Early Popular Visual Culture*, v. 21, n. 1. Londres, 5/fev./2023, pp. 32-73.
- MANDROU, R. "Histoire et cinéma". *Annales – Économies, Sociétés, Civilisations*, 13<sup>e</sup> année, n. 1. Paris, jan.-mar./1958, pp. 140-9.
- MATUSZEWSKI, B. *Une nouvelle source de l'histoire – Crédit d'un dépôt de cinématographie historique*. Paris, Noizette et Cie, 1898.
- RANCIÈRE, J. "A historicidade do cinema". *Significação*, v. 44, n. 48. São Paulo, jul.-dez./2017, pp. 245-63.
- RANCIÈRE, J. "Política da arte". *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 2, n. 15. Florianópolis, out./2010, pp. 45-59.
- RANCIÈRE, J. *Os intervalos do cinema*. Lisboa, Orfeu Negro, 2012.
- RICH, R. "Versão da diretora. New queer cinema", in L. Murari; M. Nagime (orgs.). *New queer cinema: cinema, sexualidade e política*. São Paulo, Caixa Econômica Federal, 2015.
- ROBERTSON, P. *The guinness book of movies – facts e feats*. 5<sup>a</sup> ed. Nova York, Abbeville Pr, 1994.
- RUSSO, V. *The celluloid closet: homosexuality in movies*. Nova York, Harper & Row, 1981.
- SCHIAVI, M. *Celluloid activist: the life and times of Vito Russo*. The University of Wisconsin Press, abr./2011. Disponível em: <https://uwpress.wisc.edu/books/4731.htm>.

- SCHVARZMAN, S. "Marc Ferro, cinema, história e cinejornais: *histoire parallèle* e a emergência do discurso do outro". *Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte*, v. 15, n. 26. Uberlândia, jan.-jun./2013, pp. 187-204.
- THE LEGACY project. "Vito Russo – Inductee 1946-1990". Disponível em: <https://legacyprojectchicago.org/person/vito-russo>.
- TRAVERS, J. "L'assassinat du Duc de Guise (1908)". *French films*, 2002. Disponível em: [http://www.frenchfilms.org/review/l-assassinat-du-duc-de-guise-1908.html#google\\_vignette](http://www.frenchfilms.org/review/l-assassinat-du-duc-de-guise-1908.html#google_vignette).
- ZACCHI, A. P. "As potências do cinema". *Boletim de Pesquisa Nelic*, v. 15, n. 24. 23/mar./2015, pp. 113-28.

# Cinema das margens e a suspensão do futuro

*Antonio Carlos Rodrigues de Amorim*

## resumo

O texto indaga duas produções cinematográficas, uma brasileira e outra libanesa/canadense, quanto às suas possibilidades de deslocar os sentidos mais usuais de narrativa temporal, fraturando-os desde as perspectivas de um processo de imediação germinante nos vestígios, fragmentos e intervalos entre-imagens. Os filmes compõem um diferencial comum de margeamento dos clichês que povoam violentamente as histórias contemporâneas de violência, guerra e morte, adensando um tempo presente na superfície do dispositivo cinematográfico que deixa incerta a possibilidade de as existências minoritárias se corporificarem em futuros por vir.

**Palavras-chave:** cinema; experimentação; imediação.

## abstract

*The text examines two film productions, one Brazilian and the other Lebanese/Canadian, regarding their possibilities of displacing the most common senses of temporal narrative, fracturing them from the perspectives of a process of germinating immediacy in the traces, fragments and intervals between images. The films have a common differential of marginalization of the clichés that violently populate contemporary stories of violence, war and death, thickening a present time on the surface of the cinematographic device that leaves uncertain the possibility of minority existences being embodied in futures to come.*

**Keywords:** cinema; experimentation; immediation.

**N**o filme *Arábia* (Brasil, 2017), dos diretores João Dumans e Affonso Uchoa, é provocativa a tensão entre utopias e distopias que emerge em meio a temáticas que as narrativas cinematográficas nos abrem à experiência entre imagens, sons e a palavra escrita. Ganhador de cinco prêmios no Festival de Brasília de 2017, bem como em festivais internacionais como o de Rotterdam, o longa-metragem é, desde então, referência para importantes discussões a respeito de temas diversos; dentre eles as condições do trabalhador e o neoliberalismo, o esgotamento do trabalhador na sociedade atual, as conexões entre liberdade, sonho e alienação, e as políticas culturais de representação do futuro de um Brasil profundo,

esvaziado de pertencimento e resistência. Criando um certo tipo de paisagem de sensações, o filme espreita essas dimensões, em variação e diferenças.

A sinopse do filme é a seguinte: em Ouro Preto, Minas Gerais, o jovem André encontra por acaso o diário de um operário metalúrgico, Cristiano, que sofreu um acidente e por meio de suas memórias embarca numa jornada pelas condições de vida de trabalhadores marginalizados.

Foram muitos os atravessamentos do filme em mim. O sotaque mineiro, a paisagem da Zona da Mata mineira, região onde nasci, os planos-sequência demorados nas montanhas e na dilatação da passagem do tempo em

**ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM**  
é professor titular da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho (Unicamp).

lugares fílmicos, imaginados e memoriais. O constante deslocamento para voltar a um ponto inicial. Essa ciclicidade das histórias de quem é ou está “no interior” é fascinante para se pensar sobre as “margens”. Obriga o interior a se deslocar do fundo e vir à superfície, e deixar-se margear.

Uma cronologia da origem que poderia responder à pergunta: por que o filme me faz voltar àquelas memórias imaginativas da paisagem da Zona da Mata mineira? Na narrativa fílmica, tal paisagem é espaço-tempo da continuidade e, simultaneamente, contiguidade com o retorno. O retorno à terra, uma individuação quase embrionária, a oportunidade do plantio dos sonhos e da colheita do desterro, do silêncio e do encontro, do isolamento e da acolhida às memórias que estão virtualmente sobre nós, aguardando um instante para serem atualizadas.

Dentre tantos aspectos potentes do filme, a fotografia ressoou-me brutal, pois desassossega, arranca-nos da posição de espectadores às vidas narradas na tela. Em um plano-sequência que abre a produção, com André andando de bicicleta tendo as montanhas de Minas Gerais ao fundo, num cenário rural e contemplativo, a ciclicidade da narrativa é rompida com a chegada do menino à cidade, encarando a fábrica de alumínio que há no local.

A fotografia do filme luta, o tempo todo, contra a recomposição de um sentido totalitário de querer preencher toda a tela, todo o espaço, e reclamar a ausência do clichê: o filme é distópico? É engajado socialmente? Retrata um país desigual, sem mudanças estruturais efetivas?

As narrativas vertem-se nas memórias de Cristiano, escritas em um caderno escolar, resultante de um conjunto de forças, advindas

da sua escolarização em um presídio, quando era jovem. Um caderno, as anotações de um operário contando fragmentos de sua vida.

Encantam-me as relações entre imagem, som e palavra escrita nos filmes. As cartas têm sido objetos primorosos para a apreciação entre linguagens, que conferem condições a uma imagem acontecer no cinema. Recordo-me de *Three times* (2005), dirigido por Hou Hsiao Hsien, e as cartas de amor escritas e lidas nos intervalos de uma guerra, bem como das cartas de uma professora primária para Carlos Drummond em *O último poema* (2015, direção de Mirela Kruel). Também os são os cadernos. Reencontrei-os em *Arábia*, ressoando pensamentos e afecções que me permitiram os encontros anteriores com *Terra sonâmbula* (2007), de Teresa Prata, baseado no livro de Mia Couto, e em *Onde fica a casa do meu amigo* (1987), de Abbas Kiarostami. O comum entre eles é a capacidade de a imagem sonhar outros mundos possíveis em que signos possam ser endereçados.

Em *Arábia*, quando André encontra o diário de Cristiano e as memórias povoam a tela, esta é a imagem inaugural do filme. Porém não é a sua primeira imagem. É muito raro que a imagem inaugural de um filme seja a primeira a se fazer visível aos olhos do espectador; por vezes, pode ser uma cortina voando na janela, que aparece ocasionalmente nos entremeios narrativos; ou uma flor encontrada dentro de um caderno, entre folhas em branco, e que encerra um filme ou o reiniciaria.

Escrever cartas, diários, narrativas memoriais de vida sem ter o tempo para aguardar as respostas. O cinema, no caso dos filmes que citei, e especialmente *Arábia*, endereça-nos a tais signos. Pelas próprias

características do cinema, as reações não lhe são enviadas como respostas; ou seja, não se trata de um modo mais usual com que o diálogo, a conversa ocorreria.

*Arábia* lança-nos em um universo da partilha dos signos sem a expectativa da resposta. É um filme escritor de cartas, cujos destinatários podem ou não respondê-las. Nesse sentido, é um filme que revela as narrativas sobre a procura infrutífera pela utopia perdida. E ressalta que o trabalho não é mais a forma de liberação dos sujeitos a sonhar outros modos de vida dentro da sociedade capitalista a que o filme faz referência.

É certo que não se constrói um discurso unitário sobre isso no filme. Assim como em *Metropolis* (Fritz Lang, 1928), a distopia é enovelada com uma paisagem – no caso de *Arábia*, mais bucólica, enquanto em *Metropolis* são as cidades utópicas com seus arranha-céus.

Parece-me também importante destacar que o encontro, por um desconhecido, das memórias escritas por alguém, e o fato de o filme *Arábia* não o salvar da morte, não trabalhar em uma perspectiva de sua redenção, é potencialmente violento para pensarmos a educação. Ou seja, como pensar sem a estruturação das relações de poder e encontrar caminhos – com as imagens e as palavras – da fuga da representação que se aninha nas identidades. E, quem sabe, liberar o sujeito do homem, dar liberdade às diferenças emergirem.

As margens utópicas e distópicas dobram-se entre si e sobre as diferenças germinativas entre as imagens. Segundo Alvim (2019), em *Arábia*, as relações entre o visível e o audível estão tanto como defasagem rítmica em ambos os sentidos (imagem ou fala antes

e vice-versa), quanto por decisão estética de não mostrar imagens do narrado ao espectador, deixando que sua imaginação lhe provenha essas imagens, numa renúncia à tão evocada primazia da imagem sobre o som, em estudos sobre a ontologia do cinema.

Há alguns efeitos desse movimento que fende o clichê como ideia universal. Destaco a desfiguração, que são as forças violentas que agem sobre uma ideia, um conceito, mas também sobre um corpo na pintura e no cinema. Em algumas dobras, mantém-se a figuração do sujeito como substrato para o campo de forças atuar.

O sujeito não poderia sobreviver se já considerado, per si, essência ou essencial. Não é, portanto, para fazê-lo continuar existindo como um direito virtuoso ou moralizante que o sonho utópico fende o universo da distopia.

Para Costa Junior (2023), deve-se considerar que, se o corpo está obstado, esgotado, a experiência do trabalhador segue a reverberar apoiada no alcance da palavra narrada, que porta a consciência política sobre a sua condição. Talvez o possibilite perdure em outros corpos, outras vivências.

E, sim, afirmando tal negação da capacidade de uma humanidade perene, salvaguardada; um caos como parte constituinte de um ciclo, linhas abertas que vazam do interior à superfície, que (re)iniciam as narrativas, que povoam paisagens sonoras, imagéticas e da palavra escrita.

## IMAGEM E (I)MEDIAÇÃO

Erin Manning (2009a, 2009b) é uma artista e acadêmica que me vem auxiliando a desenvolver a ideia de uma imagem que flui

entre, dentro e através de margens. Focando o conceito de imediação, esta autora enfatiza o que cresce no meio, considerando que sempre há vestígios e resíduos de imagens e estes afetam cada atualização de uma experiência. A força da oralidade, a voz em *off* do narrador em cartas e a paisagem contrastante da presença e ausência da luz, invertendo a ordem do dia e da noite como experiência, são imediações que o filme *Arábia* intervala em canções da música brasileira, na fotografia e na dilatação do tempo.

Manning nos convida a começar lá onde as coisas ainda estão vindo a ser, não com termos pré-arranjados. Ela nos diz que a imediação não usa estruturas, mas composições (Manning, 2009a). Nesse sentido, a imediação envolve improvisação, pois as condições da experiência serão alteradas por eventos à medida que ela é instalada em e dentro de um período de tempo. A opção de *Arábia* em não explorar graficamente cenas de violência física no presídio, mas em trabalhar outras violências estruturais inscritas no cotidiano de Cristiano, após sua saída da prisão, demonstra uma tentativa de discutir a violência através dos seus “rastros” (Derrida, 2012), de pequenos gestos e relações do dia a dia que remetem à história social brasileira recente desde a redemocratização, fundada pela violência sobre as populações subalternas não reconhecidas em seus direitos pela política dominante. “O filme lança luz sobre a violência invisível, estrutural e histórica, sobre os corpos” (Rocha, 2022).

A imediação pode ser articulada com os escritos de Deleuze sobre cinema (1983, 1990), quando ele destaca como as imagens cinematográficas funcionam em correlações de cortes, montagens e na relação entre signo

e expressão. Apontando que a mediação dos processos de produção de imagens e som do cinema pode ser questionada quanto à sua capacidade de guiar o espectador a compreender as narrativas espaço-temporais, o filósofo destaca o problema de traduzir imagens do/para o mundo para o cinema, como imagens percebidas/perceptíveis.

Porém, esse retorno da imagem a um mundo de visualidades (tornando-a visível novamente) ainda está por ser problematizado quando pensado como um intervalo teoricamente fundamentado como passagens de imagem-ação, imaginação ou imitação. Em outras palavras, a imediação funciona mais próxima das ideias das passagens entre imagens, e é essencial pensar a matéria sobre e dentro da qual essas passagens ocorrem, bem como as aberturas para a expressividade das imagens, em seus contornos.

O título do filme, *Arábia*, faz referência a um conto homônimo de James Joyce, do livro *Dublinenses*. O escritor irlandês é reconhecido pela descrição de diversas cenas de epifanias. Todeschi (2020) argumenta que no filme *Arábia*, através do gesto da escrita, Cristiano pensa sobre a epifania que teve na fábrica, no momento em que percebeu que tudo aquilo não significava nada para ele.

“Nesse momento, a máquina do mundo se entreabre para o personagem, justamente quando ele se encontrava submetido à Grande Máquina da fábrica. Logo em seguida, quando ‘a treva mais estrita se pousara’, quando a máquina se fecha, vemos Cristiano solitário diante da fogueira, revoltado com a ordem das coisas e melancólico por ser incapaz de alterá-las. A imagem começa a escurecer com um *fade out*

até que a tela fique completamente preta – ‘igual à noite’ – e o filme se encerre” (Todeschi, 2020, p. 328).

A narrativa fílmica como uma materialidade contrastante da experiência de subjetivação do personagem Cristiano é uma alternativa combativa às formas de pensar e propor imagens a partir da representação. Se houvesse uma “tradução”, uma “fidelidade ao real”, isso teria sido mais forte do que as forças para afrouxar os laços de correspondência e analogia, por exemplo.

A imediação pressupõe um meio – a linguagem – que é o lugar privilegiado da expressão. A imediação vai pelas margens, ao redor das bordas. Ela acontece lá onde as imagens se abrem para a afecção e outras possibilidades de devires. Ela é, portanto, imperceptível e incapturável. “Os corpos não são definidos pelo que são, mas por sua capacidade de afetar e ser afetado [...], ou seja, de se tornar outra coisa. Os afetos não são pessoais, e não devem ser vistos como representativos das características de um corpo. [...] Elas são algo que ‘atinge’ você, deixando um rastro, uma memória corporal que possivelmente muda estruturas e comportamentos” (Johansson; Moe; Nissen, 2022, p. 440).

Usualmente compreender imagens e sons no cinema tem buscado problematizar os sentidos de sua produção e seus contextos de pertencimentos; mas, pela experimentação, essas problematizações são forçadas ou convidadas a se abrirem, a reverberar o que ainda não foi ouvido ou o que nem sequer foi pronunciado. O pensamento do entre, aprendido com Gilles Deleuze, dá visibilidade aos contornos e às fronteiras soltas da vida.

A imediação traz diferenças qualitativas, com temporalidades que são constitutivas da mudança nos seres. Ela traz outras composições maquínicas e novas. Na próxima seção deste artigo, retomarei a conversa com um curta-metragem de cinema experimental, estendendo um pensar que se vale das forças de conectar, imediar, relacionar, associar, de forma dinâmica, criando regiões de contato sem imposições, sem representações, nos movimentos do acontecimento.

## ENTRE-IMAGENS, GESTOS INTERVALARES

O vídeo experimental *untitled part 3: (as if) beauty never ends*, de Jayce Salloum, é uma produção libanesa e canadense, constante em *Resistance[s]. Experimental films from the Middle East and North Africa* (Lowave, 2004). Trabalha-se com sobreposições de imagens de orquídeas e fotografias de campos de refugiados da Palestina após o massacre de Sabra e Shatilla, em 1982. A busca por uma beleza que não se acaba exige, no filme, um trabalho de criação que lança mão da figura e da narrativa, para tratá-las como clichês, neles intervindo.

Manning (2009a) afirma que a imediação demanda a exploração de uma atmosfera de afeição, com gestos originais, posturas singulares, narrativas e escritas inéditas. Experimentar a imediação é transformador. Ela nos tira do centro da experiência e toma em consideração outros tempos: os afetos, os acontecimentos (que abordaremos na próxima seção), o tempo dos gestos mínimos. Todos eles compõem a imediação (Manning, 2009b). Como ação política, ela continua, a imediação é sobre deixar-se tocar por campos

e coletividades, é sobre compor com o que se experimenta. E, para conseguir isso, nossa tarefa é movermo-nos no ritmo dos radicais livres, para destruir o que nos conforma a uma imagem previamente concebida.

Ouvindo a história de Abdel Majid Fadl Ali Hassan sobre a destruição de sua casa, enquanto se assiste a imagens de cadáveres intercalados com orquídeas (ou deveriam ser orquídeas intercaladas com cadáveres), este filme fornece uma experiência muito visceral da contínua desapropriação palestina que começou em 1948. Explora tanto as temporalidades quanto as espacialidades que tornam o trauma visível dentro da fita, e como elas ajudam a resistir às estratégias de “enfrentamento” que buscam anular o potencial crítico do trauma (Harker, 2004).

Quando pesquisamos artefatos de cinema experimental, destacam-se os cruzamentos entre a(s) tela(s), os espectadores e os mundos visuais-sonoros. Todos esses elementos estão em contínua (de)formação e dependem dos encontros entre si para que uma imagem possa (re)aparecer, tal como é apreendida pelo meio cinematográfico ou qualquer outro, e possa evoluir na resposta que acontece nos corpos daqueles elementos que vibram entre eles. É uma composição maquínica; no caso do vídeo *untitled part 3: (as if) beauty never ends*, um território existencial constitutivo pautado numa constelação de universos de referência.

Os vídeos experimentais contemporâneos instalam certos tipos de políticas para um outro mundo, ainda por vir, e que, necessariamente, é construído por fragmentos e restos de percepção transferidos entre ou dentro da tela, do espectador, do corpo e do mundo. Eles passam a estar em imediação. Entendemos que esse movimento instaura um

novo tipo de público, que não se baseia nas narrativas de identificação. Em vez disso, é um público imersivo e afetivo, com capacidade de ser sensivelmente e sensorialmente movido por imagens e gestos abstratos produzidos por cores, sons, movimentos, ritmos e composições (Amorim; Marques, 2024).

Voltando ao curta cinematográfico *untitled part 3: (as if) beauty never ends*, as pedras das casas demolidas, o vazamento das paredes, cujos buracos são as linhas para que se conte sua migração, seu deslocamento, a diáspora de um povo espalhado, estilhaçado, perdido e agrupado nos campos exilados. A pedra narra o exílio, ao mesmo tempo em que, no filme, é o substrato do relato que a casa destruída e abandonada faz para aquele/s que a habitaram um dia. A narração que exige abrir-se a temporalidades para que o virtual ganhe velocidade na tela do filme: discursos interrompidos, pausas em passagens cujo intervalo é uma tela negra, a orquídea que germina na tela, sobrepondo-se e tomando para sua textura as fotografias do extermínio. Isso não quer dizer que o tempo do trauma seja separado do tempo linear. O tempo do trauma é inerente e desestabiliza qualquer produção de linearidade. Jayce sugere que sua motivação em fazer este filme vem da invasão israelense de 2002 ao campo de refugiados de Jenin, e as atrocidades que foram cometidas lá.

Para Harker (2004), o elo do público com a desapropriação é a voz de Abdel Majid Fadl Ali Hassan, um refugiado palestino que agora vive no Campo de Bourg al Barajinah, Líbano. Hassan descreve seu retorno à Palestina, 30 anos após ser forçado a sair, e o encontro com as ruínas de sua antiga casa. No entanto, longe de estar morta, sua casa começa a falar com ele, perguntando

sobre o destino de Abdel, seus parentes e o mundo árabe, enquanto também deixa Abdel saber o que aconteceu quando ele saiu.

Pedras. São elas que nos forçam a manter conexão sensório-motora com o filme. Como esse tipo de personagem poderia atuar sobre nossa percepção da realidade que está sendo narrada e nos implicarmos com ela, compondo-nos com as imagens e sons do filme, criando com elas o fluxo em que as forças atuam? Pedras. A deformação da forma que deve voltar a tornar visível não a forma, mas a força. Pedras capturam a força da diáspora.

Laura Marks (2000) argumenta, a partir das teorias do signo, que as primeiras impressões de uma imagem são meramente suas qualidades, tais como sua cor, seu gosto amargo, sua vibração tediosa, seu entendimento difícil, sua nobreza. Essas primeiras impressões não distinguiriam entre as percepções subjetivas e objetivas. A autora retoma as discussões de Gilles Deleuze sobre a imagem-afecção, indicando que ela contenha sentimento ou afeto: isto é, sua qualidade, potencialmente considerada como algo a ser expresso. Ou seja, como daquelas primeiras impressões da imagem passa-se à sua afecção. Geralmente, no cinema, essa passagem dá-se pela manipulação das imagens, que são criadas pelo diretor – no roteiro –, ou durante ou após a filmagem. No caso dos documentários, Laura Marks indica que nós observamos o nascimento das imagens-afecção a partir do mundo em si, com o mínimo de intervenção da filmagem. Ou seja, há pouca interferência do enquadramento e da montagem para que ocorra a afecção, tão importante para fazer o trânsito entre a ação e a percepção.

A percepção da imagem deve-se ao reconhecimento que o espectador tem com as evidências que o filme apresenta. E esse processo não é da ordem da causalidade, mas de uma matéria bruta em contato com outra matéria bruta. As pedras, do filme a que nos referimos anteriormente. O documentário é chamado a filmar esse contato. É a partir da disjunção entre o visível e o dizível que a imagem se revela como o poder de construir os conteúdos para a palavra diáspora.

A pedra, a narração da casa vazia, a flor da orquídea que se abre na tela, confluindo para um tipo não mimético com a cidade destruída, agem sobre o clichê que poderia tomar a tela toda – afinal, quem não teria ainda visto aquelas imagens de guerra, de destruição e de terrorismo das áreas de conflito? Não se trata de reproduzir o visível, ou de retirá-lo do invisível. A força de ação contra o clichê é trazer a imagem de volta ao visível. Um retorno ao que cada vida insiste em repetir dos processos eternos.

## **UM CINEMA QUE LUTA CONTRA TODA REFERÊNCIA NARRATIVA E DA FIGURAÇÃO**

Ambos os filmes são potências para o adiamento do tempo e para a sua suspensão, cruel, neoliberal e fascista, faces da necropolítica e que a produção audiovisual sobre os tempos utópicos/distópicos vem, recorrentemente, deferindo outros campos possíveis para que nos contagiemos com essas dores da humanidade.

Esse contato é contagioso, e eles criam outras possibilidades de viver. Para Deleuze e Guattari (2011), é importante estarmos atentos ao contágio via contato com as fronte-

ras, com os grupos nômades que escapam ou lutam contra as manifestações fechadas da ordem do Estado. Esses autores também nos falam de manifestações menores contra maiores. Um movimento ou grupo menor não está relacionado a um significado pejorativo de ser “menor”. Ao contrário, tem a ver com esses grupos ou com a experimentação na arte que desterritorializa as formas maiores, impostas, de ser.

A experiência do/com o exterior pode ser entendida como uma das formas possíveis de resistência, como uma luta de minorias contra a maioria, de pequenas tribos contra o Estado. As artes visuais têm sido um campo fértil para essa liberação das existências múltiplas e menores.

Tomemos como um exemplo o estudo de análise de imagens de artistas em uma plataforma digital do Facebook, denominada Syria.art. Catalan (2019) considera tais imagens como narrativas visuais, um tipo de performance de consciência coletiva e criativa, que liga o passado e o presente em lugares onde é grande a distância de casa. A autora, em sua pesquisa, realizou entrevistas com as/os artistas e, conforme apontado pelos entrevistados, as esferas doméstica e familiar são reconhecidas como locais importantes para a transmissão das identidades grupais, por meio de comida, vestuário, linguagem, narrativas orais e modos de socialização. Expressões de sua cultura distante, mas viva, são, portanto, incorporadas nas práticas cotidianas, na educação de jovens ou no prazer de atividades familiares de lazer.

Tais expressividades artísticas enfatizam os nós germinais das ações, aqueles que são constituintes dos acontecimentos, que não são predeterminados, aqueles que não sabemos onde vão parar. Massumi (2019) afirma

que a imediação é uma questão relacional, surgindo entre “afetar” e “ser afetado”, em um campo ativo marcado pela abertura.

Nesse contexto, a aprendizagem com e das imagens e sons poderia ser compreendida como encontro estético com o mundo e com as singularidades; é uma ideia que tem o poder de levar a novas relações: os encontros acontecem entre corpos, com signos, não apenas corpos humanos. Em vez de pensar em um sujeito centrado e consciente, poderíamos pensar em um agente ou resultado de montagens heterogêneas e múltiplas. O que se aprende é apenas uma resposta, um movimento que reconhece, responde, age e reage a outros movimentos e pulsos. É também um acontecimento, inseparável da textura de algo que emergiu, em composições variantes.

Uma educação estética seria então vista, deleuzianamente, como um princípio plástico, anárquico e nômade, contemporâneo do processo de individuação, não menos capaz de dissolver e destruir os indivíduos do que de constituí-los temporalmente.

As forças ativa e reativa, na educação, não se encontrariam em lugares definidos. Nesse sistema de ações e reações da própria matéria imagética, sujeitos e conhecimentos nas e pelas imagens ganham um sentido bergsoniano de aparição, de forma que não precisam ser vistos/percebidos para que metamorfosem o real, mas “existem em si mesmos como um tremor, uma vibração ou movimento” (Sauvagnargues, 2013, p. 171).

Isso quer dizer que, em vez de pensar em um sujeito centrado e consciente, apostaríamos em pensar em um agente ou fruto dos agenciamentos heterogêneos e em multiplicidade. Tanto as forças que emanam

desse sujeito quanto as narrativas que testemunham suas histórias são tanto ativas quanto reativas.

Em ambos os filmes, *Arábia* (2017) e *untitled part 3: (as if) beauty never ends* (2004), a experimentação ocorre desde dentro da narrativa, perguntando aos diferentes personagens (de diferentes maneiras) sobre o que aconteceu com eles no passado, onde eles estão agora como resultado de eventos passados e o que eles pensavam que aconteceria no futuro. Ao descrever brevemente essas histórias, há duas áreas para as quais

quero chamar mais atenção ao considerar a promessa como a experiência do futuro. Primeiro, ao testemunhar esse conjunto específico de histórias (ou espaços-tempos), sugere-se que algo mais também está acontecendo. Segundo, cada um dos fragmentos individuais e isolados não apenas registra uma certa história; também abre um conjunto de possibilidades ou anseios utópicos, imediando possibilidades afirmativas de um futuro diferente.

Futuros que não são alcançados em nenhum dos dois filmes.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, L. B. A. M. "Relações entre o audível e o visível no cinema: o caso de *Arábia*", in A. F. Prystyon et al. (orgs.). *Anais de textos completos do XXIII Encontro Socine* [recurso eletrônico]. São Paulo, Socine, 2020, pp. 748-53.
- AMORIM, A. C. R; MARQUES, D. "Machinic understandings of images: displacing ideas of the (in)visible", in B. Baker et al. (orgs.). *Flashpoint epistemology. V. 1. Arts and humanities-based rethinkings of interconnection, technologies, and education.* 1<sup>a</sup> ed. Nova York, Routledge, 2024, pp. 141-67.
- CATALAN, A. "Refugee artists and memories of displacement: a visual semiotics analysis". *Visual Communication*. 2019, pp. 1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1470357219859042>. Acesso em: 30/mar./2020.
- COSTA JUNIOR, E. "Cansados e esgotados: trabalhadores precarizados no cinema de ficção brasileiro". *Galáxia*, v. 48. São Paulo, 2023, pp. 1-24. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202358619>.
- DELEUZE, G. *A imagem-movimento: cinema 1*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo: cinema 2*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo, Brasiliense, 1990.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 2011.
- DERRIDA, J. "Rastro e arquivo, imagem e arte", in *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis, Editora UFSC, 2012, pp. 96-144.
- HARKER, C. G. *Witnessing untitled*. Dissertação de mestrado em Artes. Vancouver, University of British Columbia Library, 2004.
- JOHANSSON, L.; MOE, M.; NISSEN, K. "Researching research affects: in-between different research positions". *Qualitative Research*, v. 22, n. 3. 2022, pp. 436-51.
- LAPOUJADE, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo, N-1 Edições, 2015.
- MANNING, E. "Em direção a uma política da imediação" (trad. Sebastian Wiedemann), in S. O. Dias; S. Wiedemann; A. C. R. Amorim (orgs.). *Conexões: Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...* ALB/ClimaCom, 2009a, pp. 9-23.
- MANNING, E. "Experimenting immediation: collaboration and the politics of fabulation", in E. Manning; A. Munster; B. M. S. Thomsen (eds.). *Immediation II*. Open Humanities Press, 2009b, pp. 361-95.
- MARKS, L. U. "Signs of the time. Deleuze, Peirce, and the documentary image", in G. Flaxman (ed.). *The brain is the screen*. Minneapolis, University of Minneapolis Press, 2000, pp. 193-214.
- MASSUMI, B. "Imediação ilimitada" (trad. Sebastian Wiedemann e Susana Dias), in S. O. Dias; S. Wiedemann; A. C. R. Amorim (orgs.). *Conexões: Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...* ALB/ClimaCom, 2019, pp. 25-64.
- ROCHA, C. O. M. da. *Violências e subjetividades no cinema brasileiro subalterno*. Dissertação de mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2022.
- SAUVAGNARGUES, A. *Deleuze and art*. Trad. Samantha Bankston. 1ª ed. Londres/ Nova York, Bloomsbury Publishing PLC, 2013.
- TODESCHI, P. R. "A Grande Máquina e a máquina poética: Cristiano, o narrador". *Indisciplinar*, v. 6, n. 1, pp. 316-43. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2525-3263.2020.26333>.

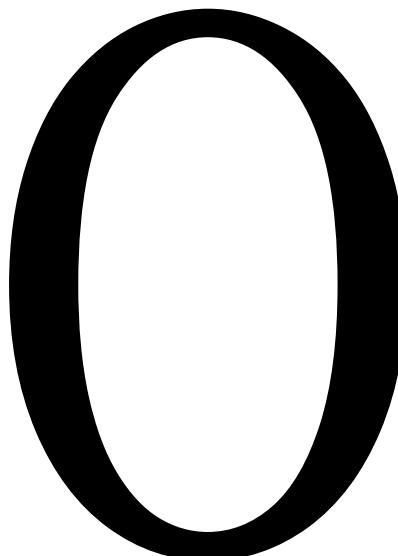
textos



# O ensino superior chinês no contexto da globalização

*Carlos Benedito Martins*

*Victor Junqueira Luz*



fenômeno da globalização – compreendido como um processo multidimensional – constitui uma das características centrais das sociedades contemporâneas. Ao manifestar uma complexa intensificação de interconexões transnacionais nos planos econômico, político, cultural e acadêmico, o processo de globalização tornou-se uma potente força na produção de transformações em várias esferas da vida contemporânea, impactando também o ensino superior contemporâneo.

Em uma primeira aproximação, seria possível compreender a globalização co-

---

**CARLOS BENEDITO MARTINS** é professor emérito da Universidade de Brasília (UnB).

**VICTOR JUNQUEIRA LUZ** é mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília.

mo um processo no qual ocorre a intensificação das interações entre os níveis local, nacional e global. Neste processo, como ressaltou Anthony Giddens (2001, pp. 245-6,), verifica-se uma aceleração da interdependência entre as diversas sociedades nacionais, de tal forma que a ocorrência de um acontecimento específico, num determinado país ou região, impacta direta ou indiretamente outros países. Diversos trabalhos, partindo de pressupostos teóricos distintos, têm evidenciado que a globalização não constitui um processo homogêneo e que, ao contrário, assume diferentes direções e conteúdos no interior das diversas sociedades nacionais, de maneira oposta à interpretação de Thomas Friedman (2005), que, em seu livro *The world is flat*, a analisou como um acontecimento que torna uniformes as instituições de diversos países.

Como ocorre com vários temas na sociologia, não existe consenso conceitual a respeito do processo de globalização. Há diferentes visões e compreensões a respeito da temática de globalização e também discordâncias sobre sua cronologia e seu impacto nas sociedades contemporâneas (Jessop, 2017; Lemert, 2016). No entanto, a conceituação formulada por Turner e Khondker orienta o presente artigo. Segundo eles, “globalização é um processo multidimensional que abarca as dimensões econômica, sociopolítica e cultural. Trata-se de um processo histórico que possui uma dimensão macro – e também um nível micro, uma vez que afeta a consciência e a vida cotidiana dos indivíduos” (Turner; Khondker, 2010).

Por um longo período, o ensino superior estruturou-se basicamente no interior

das fronteiras das sociedades nacionais por meio de suas universidades e/ou de outras modalidades de instituições. No entanto, no contexto da globalização, o ensino superior não se limita apenas aos territórios dos seus países. Assim como ocorre com outros fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais, ele estende-se além dos espaços nacionais (Martins, 2015).

No cenário da globalização, constituiu-se um *espaço transnacional de atuação do ensino superior*, por meio do surgimento de uma constelação de eventos, tais como: (i) processo de desterritorialização das instituições de ensino superior, que cruzam fronteiras nacionais e instalam-se em diferentes países; (ii) crescente mobilidade internacional de estudantes do ensino superior, de docentes e dirigentes de instituições; (iii) surgimento dos rankings globais; (iv) corrida para construir universidades de padrão mundial (*world class universities*), em vários países. As particularidades desses eventos que ampliaram a dinâmica do ensino superior para fora das fronteiras nacionais não serão abordadas aqui, uma vez que foram tratadas em outros artigos por um dos autores do presente trabalho (Martins, 2021; 2015). No contexto da globalização, a configuração do ensino superior adquiriu uma nítida feição de competitividade, dada a manifestação de uma acirrada concorrência por prestígio acadêmico entre as universidades situadas tanto num mesmo país, quanto no *espaço transnacional do ensino superior*, no qual os governos nacionais procuram situar suas instituições em posições de destaque nos rankings globais. Ao mesmo tempo, a partir de uma perspectiva de disputa por reputação aca-

dêmica, diversos governos nacionais têm desenvolvido iniciativas para criar *world class universities*, para projetá-las no cenário internacional e, ao mesmo tempo, usá-las como um ator estratégico em seus processos de desenvolvimento econômico.

Nesta direção, recorrendo a uma bibliografia pertinente, este artigo possui o propósito de analisar a reconfiguração do ensino superior na China após a Revolução Cultural (1966-1976), liderada por Mao Tsé-Tung e seu restrito círculo de poder. Procura destacar que as reformas empreendidas no sistema de ensino superior realizadas após este período procuraram (i) modernizá-lo e vinculá-lo com o processo de desenvolvimento econômico do país; (ii) incrementar a competitividade acadêmica e simbólica de suas universidades no plano internacional; (iii) transformar algumas de suas universidades em *world class universities*. Por fim, o artigo analisa a forte presença do Estado na condução das reformas do seu sistema de ensino superior: se, por um lado, tem conferido maior autonomia administrativa e de gestão às suas universidades, por outro lado, exerce um forte controle com relação à autonomia intelectual e liberdade de expressão de seus docentes e alunos.

## **TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR CHINÊS: DA REVOLUÇÃO CULTURAL ÀS REFORMAS DE DENG XIAOPING**

Não se trata aqui de realizar uma trajetória do ensino superior na China, cuja complexidade transbordaria os limites deste artigo, no entanto, cumpre salientar que ele

possui um longo caminho. As primeiras instituições que possuem equivalências com as universidades ocidentais foram criadas no final do século XIX, sendo pela ordem as universidades de Tiajin (1895), Jiaotong (1896) e Pequim (1898) que, atualmente, ocupam posições de destaque no cenário do ensino superior chinês. As universidades chinesas, no começo do século XX, não qualificavam seus próprios profissionais, de tal modo que os detentores de formação pós-graduada foram treinados em instituições ocidentais, principalmente nas universidades dos Estados Unidos, da Alemanha e da França. Em meados dos anos 1940, surgiu um movimento intelectual na China que reconheceu esse fato como uma modalidade de dependência em relação às instituições de ensino superior estrangeiras e começou a defender que a independência da academia chinesa deveria ser um dos objetivos principais na busca pela modernização nacional (Wu; Zha, 2018; Luo, 2013, p. 165).

Com a fundação da República Popular da China em 1949, todas as instituições sociais foram nacionalizadas, inclusive as unidades de ensino superior, que se tornaram gratuitas. Nesse momento, a economia do país encontrava-se à beira do colapso e os líderes do Partido Comunista Chinês (PCC) juntaram-se ao campo socialista, de modo especial à República Soviética Russa, transportando para seu território a experiência soviética na construção do socialismo. O governo implementou o modelo soviético de planejamento econômico centralizado, colocando grande ênfase na industrialização, e contou com a assistência técnica soviética (Bernstein, 2010). A educação superior na China foi profundamente influenciada pelo

modelo soviético até a ruptura sino-soviética, ocorrida entre 1956 e 1966. Durante esse período, o país adotou um modelo centralizado de administração de suas instituições de ensino, alinhando-as aos objetivos do Primeiro Plano Quinquenal (1953-1957). Esse plano unificou, em âmbito nacional, os programas, materiais e livros didáticos e técnicos para cada especialidade acadêmica. Segundo o exemplo da Rússia Soviética, a China priorizou a formação acadêmica em institutos especializados de nível superior, em detrimento de universidades pluridisciplinares. Paralelamente, investiu na formação de professores orientados pelo pensamento marxista-leninista, com o objetivo de atuar em escolas secundárias e institutos profissionais de terceiro grau, promovendo a socialização de jovens e adultos para a causa socialista. Apesar desse planejamento centralizado e da padronização educacional, as taxas brutas de matrículas no ensino superior permaneceram baixas, refletindo os desafios do período para ampliar o acesso à educação superior no país (Zeng; Kapoor, 2020, pp. 181-2).

As transformações do ensino superior chinês inserem-se nas mudanças que ocorreram no contexto político do país após a morte de Mao, ocorrida em 1976, que irão repercutir em sua configuração atual. Desde seu falecimento, travou-se uma luta interna pelo controle do poder entre duas facções no interior do Partido Comunista Chinês. Por um lado, Hua Guofeng, que foi indicado como sucessor de Mao, como novo líder da China e do PCC, procurava firmar sua liderança no interior do aparelho do Estado, seguindo as linhas traçadas por Mao. Por outro lado, Deng Xiaoping, que lutou ao lado de Mao durante e depois da Revolu-

ção de 1959, também disputava o controle do poder, cuja trajetória pessoal teve altos e baixos no PCC. Esses dois quadros do PCC possuíam visões diferentes na condução do futuro da China, na medida em que Hua Guofeng propunha a continuidade do modelo soviético de economia planificada, ao lado da coletivização da agricultura e grandes investimentos na indústria pesada, cuja estratégia havia sido responsável pelo fracasso econômico dos últimos 30 anos.

Em direção oposta, Deng Xiaoping, que estava insatisfeito com as baixas taxas de crescimento econômico e com o modelo soviético de gestão da economia nacional, vinha recomendando ao longo dos anos convencer os integrantes do PCC a focar em um crescimento econômico num modelo mais diversificado, contando inclusive com a participação de empresas do setor privado. Suas propostas de reformas econômicas levaram-no a ser expurgado por Mao, durante a Revolução Cultural, acusado de ser um dos principais expoentes da linha revisionista, aliada da reacionária burguesia, e forçado pela Guarda Vermelha a realizar sua autocrítica, por meio de agressões físicas e verbais. Foi expurgado novamente em 1975, por acreditar que incentivos materiais eram mais importantes que uma mobilização ideológica para modernizar o país e por defender também seu projeto das quatro modernizações, baseadas no desenvolvimento da agricultura, indústria, ciência e tecnologia e defesa nacional, e por afirmar “que alguns enriqueçam primeiro que outros” (Quagio, 2009, pp. 27-31; Vogel, 2011).

No Congresso do PCC, realizado em 1977, Deng Xiaoping foi reabilitado e voltou a ocupar posições de destaque na

vida política, sendo nomeado vice-primeiro-ministro e ocupando posto de liderança do PCC como líder do país durante o período de 1978-1992 (Vogel, 2011). Sob a liderança de Deng, o PCC distanciou-se efetivamente do modelo soviético baseado numa economia planificada e introduziu uma série de reformas, tais como redução do papel do Estado na economia, reestruturação de empresas estatais, abertura de um amplo espaço para a participação do setor privado no campo econômico e inclusão de membros do empresariado nos quadros do partido. Foi o primeiro líder chinês a visitar os Estados Unidos, buscando atrair investimentos estrangeiros, e, de acordo com sua orientação, criaram-se as *zonas econômicas especiais*, nas quais empresas estrangeiras poderiam instalar-se desde que mantivessem parcerias com empresas chinesas (Kau et al., 2016). Nessa rota, no tipo de socialismo concebido por Deng, o setor privado deveria ser adequadamente fomentado, como um complemento do setor público, não como seu substituto, e teria que respeitar os quatro princípios do PCC: o caminho socialista, a ditadura do proletariado, a liderança do PCC e as filosofias do marxismo, leninismo e de Mao. A China, em 2001, tornou-se membro da Organização Mundial do Comércio, fato que evidencia a extensão de sua abertura econômica, iniciada na década de 1980 (Vieira, 2024).

As reformas econômicas implementadas na China a partir do comando de Deng causaram transformações significativas não apenas na economia, mas também na sociedade, na qual emergiu uma camada média ao lado de uma elite rica, dotada de capital econômico e propensa a investir na educa-

ção de seus filhos. A decisão de reformar o sistema educacional, tomada pelo Comitê Central do Partido Comunista Chinês, em 1985, marcou o início de uma série de iniciativas, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento econômico (Lin, 2017, p. 99). Durante os anos da Revolução Cultural, a cultura de modo geral foi atacada e as universidades, particularmente, foram alvo de constantes agressões por parte da Guarda Vermelha, uma vez que Mao considerava os professores como um dos principais inimigos ideológicos do comunismo chinês, que, em sua visão, disseminavam o revisionismo por meio das práticas de ensino dos docentes. Nesse contexto, muitas universidades foram realocadas para o campo e milhões de estudantes foram aprender com os camponeses; não havia mais concurso para ingressar nas universidades e a entrada para as atividades de docência dependia da indicação de camponeses e trabalhadores (Singer, 2020, pp. 58-80; Chang; Halliday, 2005, pp. 507-15).

Durante a Revolução Cultural, o sistema educacional foi praticamente paralisado e a degradação do ensino formou uma massa de analfabetos, o que resultou numa carência de quadros profissionais. Deng Xiaoping, que não nutria entusiasmo pelas práticas e resultados da Revolução Cultural, ao lado de outros quadros do PCC, como Zhou Enlai, influente figura da política chinesa que foi primeiro-ministro da China entre outubro de 1949 e janeiro de 1976, procuraram controlar os excessos da Guarda Vermelha e reconstruir o sistema educacional do país. Como foi observado anteriormente, Deng acreditava muito mais na eficácia do desenvolvimento econômico do que em práticas ideológicas para remodelar o país. Deng procurou orien-

tar o sistema educacional, principalmente o universitário, para as necessidades do desenvolvimento econômico. Desde então, as universidades voltaram gradativamente para as cidades, o exame de admissão foi reintroduzido e os cursos de bacharelado e os programas de mestrado e doutorado foram restituídos (Quagio, 2009, p. 58).

## **PRESENÇA DO ESTADO NA CONDUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR CHINÊS E EXPANSÃO DO SISTEMA**

A autoridade de governo na China é exercida pelo Conselho de Estado, sinônimo de governo central, atualmente composto de 25 ministérios. O Estado desempenha um papel central na condução do sistema de ensino superior na China, financiando e gerenciando as universidades públicas por meio do Ministério da Educação (MOE). As principais universidades públicas na China são administradas diretamente pelo MOE e financiadas por fundos públicos. As universidades públicas regionais são administradas pelas províncias, regiões autônomas e municípios, ou seja, pelos governos locais, e possuem suas respectivas Comissões de Educação, embora o Ministério da Educação exerça grande influência nessas universidades por meio de políticas públicas e de provisão de recursos. Uma vez que, em última instância, as universidades públicas estão sob a direção do Partido Comunista, são consideradas como vetores de implementação de políticas públicas e devem orientar suas ações pelos planos do governo central, ao mesmo tempo em que cumprem suas funções acadêmicas de ensino e pesquisa.

O Estado encontra-se presente sob diversas formas, tangíveis e intangíveis, no funcionamento diário das instituições chinesas. Nessa direção, a designação da alta administração da universidade, tal como a nomeação de reitores e de quadros de nível superior, não decorre de consulta e/ou eleições por parte do corpo docente, mas constitui uma prerrogativa restrita às instâncias governamentais, de tal forma que os líderes institucionais são vistos como funcionários e representantes do governo. Diante disso, o ensino superior público chinês tende a possuir duas facetas: por um lado, trata-se de uma entidade acadêmica que ministra ensino e realiza pesquisas científicas, como ocorre em instituições públicas em outros países; por outro lado, também assume a forma de uma instituição governamental que deve estar envolvida na implementação de políticas, planos, metas e objetivos estabelecidos pelo PCC e pelo Estado. As instituições chinesas são também incentivadas a definir as suas próprias estratégias e agendas de trabalho de curto e longo prazo, tomando como referência os interesses nacionais reconhecidos pelo governo (Yeh, 2024, pp. 84-5).

Desde as reformas econômicas introduzidas por Deng, o Estado vem inserindo um conjunto de medidas com o objetivo de conceder maior autonomia de gestão às universidades públicas, que, no entanto, devem adotar uma prática de *accountability*, ou seja, de prestação de contas de suas atividades administrativas e acadêmicas (Margison, 2011, pp. 587-611). Em 1992, foi promulgado pelo PCC o documento “Opiniões sobre Aprofundamento da Reforma e Expansão dos Direitos de Autonomia para Universidades Filiadas à Comissão de Educação”. De acordo com essa regulamentação, as universidades públicas

foram autorizadas a estabelecer conteúdos e objetivos de cursos, definir novos programas de graduação e fixar padrões de admissão para estudantes estrangeiros autofinanciados. Foi concedida também autonomia na nomeação de gerentes de cargos abaixo de vice-presidente, possibilidade de contratação de pessoal de apoio técnico, autorização para realização de viagens ao exterior para membros do corpo docente, ajuste do nível de matrícula dentro da cota estatal e proposição de níveis de cobrança de mensalidade que, no entanto, ficava sujeita à aprovação final da Comissão de Educação. Ao conceder maior autonomia institucional e administrativa às universidades públicas, o Estado condiciona a distribuição de recursos financeiros ao cumprimento de metas acadêmicas e à prestação de contas pelos resultados obtidos, além de exigir uma gestão empreendedora por parte delas. No entanto, a descentralização administrativa não teve reflexos na autonomia intelectual e liberdade de expressão por parte dos docentes e estudantes, como será assinalado mais adiante (Wang, 2010, p. 479).

Em 1978, Deng declarou que a modernização do sistema educacional deveria ser direcionada para as necessidades sociais e políticas do Estado, principalmente para atender às demandas do desenvolvimento econômico. O grupo comandado por ele, favorável à rápida expansão do ensino superior, considerava que a China encontrava-se em posição desfavorável nessa questão quando comparada com outros países e que se encontrava abaixo de países como Vietnã e Tailândia. Para esse grupo, em função da elevada taxa de crescimento da economia chinesa, tornava-se necessário acelerar rapidamente a expansão do sistema de modo a

incorporar um número expressivo de alunos neste nível de ensino. Durante as décadas de 1950 a 1970, a expansão do ensino superior na China foi caracterizada por expressivas flutuações. Em 1956, as matrículas nesse nível de ensino giravam em torno 185 mil estudantes e, nos dois anos seguintes, o governo central manifestou a intenção de alcançar o acesso universal ao ensino superior em 15 anos. De fato, ocorreu um ciclo de expansão em 1958, de modo que, em 1960, o número de matrículas atingiu a cifra de 323 mil. No entanto, essa expansão mostrou-se pouco sustentável, uma vez que as matrículas caíram para 169 mil em 1961 e para 107 mil em 1962 (Liu; Wang, 2010, pp. 22-4).

À medida que a economia se desenvolvia de forma acelerada, a demanda por ensino superior expandiu-se rapidamente, impulsionada tanto pela procura dos indivíduos que buscavam acessar o ensino terciário, quanto pela necessidade dos setores públicos e privados da economia de absorver profissionais qualificados. O governo central investiu na construção de novos *campi* de universidades existentes e, ao mesmo tempo, coordenou um processo de fusões de instituições menores visando criar universidades mais abrangentes, com vista a absorver um número maior de matrículas, de tal maneira que 612 universidades foram reunidas em 250 instituições. No ano de 1999, o Conselho de Estado aprovou o Plano de Revitalização da Educação no Século XXI, proposto pelo Ministério da Educação, que tinha o objetivo de implementar a expansão de matrículas dos estudantes nesse nível de ensino. Essa medida fazia parte do Décimo Primeiro Plano Quinquenal, que enfatizava

a importância da prosperidade para todos e a necessidade de construir uma sociedade harmoniosa, de acordo com o vocabulário utilizado neste plano (Yeung; Jun, 2013, p. 56). As matrículas saltaram de 7 milhões em 1999 para 25 milhões em 2006, sendo que essa expansão foi proporcionada pelo aumento dos gastos dos governos central e locais no ensino superior e igualmente pela introdução do cofinanciamento por parte das famílias e/ou dos estudantes, que passaram a investir seus recursos financeiros no pagamento de taxas escolares que são cobradas tanto no ensino público quanto nas instituições privadas.

Um dos resultados do processo de reformas introduzidas nessa época consistiu na transferência de 90% das instituições para as autoridades provinciais e locais, de tal forma que o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de 100 das principais universidades nacionais que almejavam se tornar competitivas nos rankings globais. O acesso a essas universidades é baseado numa política de *numerus clausus*, ou seja, absorve um número restrito de estudantes, que precisam passar por exames rigorosos

para serem admitidos; em grande medida, elas são responsáveis pela formação dos quadros dirigentes do PCC e do Estado (Ennew; Fujia, 2009; Cai, 2004). As reformas trouxeram de volta o exame de admissão ao ensino superior, conhecido como *gaokao*, que fora abolido durante a Revolução Cultural e foi introduzido novamente em todo o país. A partir dos resultados do *gaokao*, o Ministério da Educação define duas pontuações de corte que são atualizadas anualmente: uma delas determina a admissão em universidades de renome nacional, enquanto a segunda estabelece a pontuação mínima para ingresso em qualquer instituição universitária, geralmente uma universidade local (Liu; Helwig, 2022, p. 640). Deve-se destacar que, apesar de o governo central constituir a principal fonte de financiamento das universidades públicas, essas instituições não são gratuitas e atualmente as taxas de matrículas representam uma parte importante de suas receitas (Li, 2016, p. 49).

Em 2021, último ano com estatísticas disponibilizadas, a China contabilizou um total de 3.580 instituições, distribuídas da seguinte maneira:

<b>Tipo de instituição</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>Nº total de instituições</b>
Instituições com programa de pós-graduação	822	5	827
Instituições de ensino superior – acadêmicas	848	390	1.238
Instituições de ensino superior profissional de nível de graduação	10	22	32
Instituições de ensino superior – ensino técnico	1.133	350	1.483
IES – total	2.813	767	3.580

Fonte: [http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2021/national/202301/t20230104\\_1038056.html](http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2021/national/202301/t20230104_1038056.html), acesso em 2/10/2023

A expansão do número de matrículas ocorreu principalmente nas instituições de ensino superior locais sob jurisdições provinciais e municipais, ao invés de realizar-se nas universidades nacionais, que estão sob a supervisão do Ministério da Educação e vêm adotando uma política de *numerus clausus*. Nessa modalidade de processo de expansão, as universidades públicas que formam as elites nacionais foram protegidas de um processo de massificação, procurando preservar um elevado padrão acadêmico, uma vez que orientam suas atividades com vista a tornarem-se *world class universities*. As matrículas nessas instituições cresceram de forma praticamente simbólica, principalmente na pós-graduação, dado que passaram de 1,36 milhão de alunos em 1997 para 1,63 milhão em 2005. Em contraste, as instituições locais aumentaram suas matrículas dramaticamente no mesmo período, de 1,79 milhão para 11,89 milhões. O crescimento das matrículas continuou depois de 2004, embora a um ritmo mais lento, uma vez que o Estado chinês beneficiou-se não só em termos de retornos econômicos, mas também de recompensas políticas, como a manutenção da estabilidade social.

Essa realidade revela que a expansão das matrículas no ensino superior chinês tem ocorrido à custa da equidade educacional. Enquanto as universidades nacionais de elite experimentam uma expansão moderada e continuam recebendo recursos extras para suas atividades, as instituições locais acomodam cerca de 90% da população estudantil. Essas instituições dependem amplamente das mensalidades e taxas pagas pelos alunos para manter suas operações (Cao, 2016). Em outras palavras, a maioria dos estudantes, concentrada em instituições

locais, muitas vezes vem de regiões menos desenvolvidas ou áreas rurais e carece de capital econômico, social e cultural. Esses alunos acabam pagando por uma educação de qualidade inferior àquela oferecida aos seus pares nas universidades de elite. Assim, a expansão do ensino superior, em vez de promover mobilidade social, tem, em certa medida, perpetuado desigualdades econômicas, sociais e culturais (Zha; Shen, 2018).

## **PARTICIPAÇÃO DO ENSINO PRIVADO NA EXPANSÃO DO SISTEMA**

Durante um longo período, o ensino superior privado era inexistente na China, pois foi somente a partir da década de 1990 que passou a ocupar uma posição de destaque na expansão do sistema de ensino de terceiro grau. A oferta privada de ensino superior recebeu a primeira aprovação oficial por parte do governo central em 1982, mas o quadro jurídico no qual as instituições privadas, denominadas *minban*, poderiam operar permaneceu ambíguo por mais 30 anos. Apesar dessa incerteza, o setor privado passou por uma expansão significativa e atualmente responde por cerca de 20% das matrículas dos estudantes do ensino superior. As instituições privadas apresentam uma composição diferenciada, pois são formadas por meio de comunidades locais, investidores privados em busca de rentabilidade econômica e empresas nacionais e/ou internacionais que operam nesse segmento de ensino. Algumas dessas instituições procuram estabelecer laços acadêmicos com determinadas universidades públicas. Em 1999, estimou-se que existiam cerca de 43 instituições privadas

com autorização para conceder diplomas, sendo que em 2019 esse número saltou para 864 estabelecimentos privados de ensino superior. O número total de estudantes matriculados no ensino superior privado na China aumentou de 5,3 milhões em 2012 para 6,3 milhões em 2016 e para 10 milhões em 2022 (Dwivedi, 2022; Yu, 2018).

A existência de uma classe média que se formou no contexto do desenvolvimento econômico da China possibilitou a expansão do setor privado de ensino superior, que tem atuado cada vez mais como um empreendimento comercial, através de compras e fusões de instituições de ensino. A título de exemplo, surgiu em 2017 o China Education Group, uma empresa de Hong Kong que opera conjuntamente no ensino superior privado em associação com a International Finance Corporation of the World Bank, The Singapore Government Investment Corporation, The Chinese Private Equity Firm Greenwoods e Value Partners of Hong Kong. Em seis meses de atuação, o preço das suas ações aumentou mais de 80%. Esse grupo adquiriu duas instituições, uma em Zhengzhou, que é uma das maiores escolas profissionalizantes da China, com 24 mil alunos, e outra em Xi'na, que também é uma das maiores faculdades técnicas da China, com 20 mil alunos. A receita total da indústria chinesa de ensino superior privado tem aumentado continuamente: de US\$ 10 bilhões em 2012 para US\$ 13 bilhões em 2016, e para US\$ 20,2 bilhões, em 2021 (Dwivedi, 2022; Lin, 2019; Yu, 2018).

A distribuição geográfica do ensino superior privado tende a estar concentrada nas grandes cidades, na medida em que sua presença está relacionada com o nível de desenvolvimento econômico

dessas localidades, refletindo em parte a disponibilidade de fundos dos estudantes e/ou de suas famílias para investimento em educação superior. Em comparação com as universidades públicas, as instituições privadas geralmente têm menos recursos financeiros e menos prestígio, social e acadêmico, visto que a maior parte de seus recursos provém das taxas de matrícula dos alunos, que correspondem a cerca de 80% do total de suas receitas. Em geral, são faculdades técnicas ou profissionalizantes, cujo objetivo principal é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Grande parte dessas instituições concentra suas atividades no ensino e não realiza pesquisas devido às restrições governamentais que impedem legalmente sua atuação na oferta de cursos de pós-graduação. Os dados indicam que a qualidade do ensino nas faculdades e universidades com fins lucrativos é inferior à das instituições públicas. Nas instituições públicas, 11% dos docentes possuem titulação de doutor e nas privadas apenas 4,4% apresentam este grau de formação. A maioria dos professores das faculdades públicas é composta de empregados assalariados. Em contrapartida, dos 61.960 professores contratados por instituições de ensino superior privadas, 56,67% eram trabalhadores em tempo parcial (Dwivedi, 2022; Liu, 2018, p. 12).

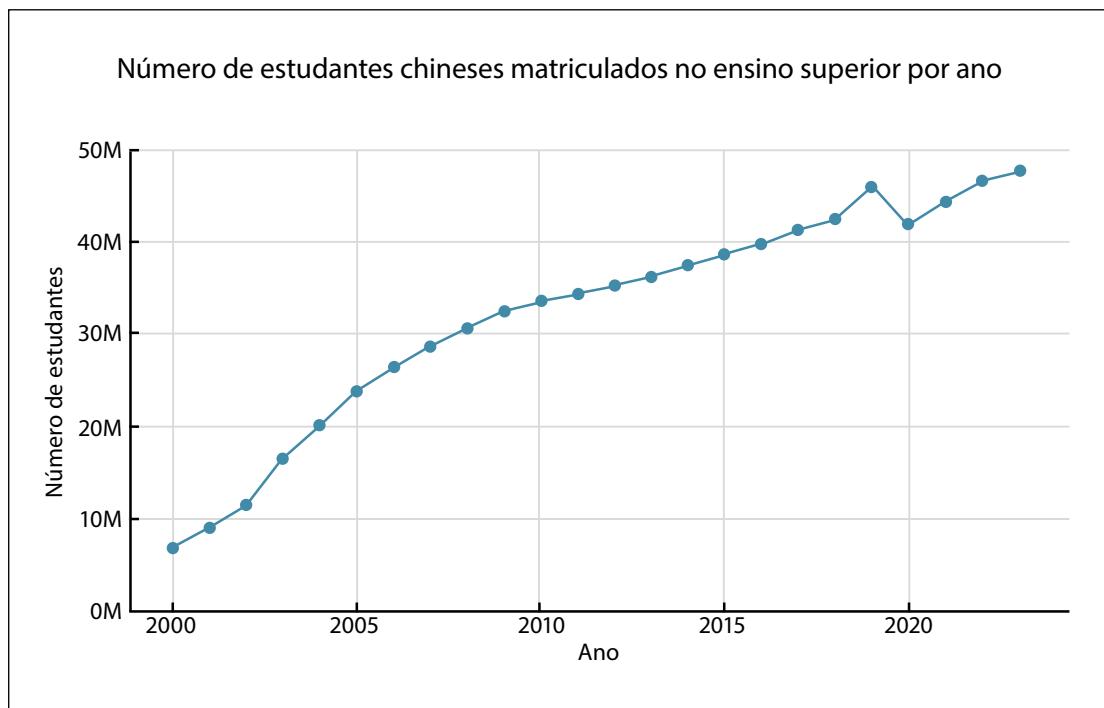
Embora os alunos de famílias de baixa renda e de menor capital cultural tenham mais chances de acessar o ensino superior privado devido à seletividade acadêmica e social das universidades públicas, só conseguem ingressar se os custos forem acessíveis aos seus recursos financeiros. Essa circunstância frequentemente resulta em uma escolha por programas de qualidade acadêmica duvidosa, já que os preços das

instituições tendem a variar em razão da qualidade oferecida. Como resultado, o histórico familiar tem um impacto significativo na escolha da instituição e na qualidade da educação recebida pelos estudantes. Os estudantes do ensino superior privado não apenas têm que arcar com altas taxas de matrícula, mas também com outros custos de vida, como acomodação e serviços médicos, em contraste com os alunos do ensino superior público, que frequentemente são isentos ou pagam uma porcentagem mínima desses custos. As instituições privadas (*minbam*) são geralmente pequenas em termos físicos e em número de alunos, e também de baixo custo, oferecendo educação para estudantes de todas as idades, desde a educação infantil até a educação superior. Geralmente, essas escolas não seguem as mesmas regulamentações e diretrizes das instituições oficiais, e muitas vezes são operadas por professores sem treinamento formal e sem a devida autorização do governo (FengLiang; Morgan, 2008, pp. 28-31).

A expansão do sistema não foi acompanhada por medidas governamentais para apoiar estudantes que pertencem a grupos desfavorecidos, para superar suas desvantagens em termos de recursos financeiros. Desde o início do processo de expansão, o preço das mensalidades e taxas na maioria das instituições tem aumentado constantemente e constituído um pesado encargo para as famílias que possuem menores recursos econômicos e as que residem em áreas rurais. Embora o governo venha oferecendo empréstimo a estudantes de famílias de baixa renda, o sistema de suporte financeiro ainda é bastante incipiente. Por outro lado, os bancos não estão dispostos a conceder empréstimos aos estudantes, em razão dos altos

riscos envolvidos nessas operações, pois eles não contam com sólido sistema de crédito e, dessa forma, torna-se difícil para esses estudantes adquirirem empréstimos suficientes. Aqueles que conseguem obter empréstimos dos bancos enfrentam enormes pressões de reembolso, uma vez que são obrigados a pagar os empréstimos imediatamente após a formatura. Como resultado, a cada ano há um número considerável de estudantes que desistem da oportunidade de realizar estudos de terceiro grau, devido a dificuldades financeiras (Luo; Guo, 2018; Wan, 2007).

A estrutura acadêmica e social existente entre as instituições públicas e privadas criou uma hierarquia de prestígio entre elas, que é reforçada pelos critérios desiguais de acesso que operam no ensino superior chines. Isso porque a política de *Hukou*, ou seja, o registro de residência do estudante, está diretamente relacionada ao tipo de instituição que ele terá acesso. O sistema de *Hukou* divide a população em dois grupos, os residentes urbanos e os rurais, sendo que os primeiros desfrutam de privilégios dos serviços públicos, incluindo escolas de maior qualidade, enquanto os residentes rurais geralmente enfrentam restrições e barreiras a esses serviços. Aqueles que vivem em áreas rurais geralmente têm menos recursos financeiros para investir na educação de seus filhos e enfrentam limitações geográficas em termos de acesso a escolas de qualidade. Além disso, os exames de admissão nas universidades públicas tendem a favorecer os estudantes que têm *Hukou* urbano (Zhao, 2023, p. 630). Como resultado, de acordo com Hung (2022, p. 3), muitos estudantes rurais encontram dificuldades para entrar nas universidades mais renomadas e têm que recorrer a universidades de menor prestígio.



Fontes:

- 1) [http://english.scio.gov.cn/pressroom/2023-03/23/content\\_85187539.htm](http://english.scio.gov.cn/pressroom/2023-03/23/content_85187539.htm)
- 2) [http://en.moe.gov.cn/news/media\\_highlights/202403/t20240304\\_1118146.html](http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/202403/t20240304_1118146.html)
- 3) [http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Report/202103/t20210323\\_522026.html](http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Report/202103/t20210323_522026.html)
- 4) [www.stats.gov.cn](http://www.stats.gov.cn)

## PROJETOS GOVERNAMENTAIS VISANDO À CONSTRUÇÃO DE *WORLD CLASS UNIVERSITIES*

Tendo em vista o projeto de construir *world class universities*, tanto o governo chinês como algumas de suas universidades têm procurado identificar as características dessa modalidade de universidade. Desde 1998, quando tal política foi iniciada no contexto chinês, foram realizados fóruns, seminários e conferências internacionais para explorar o significado dessa modalidade de universidades. Foi durante o período de Jiang Zemin, presidente da República Popular da China de 1993 a 2003, que se iniciou o debate sobre esta questão. No seu discurso na Universidade de Pequim, em maio de 1998, Jiang

delineou o caráter básico das universidades desse tipo. Para ele, as universidades de padrão mundial deveriam i) formar talentos criativos de alto nível; ii) produzir artefatos culturais, científicos e tecnológicos originais e de alto padrão, assim como iii) realizar contribuições importantes para a sociedade (Mok; Kang, 2021).

Aparentemente, a intenção do então presidente Jiang Zemin não era fornecer uma definição exaustiva sobre as características das universidades de classe mundial, mas sim destacar algumas orientações gerais para sua construção em território chinês. Para explorar o conceito, natureza e características das universidades de classe mundial, as nove universidades chinesas que ocupam a liderança em termos de qualidade acadêmica, conhecidas como C9 (Universidade Fudan,

Jiao Tong de Shanghai, Xi'an Jiaotong, Nanquim, Pequim, Tsinghua, Zhejiang, Universidade de Ciência e Tecnologia da China e Instituto de Tecnologia de Harbin), iniciaram uma série de seminários acadêmicos anuais, denominados “Teoria e prática do estabelecimento de universidades de padrão mundial”. Iniciada na Universidade de Tsinghua em março de 2003, essa série de seminários foi realizada posteriormente na Shanghai Jiao Tong, na Universidade de Nanquim e, em maio do mesmo ano, na Universidade de Ciência e Tecnologia da China. Em cada um desses seminários, os presidentes ou vice-presidentes dessas universidades e acadêmicos renomados do ensino superior expressaram suas opiniões sobre o que são e como devem ser construídas as universidades desse tipo. A discussão abordou diferentes aspectos, como disciplinas a serem ofertadas, qual o perfil de corpo docente apropriado, recrutamento de alunos, modelos de gestão e equipamentos necessários. Uma clara manifestação da disposição do governo chinês de tornar algumas de suas universidades *world class universities* foi expressa na criação, por parte do Ministério da Educação, de um centro de pesquisa sobre teorias e práticas nesta temática, localizado na Shanghai Jiao Tong University, que por sinal é responsável pela realização do principal ranking global, o Shanghai World University Ranking (Wey; Johnstone, 2020; Ngok; Guo, 2008, pp. 553-5).

Dando continuidade às iniciativas voltadas para a construção de universidades de classe mundial, o governo chinês lançou, em 1995, o Projeto 211, com o objetivo de fortalecer 100 universidades que pudessem se destacar nos rankings globais e contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, as Universidades de Pequim e Tsinghua, ambas localizadas na capital chinesa, foram especialmente privilegiadas, recebendo juntas US\$ 246 milhões em um período de três anos, o equivalente a 10% do orçamento total do projeto. A escolha de fomentar essas duas universidades tradicionais, que concentram uma parcela significativa da pesquisa científica no país, reflete a estratégia do governo de posicioná-las como líderes no cenário acadêmico internacional.

Com base nos resultados do Projeto 211, o governo lançou, em 1998, o Projeto 985, que destinou US\$ 240 milhões para um grupo seletivo de instituições, com o objetivo de torná-las *world class universities*. Esses projetos privilegiaram as principais instituições de ensino superior, o C9. Os resultados desses projetos contribuíram para um elevado grau de homogeneidade entre essas universidades, à medida que estabeleciam estratégias similares em termos de suas missões, disciplinas, currículos, ensino e pesquisa. Em 2010, o governo central editou o *National Outline for Medium and Long-term Educational Reform and Development*, com o propósito de reagir a uma política que incentivava a introdução de práticas acadêmicas similares no interior de suas principais instituições, que almejam tornarem-se *world class universities* e, consequentemente, estimular a diversificação de estratégias universitárias entre elas. Nessa direção, foi criado em 2015 o projeto *Double First-Class* (DFC), com o objetivo de promover uma seleção de um grupo de universidades e disciplinas de pesquisa para se projetar entre as primeiras fileiras do mundo. Esse projeto contempla 42 universidades para assumirem um padrão mundial, 95 universidades disciplinares de primeira classe (*first-class discipline uni-*

versities), abrangendo 465 disciplinas de primeira classe (*first-class disciplines*). O projeto DFC, ao centrar seu enfoque tanto em determinadas universidades quanto num número específico de disciplinas, possui como meta a expectativa de ampliar a diversificação do seu sistema de ensino superior, de modo especial de suas principais instituições, que, para tanto, teriam maior grau de autonomia para tornarem-se mais especializadas em temos de missões, ensino e pesquisa (Zheng; Li, 2024).

Essas iniciativas do governo chinês impulsionaram a produção acadêmica de suas universidades em determinadas áreas, de tal forma que a China assumiu a liderança em termos de publicações em áreas como ciência e engenharia (S&E), conforme capturado pelo Science Citation Index (SCI), Engineering Index (EI) e Conference Proceedings Citation Index-Science (CPCI-S) (Guo, 2020). Ao mesmo tempo, dez universidades chinesas aparecem nos principais rankings globais, tais como THE World University Rankings, QS World University Rankings, U.S. News & World Report Best Global Universities Rankings, Academic Ranking of World Universities, e quase dez estão classificadas entre as 200 melhores universidades do mundo. Simultaneamente, ocorreu um rápido crescimento na pós-graduação, o que não era imaginável há 20 anos (Zhang; Bao, 2016).

Com o forte apoio do governo, algumas das principais universidades chinesas, como Pequim e Tsinghua, têm formulado seus próprios planos para tornarem-se universidades de padrão mundial. Com a soma de recursos financeiros extras proporcionados pelo governo chinês, essas duas universidades têm concentrado a atenção em atrair professores e pesquisadores do exterior que possuam

alta qualificação acadêmica para inseri-los em seus quadros docentes. Nesse sentido, oferecem inúmeros incentivos para docentes estrangeiros com elevada reputação acadêmica, como descontos em moradia, altos salários, empregos para cônjuges, escolas internacionais para filhos, autorizações de residência que permitem a retenção de estatuto de cidadania estrangeira, modernos laboratórios e equipamentos, e equipes de pesquisa compostas de graduados. A partir de 1998, a Universidade de Pequim acelerou o ritmo para atrair acadêmicos chineses que tiveram formação realizada em renomadas instituições estrangeiras. Os números mostram que os acadêmicos que regressaram representaram quase 40% do total de 3 mil funcionários da Universidade de Pequim. A Universidade de Tsinghua lançou também seu próprio programa de recrutamento de uma centena de docentes de destaque, tanto nacionais como estrangeiros, para assumirem posições de liderança em diferentes disciplinas no século XXI. Para apoiar esse programa, a universidade arrecadou um fundo de cerca de 200 milhões de *yuans*. Além disso, a Universidade de Tsinghua lançou um programa para convidar 100 acadêmicos visitantes estrangeiros e para enviar 100 docentes ao exterior para estudos adicionais e outros programas de intercâmbio de pessoal. A universidade também criou o esquema de cátedra para convidar professores de classe mundial de destaque.

## INTERNACIONALIZAÇÃO

Inicialmente, é importante esclarecer que o termo “internacionalização” neste artigo refere-se a um conjunto de estratégias

gias adotadas pelas instituições de ensino superior para responder às pressões da globalização no setor, buscando alinhar suas universidades às transformações no cenário transnacional da educação superior (Knight, 2014). Desde a abertura econômica da China, na década de 1980, as instituições chinesas têm superado seu isolamento acadêmico, promovendo gradualmente uma série de interações com instituições estrangeiras. A internacionalização tornou-se um componente central no ensino superior chinês, refletindo-se em diversas iniciativas, como o crescente número de programas oferecidos por universidades estrangeiras em território chinês, o aumento contínuo de estudantes estrangeiros matriculados em universidades chinesas, a ampliação de colaborações acadêmicas em publicações conjuntas entre pesquisadores chineses e internacionais, e a introdução de livros didáticos estrangeiros em cursos universitários. Essas ações evidenciam o esforço do ensino superior chinês para se integrar ao cenário global. O processo de desterritorialização, ou seja, a oferta de programas de ensino de universidades estrangeiras que atuam além de suas fronteiras nacionais, oferecendo serviços educacionais em outros países, encontra-se presente no ensino superior chinês (Martins, 2015). Como sinal do processo de abertura econômica e consequente receptividade de participação de instituições estrangeiras no ensino superior chinês, em 1995, a Comissão Estatal de Educação (posteriormente Ministério da Educação) emitiu um documento intitulado *Regulamento Contemporâneo sobre o Funcionamento de Instituições de Ensino Superior em Cooperação com Parceiros*

*Estrangeiros*, que criou mecanismos legais para essa atuação. O mercado de oferta de programas de ensino superior na China é dominado por países de língua inglesa, como a Austrália, EUA e por Hong Kong, sendo que a participação europeia ocupa uma pequena proporção dessa oferta (Liao, 2016).

Em 2003, a abertura do ensino superior chinês à influência estrangeira deu um passo a mais quando foi aprovado o documento “Regulamentos da República Popular da China sobre a Cooperação China-estrangeira na Gestão de Escolas”, que permitiu o estabelecimento de *campi* universitários estrangeiros na China em parceria com instituições chinesas. As duas respostas mais conhecidas a esta oportunidade de abertura foram a criação da Universidade de Nottingham Ningbo China, em 2004, e o estabelecimento da Universidade Xi'an Jiaotong Liverpool, em 2006. Seria oportuno destacar, brevemente, o processo de participação da Universidade de Nottingham no território chinês. Desde o final da década de 1990, a Universidade de Nottingham estava envolvida com o ensino superior na China, utilizando formas tradicionais de internacionalização, como recrutamento de estudantes chineses para realizar cursos de graduação no Reino Unido e eventuais colaborações de pesquisa entre os acadêmicos dos dois países. As discussões para a atuação da Universidade de Nottingham começaram em 2003 e o acordo para estabelecer um campus foi assinado entre a universidade e a Wali Education Group (WEG), um grupo empresarial chinês que atuou nos níveis primário e secundário e atualmente atua também no ensino su-

terior. Seguindo novas negociações, um acordo de *joint venture* entre as duas partes foi assinado em Shangai, em março de 2004. Pouco depois da assinatura da *joint venture*, o Ministério da Educação deu aprovação oficial para o estabelecimento da Universidade de Nottingham Ningbo China (UNNC). A UNNC foi a primeira universidade *joint venture* a obter status legal como campus independente na China (Ennew; Yang, 2009).

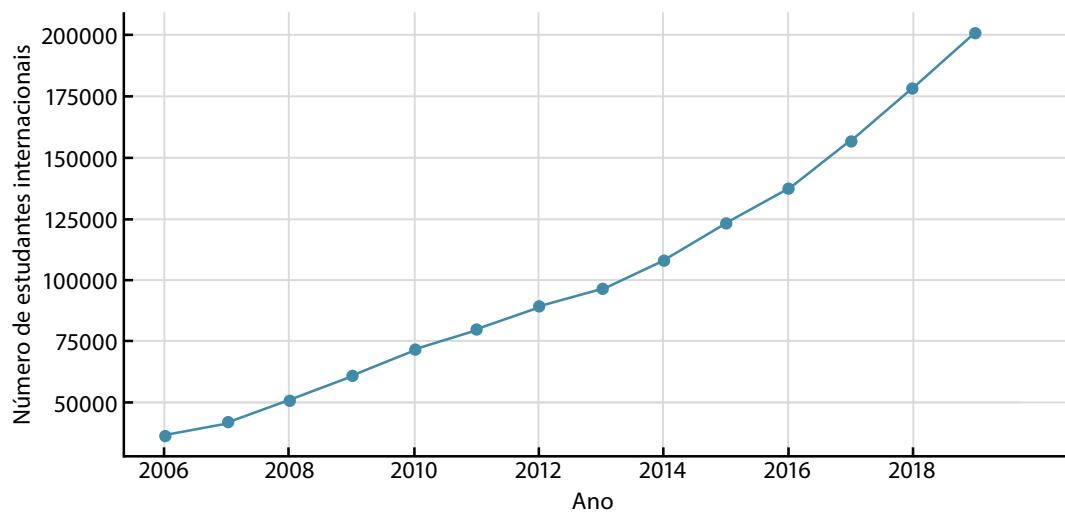
O crescimento da UNNC reflete não apenas a crescente demanda interna por ensino superior de qualidade, mas também o esforço da China em atrair estudantes internacionais como parte de sua estratégia de internacionalização do ensino superior. Com programas ministrados integralmente em inglês e diplomas reconhecidos globalmente, a universidade tem ampliado sua presença internacional, contribuindo para a inserção da China como destino educa-

cional global. Esse movimento se alinha a uma tendência mais ampla no país, que tem registrado um aumento expressivo no número de estudantes estrangeiros. Enquanto a UNNC se consolida como um exemplo dessa iniciativa, os dados gerais também evidenciam o impacto desse esforço nacional. Segundo o Banco Mundial, o número total de estudantes internacionais na China cresceu de 36.386, em 2006, para 201.177, em 2019, demonstrando o sucesso dessas políticas e a crescente atratividade do sistema educacional chinês (Guo et al., 2024).

## LIBERDADE ACADÊMICA NO CONTEXTO CHINÊS

O fim da Revolução Cultural, em 1976, e a implementação de reformas subsequentes não foram suficientes para garantir

Número de estudantes internacionais matriculados em universidades chinesas



Fonte: <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5E-all-indicators#>. Acesso em 8/11/2023

liberdade acadêmica plena aos intelectuais na China. Acadêmicos chineses continuam enfrentando restrições significativas, sendo obrigados a alinhar sua produção intelectual às diretrizes e orientações do Partido Comunista Chinês. Um exemplo claro dessa pressão foi dado em 2017, quando o presidente Xi Jinping, em discurso na Universidade de Tsinghua, destacou que “o talento é a base e o elemento central da inovação, e os construtores e sucessores do socialismo com características chinesas, em vez de espectadores ou opositores, devem ser treinados por meio da educação”. Esse controle ideológico ficou ainda mais evidente em dezembro de 2020, quando o Ministério da Educação emitiu uma orientação a estudiosos de filosofia e ciências sociais que publicam em inglês em revistas internacionais, advertindo-os a evitar “degradar ou difamar” o país em seus escritos (Woodman; Pringle, 2022, pp. 643-5). Essas diretrizes evidenciam a ampliação das limitações impostas ao conteúdo acadêmico, estendendo o controle estatal para além das fronteiras da China. Assim, a educação superior no país tem sido direcionada para o “treinamento” de acadêmicos que se conformem aos moldes ideológicos impostos pelo governo chinês. Isto priva as universidades chinesas de alcançarem plenamente o status de *world class universities*.

Após a ascensão de Xi Jinping à presidência, em 2013, foi emitida uma lista de assuntos que não deveriam ser abordados pelos alunos e docentes em suas pesquisas, bem como em suas aulas, palestras, congressos etc. Esses assuntos são os chamados “Sete Não” e envolvem

aspectos relacionados à sociedade civil, direitos civis, valores universais, independência legal, liberdade de imprensa, a classe burguesa e os erros históricos do partido. Existe ainda um conjunto de proibições que já estava em vigor antes da ascensão de Xi Jinping, que tem como tabu os chamados “Três Ts”: Tiananmen, que diz respeito especificamente ao levante estudantil de 4 de junho de 1989, Taiwan e Tibete. Outro tópico que entrou recentemente na lista de tópicos tabus diz respeito às acusações de que a China está cometendo um “genocídio cultural” contra o povo de Xinjiang (Woodman; Pringle, 2022, pp. 647-9.).

Essa imposição de restrições de conteúdo é realizada por meio da instalação de sistemas de vigilância por vídeo (CCTV) em praticamente todas as salas de aula universitárias. Notícias sobre esses sistemas surgiram em 2014, quando autoridades educacionais da província de Guizhou ordenaram a instalação de CCTV para “estabelecer um sistema completo de supervisão para controle da qualidade do ensino” (Woodman; Pringle, 2022). A vigilância tecnológica ainda é complementada por métodos mais convencionais de monitoramento. Dessa forma, informantes que pertencem ao corpo estudantil são selecionados e respondem perante autoridades políticas responsáveis pelo monitoramento do sistema universitário. Esses estudantes são encarregados de identificar e relatar visões políticas e comportamentos que possam de alguma forma perturbar e ameaçar a estabilidade política imposta pelo Partido Comunista. Essa vigilância tem efetivamente impedido atividades

coletivas não autorizadas nos *campi* universitários desde, ao menos, 1989 (Woodman; Pringle, 2022, pp. 648-9).

Ainda sob a liderança de Xi Jinping, nos últimos cinco anos, professores e estudantes na China têm enfrentado proibições de conteúdos específicos e uma vigilância intensa sobre o conteúdo das produções acadêmicas, problema que é histórico no contexto chinês. Os efeitos das restrições de conteúdo variam significativamente com base na área de estudo, localização e prestígio das instituições e pessoas envolvidas. Além disso, essas restrições têm como alvo tanto a redução das possibilidades de protestos e organização estudantil quanto a limitação da liberdade de expressão dos acadêmicos (Woodman; Pringle, 2022; Béja, 2019).

## CONCLUSÕES

Este trabalho assinalou que o ensino superior na China passou por transformações significativas nas últimas cinco décadas. Durante o período de Mao, o sistema inicialmente foi estruturado no modelo soviético, que priorizava a formação acadêmica em institutos especializados em oposição à existência de universidades pluridisciplinares.

Num momento posterior, as universidades tornaram-se alvos de constantes agressões, por parte da Guarda Vermelha, cujas práticas eram estimuladas por Mao, que considerava os professores como um dos principais inimigos ideológicos do comunismo chinês. Durante a Revolução Cultural, o sistema de ensino superior foi praticamente desmantelado, uma vez que as universida-

des foram fechadas e seus docentes foram enviados ao campo para serem submetidos a uma reeducação ideológica.

Conforme foi ressaltado, essas transformações foram impulsionadas pelas reformas introduzidas por Deng Xiaoping, que simbolizaram um afastamento das orientações econômicas e ideológicas que predominaram no período de Mao. Suas reformas provocaram mudanças não apenas na economia, mas também na sociedade, na qual surgiu uma camada média ao lado de uma elite rica, dotada de capital econômico, propensa a investir na educação e reprodução social de seus filhos. A decisão de reformar o sistema educacional, tomada pelo Comitê Central do Partido Comunista Chinês, em 1985, marcou o início de uma série de iniciativas, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento econômico do país.

O artigo destacou a forte presença do Estado na gestão e financiamento do sistema de ensino superior público e na supervisão do segmento privado. Na medida em que as instituições públicas encontram-se sob o controle do Ministério da Educação, elas se organizam como uma fusão de entidades acadêmicas e de instituições governamentais. Dessa forma, os estabelecimentos públicos desempenham atribuições de implementação de políticas governamentais e orientam suas ações pelos planos da administração central, ao mesmo tempo em que cumprem suas funções acadêmicas de ensino e pesquisa.

A presença do Estado prepondera na estrutura organizacional das universidades públicas, visto que a nomeação de reitores e de quadros dirigentes constitui uma prerrogativa restrita do governo

central, de tal forma que os responsáveis por essas instituições são percebidos como funcionários e representantes do governo. Desde 1992, o Estado vem introduzindo práticas com vistas a conferir maior autonomia de gestão administrativa para os estabelecimentos públicos. Nessa direção, eles possuem autonomia relativa para proceder à nomeação de cargos abaixo de vice-presidente, contratação de pessoal de apoio técnico, autorização para viagens ao exterior para membros do corpo docente, estabelecimento de conteúdos e objetivos de cursos, definição de novos programas de graduação. No entanto, essas medidas e outras correlatas encontram-se sujeitas à aprovação final da Comissão de Educação, órgão do Ministério de Educação. Também não tiveram reflexos no processo de autonomia intelectual e liberdade de expressão por parte dos docentes e estudantes, conforme foi exposto neste trabalho.

À medida que a economia se desenvolvia de forma acelerada, ocorreu a expansão do sistema, impulsionada pela demanda de acesso por parte de indivíduos que buscavam ingressar no ensino terciário e também incentivada pela demanda de quadros profissionais qualificados dos setores públicos e privados. O ingresso no ensino superior passou a ser realizado através dos exames conhecidos como *gaokao*, que foram reintroduzidos em 1977, pois tinham sido abolidos durante a Revolução Cultural. O governo central introduziu o pagamento de anuidades nas universidades públicas, investiu na construção de novos *campi* das universidades existentes, coordenou um processo de fusões de instituições menores visando criar universidades mais abrangentes, com vista a absorver um nú-

mero maior de matrículas, de tal maneira que 612 universidades foram reunidas em 250 instituições. As matrículas saltaram de 7 milhões em 1999 para 25 milhões em 2006 e atingiram um patamar de 40 milhões de estudantes em 2020. Entre 1990 e 2022, as universidades chinesas conferiram mais de 240 milhões de diplomas de graduação, visando fornecer quadros profissionais para sustentar o processo de mutações de sua economia. Enviaram também milhares de estudantes para centenas de universidades estrangeiras para realizarem cursos de graduação e pós-graduação, e também membros do corpo docente e diretores de empresas de pesquisa, para ampliar a formação acadêmica. Com vista a internacionalizar seu sistema de ensino, o país recebeu mais de 200 mil estudantes estrangeiros nos últimos anos, uma vez que essa atividade é considerada fundamental para obtenção de posições de destaque nos rankings globais. Nessa mesma direção, passou a ministrar alguns cursos de pós-graduação, com o propósito de atrair mais estudantes estrangeiros.

Como foi salientado, a expansão do sistema foi impulsionada pelas instituições provinciais e municipais, ao invés de realizar-se por meio das universidades públicas nacionais, dado que estes estabelecimentos vêm adotando uma política de *numerus clausus*. Dessa forma, essas universidades, que formam as elites nacionais, foram protegidas de um processo de massificação, procurando preservar um elevado padrão acadêmico, uma vez que orientam suas atividades com vista para tornarem-se *world class universities*. O ensino superior privado entrou em cena a partir da década de 1990 e atualmente

responde por volta de 20% das matrículas do sistema. Este trabalho destacou a crescente participação de empresas de educação nacionais e estrangeiras que operam nesse segmento de ensino. Salientou também que as diferenças de estrutura acadêmica e social existentes entre as instituições públicas e privadas, bem como no interior desses dois segmentos, produziram um sistema desigual socialmente, baseado numa hierarquia de prestígio acadêmico entre elas, que por sua vez é reforçado por critérios assimétricos que operam durante o processo de acesso a essas instituições.

O processo de globalização do ensino superior, acompanhado pelo surgimento dos rankings globais, tem intensificado a competitividade por prestígio acadêmico das universidades em escala internacional, com vista a obter posições de destaque nesses rankings. Nesse sentido, este trabalho evidenciou que parte significativa das políticas acadêmicas implementadas nos dias correntes na China é orientada para concorrer no cenário internacional do ensino superior, tendo o propósito de construir universidades de padrão mundial. O trabalho ressaltou que, desde 1998, quando tal política foi iniciada no contexto chinês, tem sido realizado de forma recorrente um conjunto de seminários internos e também em âmbito internacional, visando à construção dessa modalidade de universidade. Os Projetos 211 e 985 são indicativos desse empreendimento na medida em que buscam favorecer as principais universidades que ocupam posições de liderança acadêmica, conhecidas como C9. Nessa mesma direção, foi lançado em 2015 o projeto DFC, que possui o objetivo

de promover a seleção de um grupo de universidades e disciplinas de pesquisa para se projetar de forma competitiva no cenário internacional.

Como foi apontado ao longo do texto, após o término da Revolução Cultural e a posterior introdução de uma relativa autonomia de gestão e de administração no interior das universidades públicas – pautada por princípios neoliberais de *accountability* –, pouco se avançou com relação ao respeito à liberdade acadêmica. A forte presença do Estado e do Partido Comunista Chinês representa um obstáculo a uma efetiva prática de liberdade de pensamento e de expressão no interior das suas universidades, fenômeno este que vem se manifestando de forma recorrente e por meio de diferentes mecanismos de controle que têm assumido diversas formas de repressão, desde a vitória da Revolução de 1949. Nos dias correntes, com a ascensão de Xi Jinping, professores e estudantes têm enfrentado um conjunto de proibições com relação a abordagem de tópicos que são considerados sensíveis do ponto de vista político e/ou prejudiciais ao governo central. A pretensão do governo chinês de criar universidades de padrão mundial depara-se com um desafio de preservar um dos elementos centrais da vida universitária: sua autonomia de livre pensamento.

Atualmente, os estudantes chineses representam um número expressivo do alunado estrangeiro que frequenta as universidades nos EUA, nas instituições britânicas, canadenses, australianas e francesas, que cada vez mais dependem do pagamento de taxas desses estudantes para seus orçamentos financeiros. A

China e outros regimes autoritários permitem que seus estudantes frequentem universidades estrangeiras, assegurando ao mesmo tempo que não regressem com expectativas democráticas, uma vez que mantêm seus alunos sob vigilância no estrangeiro. A China não é o único país a realizar controle de vigilância de seus estudantes nas universidades estrangeiras. Um estudante egípcio que frequentou uma universidade europeia e que publicou críticas ao regime do presidente Abdel Fattah el-Sisi no Facebook foi preso ao retornar ao Cairo e encarcerado por dois anos (Ignatieff, 2024).

Este artigo colocou em tela que, no contexto da globalização, a configuração do ensino superior nas sociedades contemporâneas

vêm adquirindo cada vez mais uma dimensão relacional, ou seja, as universidades e seus respectivos países estão constantemente comparando-se e competindo uns com os outros a partir de indicadores que expressem o prestígio nacional e/ou internacional de cada um deles. No contexto atual, certamente, cada instituição de ensino superior possui a liberdade de estabelecer seus objetivos e missões acadêmicas. No entanto, tudo leva a crer que nenhuma delas comanda inteiramente seus próprios destinos, tal como ocorre com as universidades chinesas – uma vez que são parte constitutiva de um vasto e complexo sistema nacional e global no interior do qual ocorre uma acirrada luta concorrencial por prestígio acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- BÉJA, J. "Xi Jinping's China: on the road to neo-totalitarianism". *Social Research: An International Quarterly*, v. 86, n. 1, 2019, pp. 203-30.
- BERNSTEIN, T. et al. *China learns from the Soviet Union, 1949-present*. Rowman & Littlefield, 2010.
- CAI, Y. "Confronting the global and the local: a case study of Chinese higher education". *Tertiary Education and Management*, v. 10, n. 2, 2004, pp. 157-69.
- CAI, Y. *Chinese higher education reforms and tendencies: Implications for Norwegian higher education in cooperating with China*. 1<sup>a</sup> ed. [S. l.], Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU), 2011.
- CAO, L. "The significance and practice of general education in China: the case of Tsinghua University", in W. C. Kirby; M. C. Van Der Wende (orgs.). *Experiences in Liberal Arts and Science Education from America, Europe, and Asia*. Nova York, Palgrave Macmillan US, 2016, pp. 33-46.

- COSTA, D. "Chinese higher education: the role of the economy and projects 211/985 for system expansion". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109, 2020, pp. 885-908.
- DWIVEDI, R. "Analysing the quality of public and private higher educational institution in China". *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 2022, pp. 4840-51.
- ENNEW, C.; FUJIA, Y. "Foreign universities in China: A case study". *European Journal of Education*, v. 44, n. 1, 2009, pp. 21-36.
- FENGLIANG, L.; MORGAN, W. J. "Private higher education in China: access to quality higher education and the acquisition of labour market qualifications by low-income students". *Education, Knowledge and Economy*, v. 2, n. 1, 2008, pp. 27-37.
- FRIEDMAN T. *The world is flat: a brief history of the twenty-first century*. Nova York, Macmillan, 2005.
- GIDDENS, A. *Dimensions of globalization. The new social theory reader*. 2001, pp. 245-6.
- GUO, Y. et al. "Internationalization of Chinese higher education: is it westernization?". *Journal of Studies in International Education*, v. 26, n. 4, 2022, pp. 436-53.
- HALLIDAY, J.; CHANG, J. *Mao: the unknown story*. Nova York, Random House, 2012.
- HUANG, F. "Building the world-class research universities: a case study of China". *High Educ*, 70. 2015, pp. 203-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9876-8>.
- HUNG, J. "Hukou system influencing the structural, institutional inequalities in China: the multifaceted disadvantages rural hukou holders face". *Social Sciences*, v. 11, n. 5, 2022, p. 194.
- IGNATIEFF, M. "The geopolitics of academic freedom: universities, democracy & the authoritarian challenge". *Dædalus*, v. 153, n. 2, 2024, pp. 194-206.
- JESSOP, B. "The future of the State in an Era of Globalization". *Challenges of globalization*, 2017, pp. 13-26.
- KAU, M. et al. *China in the Era of Deng Xiaoping: a decade of reform*. Abingdon, Routledge, 2016.
- KNIGHT, J. "Education hubs: a fad, a brand, an innovation?". *Journal of Studies in International Education*, v. 15, n. 3, 2011, pp. 221-40.
- LEMERT, C. *Globalization: an introduction to the end of the known world*. Abingdon, Routledge, 2016.
- LI, F. "The internationalization of higher education in China: the role of government". *Journal of International Education Research (Jier)*, v. 12, n. 1, 2016, pp. 47-52.
- LIAO, X. "The internationalization of higher education in China". *Revista Española de Educación Comparada*, n. 28, 2016, pp. 257-76.
- LIN, H. "The growth of privatization in higher education as a global trend in China", in *Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Education, Management Science and Economics (ICEMSE 2017)*. Singapura, Atlantis Press, 2017.
- LIN, L. "Trends of internationalization in China's higher education: opportunities and challenges". *US-China Education Review*, v. 9, n. 1, 2019, pp. 1-12.
- LIU, G.; HELWIG, C. "Autonomy, social inequality, and support in Chinese urban and rural adolescents' reasoning about the Chinese college entrance examination (Gaokao)". *Journal of Adolescent Research*, v. 37, n. 5, 2022, pp. 639-71.
- LIU, J.; WANG, X. "Expansion and differentiation in Chinese higher education". *International Higher Education*, n. 60, 2010.

- LUO, Y. "Building world class universities in China", in J. C. Shin; B. M. Kehm (orgs.). *Institutionalization of world class university in global competition*. Dordrecht, Springer Netherlands, 2013, pp. 165-83.
- LUO, Y.; GUO, F.; SHI, J. "Expansion and inequality of higher education in China: how likely would Chinese poor students get to success?". *Higher Education Research & Development*, v. 37, n. 5, 2018, pp. 1015-34.
- MARGINSON, S. "Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian model". *Higher Education*, v. 61, 2011, pp. 587-611.
- MARTINS, C. B. "Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior". *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, 2015, pp. 291-308.
- MARTINS, C. B. "Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização". *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021, p. e241544.
- MOK, K.; KANG, Y. "A critical review of the history, achievements and impacts of China's quest for world class university status". *Research Handbook on University Rankings*, 2021, pp. 366-81.
- NGOK, K.; GUO, W. "The quest for world class universities in China: critical reflections". *Policy Futures in Education*, v. 6, n. 5. 2008, pp. 545-57.
- QUAGIO, I. *Olhos abertos: a história da nova China: da morte de Mao à crise econômica*. São Paulo, Francis, 2009.
- SINGER, M. *Educated youth and the cultural revolution in China*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 2020.
- TURNER B.; KHONDKER, H. *Globalization: east and west*. Londres, Sage, 2010.
- VIEIRA, C. "O sistema teórico do socialismo com características chinesas: desenvolvimento como base ideológica dos pensamentos de líderes do Partido Comunista da China". *Sociedade e Estado*, v. 39, n. 1. 2024, p. e47665.
- VOGEL, E. *Deng Xiaoping and the transformation of China*. Cambridge, Harvard University Press, 2011.
- WAN, G. "Understanding regional poverty and inequality trends in China: methodological issues and empirical findings". *Review of Income and Wealth*, v. 53, n. 1. 2007, pp. 25-34.
- WANG, L. "Higher education governance and university autonomy in China". *Globalisation, Societies and Education*, v. 8, n. 4, 2010, pp. 477-95.
- WEI, Y.; JOHNSTONE, C. "Examining the race for world class universities in China: a culture script analysis". *Higher Education*, v. 79, n. 3, 2020, pp. 553-67.
- WOODMAN, S.; PRINGLE, T. "Differentiating risks to academic freedom in the globalised university in China". *Philosophy & Social Criticism*, v. 48, n. 4, 2022, pp. 642-51.
- WU, B.; Zeng, Y. "Expansion of higher education in China: challenges and implications". *Briefing Series*, v. 36, n. 1, 2008, pp. 1-13.
- WU, H.; Zha, Q. "History of Chinese higher education". *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 2018, pp. 1-7.
- YEH, H. "Chinese universities on the global stage: perspectives from the recent past". *Dædalus*, v. 153, n. 2, 2024, pp. 83-97.
- YEUNG, W.; JUN, J. "Higher education expansion and social stratification in China". *Chinese Sociological Review*, v. 45, n. 4, 2013, pp. 54-80.
- YU, K. "The consolidation of Chinese private higher education". *International Higher Education*, n. 95, 2018, pp. 21-3.

- ZHA, Q.; SHEN, W. "The paradox of academic freedom in the Chinese context". *History of Education Quarterly*, v. 58, n. 3, 2018, pp. 447-52.
- ZHANG, L.; BAO, W. L. "Resources and research production in higher education: a longitudinal analysis of Chinese universities, 2000-2010". *Research in Higher Education*, v. 57, 2016, pp. 869-91.
- ZHAO, Z. "Hukou and urban-rural educational inequality: who are left out?". *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, v. 2, n. 1, 2023, pp. 628-37.
- ZHENG, G.; LI, W. "Critical policy analysis of the second round of the double first-class project in China". *ECNU Review of Education*, 2024.
- ZHENG, J.; KAPOOR, D. "State formation and higher education (HE) policy: an analytical review of policy shifts and the internationalization of higher education (IHE) in China between 1949 and 2019". *Higher Education*, v. 81, n. 2, 2021, pp. 179-95.

arte



Foto: Attilio Avancini

# **Tunísia: na arte das pedras, as asas da história**

*Atílio Avancini*



**C**om 25 mil sítios arqueológicos, a Tunísia se revela um museu a céu aberto exposto ao sol, vento e chuva. Volta-se ao tempo romano da dimensão do cavalo, a cada 30 km há vestígios de ocupação humana antiga em aldeamento prolongado, gerando experiências de retorno ao passado. A sua extensão norte-sul promove diversidade ambiental, contrastando o verde da região mediterrânea com o deserto da região do Saara (40% da superfície do território). Por isso, há um provérbio tunisiano que enaltece a chuva: “Quando o céu chora, a terra sorri”.

A Tunísia localiza-se na costa mediterrânea da África do Norte, pertencendo à região do Magrebe, que em língua árabe significa “Ocidente”. O Grande Magrebe inclui Mauritânia, Marrocos, Argélia, Tunísia e Líbia. A área da Tunísia foi chamada de “África Menor” ou “Celeiro do Império” depois da batalha de Cartago, em 146 a.C., conquistada por Roma, tornando-se latina. Roma

controlaria o comércio do Mar Mediterrâneo. O resultado foi a evolução da economia por conta da agricultura. “Há três fatores que foram valorizados pelos romanos: água, pedra e terra fértil” (Mbarki, 2024).

Depois, a região foi dominada pelos árabes por cerca de 1.300 anos. O árabe é a língua oficial e o árabe tunisiano, conhecido como *derja*, é a variedade cultural. A bandeira vermelha, adotada na primeira metade do século XIX, originária do Império Otomano, sintetiza o sangue dos mártires. No centro, em branco, há a lua crescente e a estrela de cinco pontas (Foto 1). A lua crescente, considerada medida temporal, evoca a morte e a ressurreição. E a estrela simboliza os cinco mandamentos do Islã (a palavra vem do árabe *islam*, “submissão”):

---

**ATÍLIO AVANCINI** é fotógrafo, professor associado do Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais da ECA-USP.

1



fé, oração, jejum, peregrinação e caridade. O livro sagrado dos muçulmanos é o *Alcorão* e os seguidores do islamismo acreditam ser a divindade Alá onipotente e onisciente.

Apesar da diversidade transnacional de sua formação, a afirmação identitária da Tunísia é a cultura árabe-otomana. Em 1881, a Tunísia, quebrada economicamente, passou a ser protetorado francês; independeu-se em 1956, tornando-se logo em seguida república. A língua francesa é falada, mas não oficialmente, sendo utilizada na educação, mídia comercial e negócios. Considerado um dos países mais desenvolvidos da África (IDH e renda *per capita*), há, entretanto, elevada taxa de desemprego entre os jovens. Na Tunísia, guiada pela Constituição de 2014 e pela religião islâmica (99% são muçulmanos), há o divórcio. Salem Mbarki (2024) relatou em entrevista não haver prostíbulos e o homossexualismo ser considerado antinatural, apesar de homens se beijarem e andarem de braços dados

2



e não haver a obrigação do véu feminino (Foto 2). Mbarki disse ainda não haver bebidas alcoólicas em lugares públicos, com raros casos de furtos e homicídios.

## COMERCIANTES E NÃO GUERREIROS

Cartago situa-se à beira-mar, ao lado de Túnis. As terras férteis da planície costeira úmida formaram o berço da civilização cartaginesa, com apogeu no século III a.C., passando por vários momentos de interação com outras civilizações até a sua des-

truição completa pelos romanos, na última Guerra Púnica. O professor Salem Mbarki (Foto 3) afirma que os cartagineses foram comerciantes e não guerreiros. Traços da cultura local (tribos berberes), bem como a influência fenícia (do primeiro milênio a.C.), apresentam-se de modo contundente. A civilização fenícia, cultura comercial marítima espalhada pelo Mar Mediterrâneo, veio das regiões litorâneas dos atuais Líbano, Síria e Israel. A costa da Tunísia foi colonizada por fenícios, demarcando a fundação da cidade de Cartago em 814 a.C. A invasão cartaginesa na Península Itálica, conduzida por Aníbal, promoveu a sequência de guerras com a Roma antiga.

As ruínas de Cartago estão dispersas em uma grande área. É comovente ver uma civilização mediterrânea que, se tivesse vencido a última Guerra Púnica, teria mudado o curso da história. Há um anfiteatro destruído num parque, ao lado, as termas de Antonino e, no entorno, a suntuosidade dos palácios,

3



tudo emoldurado pela vista panorâmica do Golfo de Túnis (Foto 4). O nome das termas, prática romana de banho público, homenageia o imperador romano Tito Antonino Pio (138-161). Cartago era o centro comercial mais importante do Mediterrâneo antigo e uma das cidades-referência do mundo clássico. Hoje, há uma ocupação tipicamente mediterrânea que pode também ser vista na Grécia. Os terraços criam uma ambiguidade entre os espaços internos e externos. Trata-se de uma cidade onde a magia e a cor se misturam.

O Museu Nacional do Bardo está localizado em Túnis, instalado em um palácio

4





desde 1888. É o segundo maior museu do continente africano depois do Museu Egípcio do Cairo. O Bardo apresenta a melhor coleção de mosaicos romanos e bizantinos do mundo em escala monumental. A região de Cartago foi vanguarda cultural no Império Romano do Ocidente e os mosaicos foram produzidos por artistas africanos, como a imagem do poeta Virgílio e as musas Calíope (poesia épica) e Polymnia (pantomima) do século III (Foto 5). As imagens recriam, pela incrustação de tesselas – unidades cúbicas de mármore colorido sobre parede ou piso –, a vida cotidiana da África romana e a história da Tunísia ao longo de várias civilizações. A pedra cúbica expressa a noção de estabilidade e equilíbrio. “Os artistas africanos utilizaram tesselas pequenas para os animais, grandes para os desenhos geométricos e pranchas de mármore para os lugares sagrados” (Iacono, 2019, p. 15).

## A PEDRA COMO DEMARCAÇÃO DE LUGAR SAGRADO

Partindo do princípio da conexão entre o ser humano e o sagrado, bem como pelas nuances diferenciadas do espaço cultural e religioso tunisiano, as pessoas no cotidiano transmitem seu próprio jeito de estar no mundo. Pois as práticas islâmicas foram se adaptando aos contextos socioculturais por onde passou o Islã. Exemplo disso são as medinas de Túnis e Kairouan, localizadas em áreas elevadas, protegidas e antigas (Foto 6). A diversidade cultural-religiosa muçulmana é caracterizada pelas pessoas, culinária saudável – caracterizada pelo uso de ingredientes frescos e naturais – e coloridos artesanatos. A arquitetura das medinas é projetada em vielas estreitas e labirínticas, sem a presença ostensiva dos automóveis, ou seja, nesse audiovisual presencial estamos imersos em vários corredores que se interpenetram.

6



A cidade de Kairouan foi fundada em 670 por uma dinastia árabe, que começou a construção da Grande Mesquita, a primeira islâmica do Magrebe, classificada pela Unesco como patrimônio mundial. Em razão de sua localização estratégica a um

dia do mar (na dimensão do cavalo), Kairouan foi anteriormente dominada pelo poder de Bizâncio (colônia grega fundada em 658 a.C.) e populações berberes refugiadas nas montanhas e hostis à presença árabe (Foto 7). A partir do século IX, foi cidade pró-

7



pera com 100 mil habitantes, protegida por sólidas muralhas com mercados ou bazares abastecidos de produtos locais: joias, artigos de vidro, cerâmica e tecelagem. A Grande Mesquita, fundada em 836 pelo príncipe Ziyadat Allah, é ponto de convergência e monumento cultural-espiritual de Kairouan. Apesar de o Islã ter se colocado como “vigoroso e intransigente ao afirmar o princípio da verdade do *Alcorão*”, manifestou-se “flexível e tolerante em reconhecer espaços e direito de cidadania às outras culturas” (Pace, 2005, p. 280).

A Grande Mesquita é monumento islâmico e obra-prima da arquitetura universal – o seu interior não é interdito aos não muçulmanos –, e abriga o mais antigo minarete do mundo (Foto 8). Edifício emblemático de Kairouan, continua a ser o santuário mais antigo e prestigiado do Ocidente muçulmano. Algo marcante e definidor da Grande Mesquita é o controle do tempo na cidade. Destaca-se a escala perfeita, os vitrais e os ornamentos,

mas nada de imagens, Alá é soberano. Na arquitetura clássica, as colunatas de pedras, simetricamente dispostas, são características de civilizações diversas (fenícios, bizantinos, gregos e romanos). A coluna trabalha com o princípio da árvore: simboliza harmonia, fecundidade, ligação terra-céu e perfeição divina. E a pedra é sinônimo de conhecimento, demarcando um lugar sagrado. “A construção pedra sobre pedra evoca, evidentemente, a de um edifício espiritual” (Chevalier; Gheerbrant, 1989, p. 697).

## 0 QUE SEPARA DUAS COISAS

Discutir a situação do universo feminino na Tunísia, diante dos preconceitos com os praticantes do Islã, faz remeter à vitória de Benazir Bhutto, no Paquistão, que abriu portas para avaliar a situação da mulher no Magrebe e no Oriente Médio. Bhutto foi duas vezes primeira-ministra nos

8





anos 1990, tornando-se a primeira mulher a ocupar cargo de chefia governamental em um país de maioria muçulmana. Bhutto foi assassinada em 2007 por um homem-bomba de apenas 15 anos. A escritora Fátima Mernissi, em *Sultanas esquecidas* (1990), trata da situação das mulheres, argumentando que os textos fundantes do Islã, o *Alcorão* e os ensinamentos de Maomé, incluem mulheres, ou seja, o conservadorismo viria dos patriarcas muçulmanos, mas não das palavras sagradas. Segundo Mernissi, os textos sagrados reivindicam pautas ligadas à diversidade e inclusão.

O uso do véu é um motivo de discriminação com as mulheres. O véu (*hijab*) e a cortina (*hajib*) significam em árabe “o que separa duas coisas”. Vestir o véu é separar-se do mundo para adentrar o mundo divino. E com a burca – vestuário que cobre o corpo da cabeça aos pés, com uma fresta na região dos olhos – tudo se amplifica (Foto 9). Entretanto, há jovens estudantes em Túnis sor-

ridentes e descontraídas, evitando as obrigações formais com o uso desse vestuário. Percorrem em grupos as avenidas largas ou medinas históricas esportivamente. Inspiram-se na divindade egípcia Ísis, que revela a luz com a retirada dos lenços, evitando a tradição do véu de Maria, a mãe de Jesus.

Há um paralelo entre o *hajib* e o *muxarabi*. Este último é um traço da arquitetura árabe – utilizado em janelas, varandas ou divisórias: treliças de madeira com aberturas geométricas –, que permitem o controle da visualização, luz e ventilação (Foto 10). *Hajib* e *muxarabi* proporcionam privacidade, gerando ambiguidade entre os espaços interno e externo.

## UM PASSADO INCOMUM

Três sítios arqueológicos talhados pelos romanos chamam a atenção na Tunísia: El Djem, Sbeitla e Dougga. O anfiteatro de El

10



Djem (Foto 11), erguido em 240 e o terceiro coliseu do mundo, acomodava 30 mil pessoas para os espetáculos de lutas de gladiadores. Evidencia o poder da Roma Imperial e é considerado patrimônio mundial pela Unesco,

desde 1979. As pedras foram transportadas de Salekta, a 30 km da cidade de El Djem, que fica a 200 km de Túnis.

Sbeitla, cidade romano-bizantina erguida sobre a antiga Sufétula, onde o exército

11



12

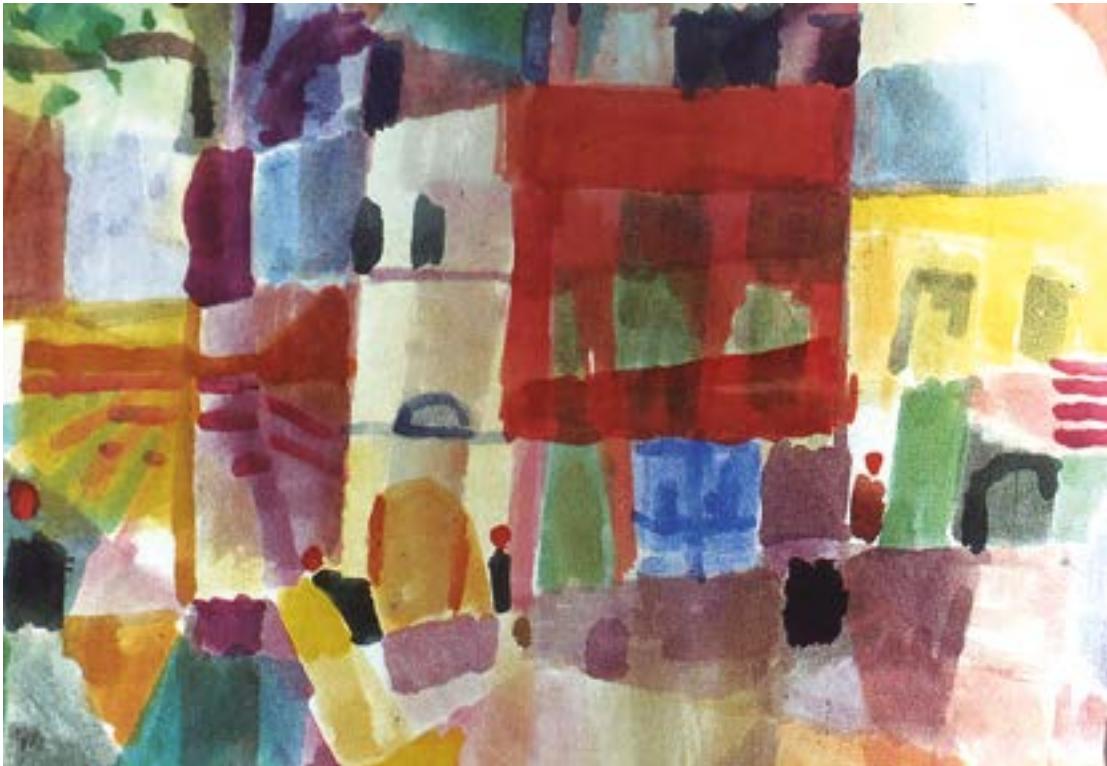


romano afastou os berberes, evidencia traços de desenvolvimento urbanístico e econômico. Fundada no século I, conta com fórum, templos, capitólio, teatro, cisterna, termas e a cultura da oliveira para a produção do azeite (Foto 12). Com a

reconquista do norte da África, durante o reinado do imperador romano oriental Justiniano (527-565), os bizantinos instalaram-se, tentando perpetuar o legado de Roma. Mas, em 647, tornou-se conquista muçulmana pelos árabes. Sbeitla é bem

13





próxima de Kairouan (a primeira cidade islâmica do norte da África).

Dougga, ou Thugga, foi fundada no século V a.C., a 120 km de Túnis. Passou a ser uma cidade romana pelo imperador Júlio César em 46 a.C. Uma vila conservada e incomum, que viaja no tempo rodeada pelo céu, silêncio, oliveiras e paisagem campestre (Foto 13). As construções – fórum, teatro, capitólio, termas, mercado, templos e casas – parecem vivas nas pedras esculpidas das montanhas. Seus vários monumentos públicos tinham vocação religiosa, administrativa e comercial, todos com documentação epigráfica datada com precisão. Patrimônio mundial pela Unesco, em 1997, Dougga perdeu a importância com a chegada do cristianismo. Embora Santo Agostinho, convertido ao cristianismo em 387, tenha pregado em Dougga, ainda assim foi considerado por ele um lugar pagão.

## A ABSTRAÇÃO NA ARTE

Em abril de 1914, o pintor suíço Paul Klee (1879-1940) aportou em Túnis. O seu diário relatava que ao desenhar e pintar teve uma série de revelações com a paisagem, a arquitetura e a claridade das cores transparentes de suas aquarelas. “Klee se sentia apto a afastar-se do objeto e a abstrair-se dele mais intensamente” (Partsch, 1993, p. 25). A abstração para Klee criava um distanciamento das relações meramente figurativas, ou seja, entre as formas perfeitas, como retratou em Túnis (Foto 14).

A pintura e a fotografia tornam-se importantes como valor testemunhal ao contar histórias sem explicações definitivas, havendo sempre diversas interpretações dos objetos. O leitor, pela arte, pode refletir para além da história contada. As ruínas históricas são quebra-cabeças para

15



a devida remontagem diante da diversidade transnacional. Quem refaz abraça o passado a evocar épocas e culturas. “Afinal tudo está inscrito na concretude das pedras e nas asas angelicais do tempo-espço” (Avancini, 2012, p. 245).

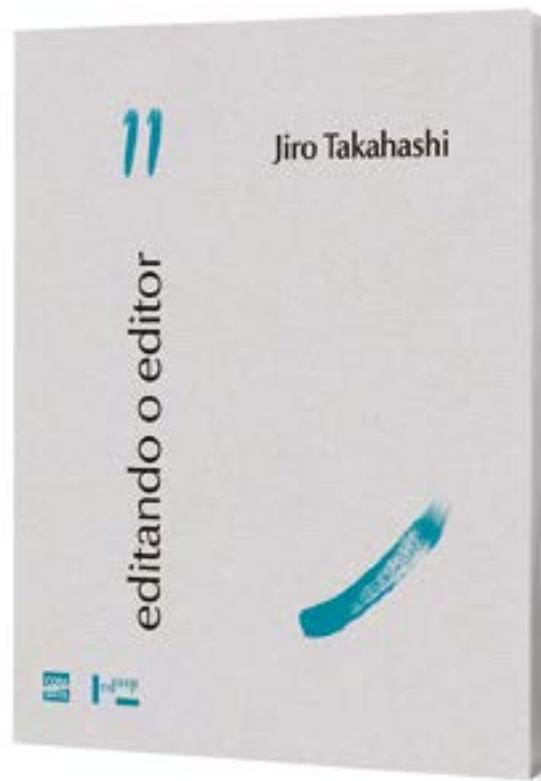
A pedra desempenha um papel importante nas relações entre o céu e a terra (Foto 15). E a arte traz uma contribuição própria a partir de outros pontos de vista.

## REFERÊNCIAS

- AVANCINI, A. “Asas da história, anjos do desejo”. *Revista Significação*, n. 38, 2012, pp. 227-46.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.
- IACONO, G. *Les mosaïques de la Villa Romaine du Casale*. Rimini, Edizione Siciliana, 2019.
- MBARKI, S. Entrevista a mim concedida no dia 8 de janeiro de 2024, em Túnis.
- MERNISSI, F. *Sultanas esquecidas*. Rio de Janeiro, Tabla, 1990.
- PACE, E. *Sociologia do Islã: fenômenos religiosos e lógicas sociais*. Petrópolis, Vozes, 2005.
- PARTSCH, S. *Paul Klee*. Köln, Taschen, 1993.

livros





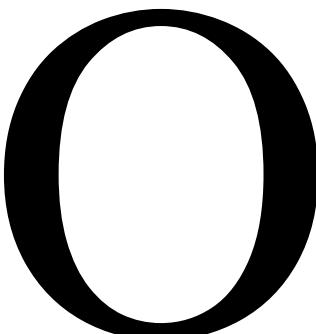
## Editor de mão-cheia: Jiro Takahashi

---

*Fernando Paixão*

---

***Editando o Editor 11 – Jiro Takahashi, São Paulo, Com-Arte/Edusp, 2025, 256 p.***



porém, sem saber ao certo se o disparo de cada publicação vai de fato alcançar o leitor – ou melhor, os leitores, no plural, já que cada livro tem sua aura e circunstância, destinando-se a uma tribo diferente. Além disso, cada escritor ou escritora possui estilo e personalidade próprios. Cabe ao editor lidar com a diversidade de talentos dos autores e fazer com que suas ideias e seus textos alcancem a coletividade, sem se esquecer do controle financeiro e comercial, para viabilizar a continuidade da empresa. Editar é um ofício, sim, mas envolve muita arte.

Para termos uma clara ideia da importância de Jiro Takahashi no contexto brasileiro, será necessário voltarmos aos anos 1970 – período difícil no plano político, embora transformador para a indústria do livro no

que faz um editor de livros? Em princípio, sua atividade define-se pela escolha dos títulos que vai publicar;

país. Antes do salto histórico, no entanto, começemos por um pequeno perfil desse descendente de japoneses, magro, campeão de tênis de mesa e ativista clandestino na juventude, de origem humilde e que começou a trabalhar em simultâneo como bancário e datilógrafo.

Influenciado por um tio poeta e advogado, Jiro abandonou o expediente no banco e ingressou na Editora Ática. A seguir, começou uma longa carreira que se aproxima de seis décadas de atividade. Felizmente, essa extensa trajetória está agora registrada no livro a ele dedicado na prestigiosa coleção *Editando o Editor*, recém-lançado pela Edusp e pela Com-Arte, editora-laboratório do curso de Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Quase todo o tempo Jiro atuou como editor profissional, ou seja, aquele que não

---

**FERNANDO PAIXÃO** é escritor e professor do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP.

é propriamente o dono da editora, mas está ali contratado para criar e viabilizar em equipe um programa de lançamentos e projetos. Nesse caso, deve atender às expectativas dos donos ou investidores e, ao mesmo tempo, encarregar-se de “descobrir” obras que possam ser bem-sucedidas. Tarefa nada fácil, se considerarmos que os interesses comerciais e editoriais muitas vezes se contrapõem. Ao exercer esse papel, Jiro conseguiu ser companheiro e conselheiro de muitos escritores que com ele conviveram: Maria José Dupré, Murilo Rubião, Fernando Sabino, Lúcia Machado de Almeida, Marcos Rey, João Antônio e muitos outros. Essa lista é grande, pois, em seu vocabulário, edição rima com profissionalismo e respeito.

Por sorte do destino, Jiro começou na Ática num momento de *boom* do setor editorial. Como consequência do crescimento econômico e dos investimentos na rede escolar durante o período anterior, o país viu o analfabetismo cair de 46% nos anos 1960 para 29% no final da década seguinte. Outro dado notável é que a produção anual de livros triplicou – no curto período de 1969 a 1973 –, colocando o Brasil no ranking dos dez maiores mercados livreiros do mundo.

Apesar da censura imposta pela ditadura militar, o número de editoras aumentou e a quantidade de títulos lançados duplicou rapidamente. Em meados da década de 1970, o país alcançou a marca de 150 milhões de habitantes com uma produção idêntica em número de exemplares. Em meio a esse ambiente, Jiro se tornou o criador de coleções literárias que alcançaram grande sucesso no meio escolar, com destaque para as séries Vaga-lume e Para Gostar de Ler.

Em vez de reforçar o moralismo característico da literatura infantojuvenil daquela

época, buscou selecionar histórias e autores que valorizavam a aventura, o enigma policial ou apenas a livre imaginação. Ao lado da intuição editorial, havia muita pesquisa e o apoio de uma rede de professores que também opinavam. No caso da coleção de crônicas, chegou-se a fazer uma edição experimental, lida apenas em algumas escolas, com o objetivo de pesquisar quais textos seriam mais apreciados pelos alunos.

Aproveitando o sucesso que vinha tendo com os manuais didáticos, a empresa investiu pesado na divulgação de literatura e logo teve uma resposta muito positiva de adoção entre os professores, alcançando tiragens bem acima do habitual. Outras editoras escolares – a exemplo da Moderna, FTD, Atual e Saraiva, entre outras – tiveram iniciativas semelhantes e disputavam o mercado literário dos paradidáticos, o que levou a um crescimento notável do setor e a uma evidente modernização da linguagem visual. Não será exagero dizer que o gosto literário de algumas gerações de leitores mirins foi marcado por histórias e livros dessas casas publicadoras.

Um capítulo menos conhecido, porém, diz respeito à capacidade de Jiro de criar coleções que divulgavam primorosos autores em âmbito nacional e tinham tiragens na escala de dezenas de milhares. Isso aconteceu inicialmente com os textos clássicos, na famosa série Bom Livro, conhecida por sua capa preta e um encarte com atividades. Mas também promoveu nomes contemporâneos como Murilo Rubião, Clarice Lispector, Moacyr Scliar, Antônio Torres e outros, divulgados (e adotados) entre os professores do atual ensino médio. Toda essa vanguarda era estimulada – com entusiasmo e envolvimento direto – pelo médico Anderson Fernandes

Dias, que abandonara a medicina para dirigir a editora. Ele era casado com Carmen Lydia, professora de Letras, cuja contribuição foi decisiva nos primeiros lançamentos.

Em meados dos anos 1980, já conhecido no meio livreiro, Jiro recebeu o convite para coordenar a Nova Fronteira, destacada por publicar autores nacionais, lançar traduções excelentes e ter ótimo retorno comercial com o famoso *Dicionário Aurélio*. Em seguida, fundou a Editora Estação Liberdade, mas logo teve de se desfazer dela por causa de uma cisão entre os sócios; felizmente, essa casa continua ativa. A partir daí, nosso samurai desempenhou ocupações em diferentes editoras, voltado sempre para o campo literário. Atualmente, coordena a Nova Aguilar, com foco na edição de obras completas dos autores clássicos. E continua com seu jeito generoso, paciente e de bom ouvinte que sempre tem algo a dizer quando lê um texto alheio.

A trajetória dessa figura está relatada de maneira fluente e detalhada neste livro, em que se recupera um capítulo determinante para a profissionalização editorial no país. Em seu depoimento, Jiro revela como exerceu o ofício ao longo das décadas, inspirado por uma convicção que nunca o abandonou, a de que cabe ao editor exercer ao mesmo tempo dois papéis diante da sociedade: o de espelho, ao captar as tendências circulantes na literatura e na cultura, e o de martelo, já que deve se contrapor aos valores dominantes.

Em certo trecho, ao resumir suas convicções, afirma, de modo certeiro: “Literatura é feita de fantasia, de sonho, de imaginação, de questionamentos ao presente, ao que está sendo feito. É um martelo que ajuda a derrubar e um tijolo que ajuda a erguer uma nova realidade”. Eis uma resposta sucinta para nossa pergunta inicial sobre o que faz (ou deveria fazer) um editor de verdade.