



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Adriana Barbosa da Silva

**Histórias e trajetórias de jovens de classes populares contadas por meio de
um *Cinema Nosso***

Rio de Janeiro

2021

Adriana Barbosa da Silva

**Histórias e trajetórias de jovens de classes populares
contadas por meio de um *Cinema Nosso***

Tese apresentada como requisito para a obtenção
de título de Doutora em Educação, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Adriana Barbosa da.
Histórias e trajetórias de jovens de classes populares contadas por meio de um
Cinema Nosso / Adriana Barbosa da Silva. – 2021.
114 f.

Orientadora: Jane Paiva
Tese (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Jovens – Teses. 3. Cinema Nosso – Teses. I. Paiva,
Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriana Barbosa da Silva

**Histórias e trajetórias de jovens de classes populares
contadas por meio de um *Cinema Nosso***

Tese apresentada como requisito para a obtenção
de título de Doutora em Educação, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Nilda Alves

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Inês Bragança

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

Prof. Dr. Paulo César Carrano

Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Para a minha mãe, que me ensinou sobre a liberdade!

Para Benício, meu filho, que foi concebido junto com o doutorado e cuja presença me inspira e fortalece!

Para Jane, pelo apoio durante todo o processo de construção do trabalho!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que apesar de todos os contratempos da vida sempre primou pela escolarização básica dos filhos e que sonhou, antes de mim, com uma filha professora: “os nossos destinos foram traçados na maternidade”.

À minha avó materna Alice, pelo amor infinito e por me contar tantas histórias de luta e superação.

Ao meu filho Benício, gestado junto com o doutorado, por ele e com ele sigo sonhando e aguentando os percalços da vida.

Agradeço ao parceiro Rogério, que sempre me apoia em todas as situações.

Aos meus irmãos Rafaela e André, pelo apoio e por sempre emanarem vibrações de amor e carinho. Agradeço imensamente a compreensão, ficando com a responsabilidade de cuidar de nossa mãe nesse momento difícil que estamos vivendo com sua doença, para que eu pudesse finalizar esse trabalho.

Agradeço imensamente à minha orientadora pelo acolhimento, generosidade, dedicação e seriedade. Serei eternamente grata a todos os investimentos e espero, algum dia, sob alguma forma, fazer jus aos mesmos.

À amiga Inês, pela generosidade.

À amiga Thaís Motta que, com muita humildade, sabedoria e doçura compartilhou saberes e me indicou caminhos para a tessitura do trabalho.

Aos alunos, professores e demais profissionais da EJA da rede municipal de ensino de Itaboraí, que me ensinaram muito sobre educação e a vida, de modo geral.

Aos alunos e companheiros da Faculdade de Educação da UFF, com quem tive o prazer de compartilhar o trabalho como docente nos últimos dois anos.

Agradeço as contribuições da banca de defesa na pessoa do professor Paulo Carrano e das Professoras Eliane Ribeiro, Inês Bragança e Nilda Alves. E às Professoras Ana Karina Brenner e Sandra Sales que, gentilmente, aceitaram fazer parte da banca de defesa, como suplentes.

Agradeço às companheiras e companheiros do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida*, pelo auxílio durante a realização dessa pesquisa.

Agradeço aos professores, aos alunos do curso do pós-graduação do ProPEd e, em especial, à Professora Ana Karina Brenner, pelo auxílio durante o processo de pesquisa dessa tese.

À Mércia e equipe do *Cinema Nosso*, pelas valorosas contribuições e auxílio durante a pesquisa.

Aos editores Samuel e Luísa, pela sensibilidade e competência para a elaboração dos vídeos.

E, finalmente, mas não menos importante, aos ex-participantes do *Cinema Nosso* que estiveram comigo durante a pesquisa: suas histórias de vida me tocaram profundamente.

RESUMO

SILVA, Adriana Barbosa da. **Histórias e trajetórias de jovens de classes populares contadas por meio de um *Cinema Nosso***. 2021. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

No processo educacional percebe-se, com intensidade, a falta de compreensão sobre expectativas dos jovens em relação à vida e o desconhecimento de seus hábitos e interesses para além da escola. Com essa percepção, partiu-se para formular a proposição que sustentou essa tese, em diálogo com histórias de vida de jovens que viveram uma experiência inédita, participando do projeto da Escola Audiovisual *Cinema Nosso*, uma instituição que visa a ampliar o acesso desses jovens ao consumo de bens culturais e à produção de filmes. O mercado audiovisual (produção, distribuição e exibição), restrito às classes mais favorecidas, em função dos investimentos necessários para a realização de filmes e com exibição limitada pelos poucos espaços, torna-se quase proibido para jovens de classes populares. Assim, histórias contadas nas telas de cinema, em maioria, não são feitas pelo olhar de quem está inserido no campo popular, mesmo quando constituem tema central de produções cinematográficas. O olhar de quem conta a história é, na maioria das vezes, de alguém de fora, que vive outra realidade socioeconômica. A rememoração da experiência vivenciada no *Cinema Nosso*, por via remota, por meio de entrevistas gravadas em vídeo, revelou como o projeto constituiu um caminho fecundo para estabelecer relações mais democráticas com esse público. Puxando múltiplos fios envoltos na relação entre palavra dada e escuta, pôde-se chegar à compreensão cênica de tramas individuais e coletivas (singulares e plurais), de percursos e cotidianos evidenciados por meio de narrativas (auto)biográficas com o apoio de vídeos. A pesquisa mostrou, no texto e em vídeo com as narrativas finais de quatro jovens personagens, que ter podido acessar bens culturais e a linguagem cinematográfica influenciou significativamente trajetórias de vida e escolhas futuras dos participantes da pesquisa. Essas novas escolhas foram determinadas pelas redes de relações e de táticas com as quais reinventaram a vida e criaram formas de resistência, subvertendo a ordem estabelecida pelo poder dominante. A tese, apresentada em dois formatos — em linguagem audiovisual e escrita —, conclui ter sido o *Cinema Nosso* uma experiência emancipatória que afetou não apenas os jovens, mas a comunidade com quem operam, e ainda a relevância de se ampliar o campo de possibilidades políticas, éticas e estéticas por meio da democratização de lugares de fala, legitimando a autoria de sujeitos com outras linguagens.

Palavras-chave: Juventudes. *Cinema Nosso*. Narrativas (auto)biográficas. (Auto)biografia com vídeo.

ABSTRACT

SILVA, Adriana Barbosa da. **Stories and trajectories of young people from the popular classes told through Cinema Nosso**. 2021. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

In the educational process, the lack of understanding about the expectations of young people in relation to life and the lack of knowledge about their habits and interests beyond the school can be seen with intensity. With this perception, we set out to formulate the proposition that supported this thesis, in dialogue with the life stories of young people who lived an unprecedented experience, participating in the Escola Audiovisual *Cinema Nosso* project, an institution that aims to expand these young people's access to consumption of cultural goods and film production. The audiovisual market (production, distribution and exhibition), restricted to the more favored classes, due to the necessary investments to make films and with limited exhibition due to the few spaces, becomes almost prohibited for young people from lower classes. Thus, most stories told on movie screens are not made through the eyes of those who are part of the popular field, even when they constitute the central theme of cinematographic productions. The eyes of those who tell the story are, in most cases, that of an outsider, who lives in another socioeconomic reality. Recalling the experience lived at *Cinema Nosso*, remotely, through interviews recorded on video, revealed how the project constituted a fruitful path to establish more democratic relationships with this audience. Pulling multiple threads involved in the relationship between the given word and listening, it was possible to reach the scenic understanding of individual and collective plots (singular and plural), trajectories and daily life evidenced through (auto)biographical narratives with the support of videos. The research showed, in the text and video with the final narratives of four young characters, that having been able to access cultural assets and cinematographic language significantly influenced the interviewees' life trajectories and future choices. These new choices were determined by the networks of relationships and tactics with which they reinvented life and created forms of resistance, subverting the order established by the dominant power. The thesis, presented in two formats — in audiovisual and written language — concludes that *Cinema Nosso* was an emancipatory experience that affected not only young people, but the community with whom they operate, as well as the relevance of expanding the field of political possibilities, ethical and aesthetic through the democratization of places of speech, legitimizing the authorship of subjects with other languages.

Keywords: Youths. *Cinema Nosso*. (Auto)biographical narratives. (Auto)biography with video.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Set de filmagem.....	11
Figura 2 - Casarão do Cinema Nosso na Lapa	30
Figura 3 - Material de divulgação produzido pela equipe de comunicação do <i>Cinema Nosso</i>	41
Figura 4 - Modelo de compreensão cênica segundo Marinas (<i>apud</i> ABRAHÃO, 2014)	63
Figura 5 - Entrecenas complementam Marinas (2007).....	66
Figura 6 - Iaô de Oxum.....	72

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ANCINE	Agência Nacional de Cinema
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação
NEAd	Núcleo de Educação de Adultos da Pontifícia Universidade Católica do Rio
NEDEJA	Núcleo de Estudos sobre Documentação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PROPEd	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	UMA IDEIA DE PESQUISA	11
1.1	A diretora Adriana	11
1.2	A Adriana pesquisadora	15
2	ARGUMENTO: NARRATIVAS OUTRAS.....	19
2.1	Conflito: jovens como sujeitos de direitos e acesso à cultura	20
2.2	Escola audiovisual <i>Cinema Nosso</i>	26
2.3	Cursos regulares oferecidos na sede do <i>Cinema Nosso</i> , Lapa	34
3	PLANEJAMENTO / PRÉ-PRODUÇÃO: “O ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO DAVA CONTA DE CONHECER OS SUJEITOS”	37
3.1	Entrevista-conversa	44
3.2	Proposta de fases.....	50
4	UMA TESE APRESENTADA EM DOIS FORMATOS: DE METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	53
4.1	A Linguagem audiovisual	53
5	PRODUÇÃO	67
5.1	Cena 1: o contexto da entrevista-conversa.....	67
5.2	Cena 2 - As personagens: imagens do cotidiano no tríplice presente.....	70
5.3	Cena 3 – Imagens implícitas	72
5.4	Cena 3: imagens implícitas	74
5.5	Cena 3: imagens implícitas	76
5.6	Cena 3: imagens implícitas	77
5.7	Cena 3: imagens implícitas	79
5.8	Cena 3: imagens implícitas	80
5.9	Cena 3: imagens implícitas	81
5.10	Cena 3: imagens implícitas	83
5.11	Cena 3: imagens implícitas	84
5.12	Cena 3: imagens implícitas	86
5.13	Cena 3: imagens implícitas	87
6	CENA 4 - TRATAMENTO: MÚLTIPLOS FIOS ENTRE AS CENAS	88
6.1	“Dizem que eu posso estar em todos os lugares, mas eu não posso” — vivências na classe trabalhadora	88
6.2	“Hoje eu tenho CEP” – território.....	90

6.3	“Talvez você não seja a cara que a gente queira mostrar” - Racismo estrutural.....	91
6.4	“A gente nasce na resistência” — Táticas e invenções no cotidiano	92
6.5	“Foi ali que conheci as artes, não como espectadora” - O lugar do <i>Cinema Nosso</i> no ciclo de vida juvenil	92
6.6	“O mercado tem muita gente estranha” - Produtora-escola	95
6.7	“Um <i>Cinema Nosso</i> é plural, diverso, feito por diversos olhares”	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE - Questionário pesquisa Adriana Barbosa da Silva – PROPED / UERJ	113

1 UMA IDEIA DE PESQUISA

Eles são outros sujeitos, outras individualidades, outras subjetividades. Eles são outras pessoas, outros seres [...] Diante de nós estão outras corporalidades e histórias, de meninos singulares e plurais em suas diversidades.

Teixeira, 2014, p. 18

Figura 1 - Set de filmagem



Fonte: Imagem do acervo pessoal do *Cinema Nosso*

A partir de minha inserção como profissional e pesquisadora da educação de jovens e adultos (EJA), especialmente durante minha pesquisa de mestrado, observei que ainda temos muitas dificuldades para estabelecer um canal efetivo de diálogo com jovens, o que acaba por provocar inúmeros conflitos entre gerações.

Essa constatação tem sentido na pesquisa que produzi e, para discorrer sobre como a desdobrei no processo de pesquisa, preciso, inicialmente, me apresentar, usando, desde já, uma certa estrutura que se aproxima com o suporte de linguagem que narra o mundo — o cinema —, o que pode ampliar a possibilidade de compreensão dos sentidos que decidi criar nessa investigação.

1.1 A diretora Adriana

Percursos sempre incompletos em nossos tantos inacabamentos.

Teixeira, 2014, p. 13

Esta apresentação traz um breve panorama sobre minha história de vida, especialmente, minha trajetória acadêmica e profissional, cujos elementos constituem não

apenas um universo de possibilidades e perspectivas de formação, mas, sobretudo, diversas maneiras de ser e estar no mundo.

Proveniente do município de Itaboraí, no Rio de Janeiro, fui alfabetizada na escola em que minha mãe trabalhava como educadora popular — Centro Educacional Comunitário Paulo Freire — uma escola de educação popular que atuava com os anos iniciais do ensino fundamental, localizada em zona periférica da cidade, conhecida como complexo da Reta.

A escola supracitada era coordenada por integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e recebia verbas de uma instituição holandesa para manter seus custeios básicos. O prédio era cedido pela prefeitura municipal. A escola foi municipalizada no ano de 1991. Cursei toda a educação básica em escolas públicas das redes municipal e estadual deste mesmo município.

Neta de Alice Gomes Barbosa, mulher da roça, analfabeta, fui por ela ensinada quanto à importância das histórias orais, pois me contava, todas as noites, histórias de vida de sua família, recheadas de movimentos de luta, resistência e negação de direitos, entre eles, o direito à educação.

No ano de 2002, saí de casa para trabalhar e morar num pensionato para moças na cidade do Rio de Janeiro, exatamente no dia 30 de outubro de 2002, dia da primeira vitória do Partido dos Trabalhadores para a presidência da República, o que considerei uma revolução de dimensões pessoais e, também, políticas, para o país.

Após o contato com jovens mulheres universitárias de várias regiões do Brasil e incentivada por elas, no ano de 2004 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP), um *campus* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), situado no município de São Gonçalo. A escolha pelo curso deveu-se ao fato de que reconhecia a educação como bem fundamental e direito de todos. Atribuo esse pensamento à minha mãe, à minha avó e aos companheiros do Centro Educacional Comunitário Paulo Freire.

Fui aluna trabalhadora durante toda a graduação e, no ano de 2006, ingressei como estagiária remunerada de pedagogia na Escola Audiovisual *Nós do Cinema* que, mais tarde, veio a se chamar Escola Audiovisual *Cinema Nosso*, destinada à democratização da linguagem audiovisual para jovens oriundos do ensino médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. Comecei a trabalhar nesse espaço educativo, que se configura como uma Organização Não Governamental (ONG), quando ainda cursava o quinto período da Faculdade. Senti muitas dificuldades para entender o cotidiano dessa instituição, as tensões, impasses e conflitos existentes para a construção de um currículo educativo destinado a

jovens, em espaço muito diverso das escolas que conhecia. Todas as dificuldades eram ocasionadas pelas limitações de minha formação acadêmica, devido à pouca atenção que projetos educativos não escolares, com juventude e cinema recebem nos cursos de formação de professores.

Atuei também, enquanto aluna da FFP, como bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) por meio do projeto Cinema Paraíso. Tratava-se de uma ação que articulava cinema, educação, comunicação, cultura e resistência, coordenado pela professora Monique Mendes Franco. O objetivo do projeto era possibilitar que filmes não exibidos em circuitos comerciais pudessem ser assistidos e debatidos pelos alunos da FFP-UERJ, ampliando assim o diálogo entre o cinema e a educação, bem como fomentando o movimento de cultura alternativa na cidade de São Gonçalo.

Aprofundar-me nesses temas — currículo, educação não formal, juventude e cinema — tornou-se um desafio. Por isso, minha monografia de final de curso teve como título *Trajetórias e embates na construção de um currículo educativo em um espaço não formal de ensino*. Atuei na ONG *Cinema Nosso* até o ano de 2009.

No ano de 2009, ingressei em um curso de especialização oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulado Saberes e práticas da educação básica com ênfase em educação de jovens e adultos. No mesmo período, fui convocada, depois de aprovada em concurso público, para atuar como professora dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Itaboraí. Nesse momento, não tive dúvidas em pleitear uma vaga para atuar na educação de jovens e adultos (EJA).

Tornei-me membro do Fórum Estadual de EJA no ano de 2011, participando como delegada estadual em seminários de formação de educadores, de encontros regionais e nacionais de educação de jovens e adultos. A militância nesses espaços é considerada, por mim, como fundamental para alicerçar minhas práticas cotidianas e buscar coletivamente a garantia do direito à educação para os sujeitos da EJA.

Em maio de 2011, fui convidada a fazer parte da equipe de Coordenação da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, tornando-me coordenadora da equipe no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2016. Do envolvimento com o trabalho na Secretaria de Educação, destaco a participação na formulação de políticas públicas, especialmente de jovens e adultos; na formação continuada de professores; na construção do Referencial Curricular da rede municipal de ensino; na articulação com universidades, entre outros. Em 2016, o município foi considerado, pelo prêmio Medalha Paulo Freire do governo

federal, uma das dez experiências mais exitosas de EJA no Brasil, recebendo em Brasília menção honrosa do Ministério da Educação (MEC). A premiação ocorreu durante o evento Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil (CONFINTEA Brasil + 6), que ocorreu em abril de 2016, uma das últimas ações do governo Dilma Rousseff, antes do golpe à democracia (chamado de impeachment) que terminou com o afastamento da presidenta legitimamente eleita.

Anteriormente, no ano de 2014, ingressei no mestrado em educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de pesquisa Diversidade, desigualdade social e educação. A inserção no mestrado surgiu a partir da necessidade de aprofundar meus estudos em minha área de atuação, buscando compreender embates e conflitos durante o processo de construção de um currículo que atendesse especificidades de estudantes da EJA. A dissertação foi orientada pelo professor Elionaldo Fernandes Julião e, nesse tempo do curso, participei do grupo de pesquisa do Observatório Jovem, coordenado pelo professor Paulo Carrano, assim como do Núcleo de Estudos sobre Documentação de Jovens e Adultos (NEDEJA), coordenado pelo professor Osmar Fávero.

Em 2017, participei de processo seletivo para atuar como professora do Núcleo de Educação de Adultos (NEAd) da PUC-Rio, agora um núcleo integrante do Departamento de Educação. Atuar nessa instituição tem sido um excelente desafio, ampliando meus horizontes profissionais.

No ano de 2018, ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de pesquisa Cotidianos, redes educativas e processos culturais, sob a orientação da professora Jane Paiva. O projeto de pesquisa com o qual submeti minha candidatura denominava-se *A trajetória de jovens das classes populares que passam a contar as suas histórias através de um Cinema Nosso*, e surgiu a partir de minha pesquisa de mestrado, quando observei que um dos problemas enfrentados no processo educacional e na construção de um currículo que contemplasse especificidades da EJA, dizia respeito à dificuldade de diálogo entre jovens e escola e a falta de conhecimento da cultura e do universo juvenil.

Já em 2020, ingressei, depois de processo seletivo, como professora substituta da disciplina de EJA na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em meio à pandemia do Coronavírus. Apesar das dificuldades impostas pelo tempo presente, pois o contato com os alunos tem sido realizado de modo remoto, tal experiência me reconectou com a sala de aula, algo que considero intrínseco para a atuação qualificada de um pedagogo. Ter a

possibilidade de discutir especificidades da EJA na formação inicial de pedagogos tem sido um bálsamo e uma alegria imensa.

Considero que o cinema teve relevante papel na minha trajetória de vida enquanto mulher, negra e oriunda de classe popular, contribuindo para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Por isso, decidi debruçar-me sobre histórias de vida de jovens que passaram pela instituição referida, analisando os atravessamentos provocados pelo cinema nas trajetórias juvenis, e ampliando o debate sobre cinema, educação e juventude.

Tão logo ingressei no doutorado, em 2018, engravidei de meu primeiro filho, Benício. Iniciei, posso assim dizer, “duas gestações” no mesmo período, algo que não tem sido fácil conciliar. Todavia, a maternidade modificou minha maneira de enxergar a vida e, consecutivamente, minha compreensão de mundo, o que incidirá diretamente na escrita do texto acadêmico.

1.2 A Adriana pesquisadora

De acordo com Paulo Carrano (2011), um dos caminhos para a educação estabelecer comunicação mais dialógica com as juventudes¹ é ampliar o nosso conhecimento em relação a expectativas, hábitos e interesses da vida desses jovens. O autor considera que conhecer *trajetórias de vida* desse público pode ser um interessante caminho para reconhecer desejos, limites, possibilidades e experiências e, consecutivamente, melhorar o diálogo com eles.

Outro aspecto a ser considerado é que ainda reproduzimos, para esse público jovem, de forma desigual, a distribuição de bens materiais e imateriais acumulados pela sociedade. O ensino médio, por exemplo, só foi reconhecido como etapa obrigatória da educação básica no ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59, e só em 2013 foi incluída a mudança no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com isso, podemos considerar que é extremamente recente o reconhecimento dessa etapa de formação como direito básico a ser garantido aos jovens brasileiros (MOLL, GARCIA, 2009).

Mesmo com o reconhecimento do ensino médio como direito pleno a ser garantido pelo Estado brasileiro, a escola ainda não encontrou um caminho fecundo de interlocução com esse público jovem, principalmente para aqueles oriundos de classes populares, como

¹ Uso o termo *juventudes* tal como enunciado por Carrano (2011) por considerar que a noção de juventude, não pode ser estabelecida de maneira isolada e no singular, mas em consonância com múltiplos contextos. Ou seja, fatores sociais, culturais, econômicos e simbólicos interferem no modo de vida dos jovens, não sendo possível classificá-los de maneira homogênea e apenas pelo fator idade. Desta maneira, opta-se por trabalhar com o termo *juventudes* no plural, para integrar a diversidade que compõem o campo e as nuances estabelecidas pelas inúmeras esferas que os jovens estão imersos.

têm demonstrado muitos dados e investigações realizadas. Temos, portanto, um longo caminho a percorrer para garantir uma escola que contemple anseios e reais necessidades da população mais pobre do país: uma escola que não perpetue a profunda desigualdade social e educacional brasileira, e que garanta não apenas o acesso à educação, mas também o direito a aprender.

De acordo com o relatório desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) *Educação em resumo 2017*, realizado no mesmo ano, 40% da população jovem brasileira deixa a escola antes de concluir o ensino médio. Vários são os motivos para o abandono da escola, como destacam Moll e Garcia (2009, p. 7-8):

Assim, a chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que explicitação da urgência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação.

O grave problema da desigualdade social no Brasil, demonstrado pela distribuição desproporcional de renda tem sido correlacionado com o acesso e a permanência de alunos nas escolas. Some-se a isto o fato de se tratar de sujeitos que vivem, no cotidiano, situações diversas de violação de direitos básicos garantidos pela Constituição Federal e não assegurados em políticas públicas, cumprindo o dever que cabe ao Estado brasileiro. Contextos de negação e exclusão são facilmente identificados em muitos relatórios nacionais e internacionais que acompanham a garantia de direitos humanos.

Para Kosik (1978), a dualidade do sistema educacional está atrelada ao modo de produção capitalista para manter inalterada a estrutura socioeconômica, aprofundando desigualdades sociais, com base na negação de direitos ao acesso efetivo à educação de qualidade socialmente referenciada². Ou seja, acesso à educação integral e a bases efetivas de conhecimento. Conhecimento esse que, por sua vez, não deve ser fracionado e instrumental

² A definição da palavra qualidade no campo da educação é contraditória e multifacetada, uma vez que o seu sentido pode mudar de acordo com os interesses em disputa na sociedade capitalista. As discussões sobre o conceito de qualidade emergiram nos anos 80, pois os educadores críticos, os movimentos sociais, incluindo os movimentos sindicais, em defesa do direito à educação pública, começaram a criticar o conceito de qualidade total que estava em voga naquele momento. Segundo Silva (1993), esse conceito está atrelado a orientações das agências internacionais e ao modo de produção capitalista, vinculada às necessidades impostas pela lógica de mercado e do neoliberalismo, influenciando processos educacionais com ênfase na eficiência, obtenção de resultados e produtividade. Dessa maneira, em contraposição a esse sentido atribuído a palavra qualidade, surge o conceito de qualidade social. Esta nova concepção fundamenta-se nos interesses da classe trabalhadora, baseada em práticas mais democráticas de participação popular e nos direitos sociais, sendo a educação com qualidade socialmente referenciada considerada uma das condições primordiais para a emancipação dos sujeitos.

atendendo interesses e necessidades das forças produtivas, mas, ao contrário, conhecimento amplo e pleno, que possibilite aos sujeitos se apropriarem de diferentes expressões históricas para compreender criticamente e transformar o mundo à sua volta.

Jovens são, também, sujeitos de direitos e, na fase escolar, o exercício democrático de garantia desses direitos se faz, em muito, na escola — uma escola que contemple todas as dimensões da formação humana integral.

Ressignificar o sentido da escola pública com jovens, segundo Teixeira (2014, p. 18), pode ser assim expresso: “[...] nessa convivência, somos colocados diante das culturas, dos interesses e necessidades juvenis. Estamos diante de direitos e demandas dos jovens”.

Ouvir os jovens e conversar com eles tem sido recomendação de muitos pesquisadores do campo das juventudes, de modo a que eles expressem características da escola que almejam; identifiquem seus desejos, sonhos, projetos com essa escola; e, principalmente, se vejam reconhecidos em suas trajetórias de vida.

Com essas questões, chego à proposição que sustenta esta tese, dialogar e conhecer histórias de vida de jovens pode ser o caminho mais fecundo para estabelecer uma relação mais democrática com esse público e uma educação emancipadora. Buscarei evidenciar, por meio de narrativas (auto)biográficas, percursos e cotidianos de jovens de classes populares inseridos na Escola Audiovisual *Cinema Nosso*, valendo-me dos aprendizados desses jovens na Escola. Minha tese é a de que o acesso a bens culturais e a possibilidade de os jovens contarem suas histórias por meio do cinema, pode influenciar trajetórias de vida desses sujeitos oriundos de classes populares. Para isso, a presente investigação foi orientada pelas seguintes questões:

Quem são os jovens matriculados nos cursos de cinema da Escola Audiovisual *Cinema Nosso*?

Como esses jovens experimentaram a possibilidade de fazer filmes e de contar suas histórias através do cinema?

Quais as sensações e experiências provocadas pela arte e pela cultura em suas vidas?

Que redes foram formadas a partir desse espaço?

Como essa passagem pela Escola implicou em suas escolhas futuras?

A partir daqui, apresento a pesquisa em núcleos básicos de organização de um filme. Na *Metodologia*, discuto como a narrativa (auto)biográfica pode auxiliar na compreensão de trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa. A proposta que faço para analisar as tramas das histórias tecidas no cotidiano dessas pessoas busca um caminho mais ou menos inédito de utilização da abordagem (auto)biográfica, pois ainda encontramos no campo poucos trabalhos

que utilizam a linguagem audiovisual como parte da pesquisa. Sem a dicotomia entre o individual e o coletivo, porque entendo que a trajetória individual traz marcas sociais e históricas, viso aprofundar a compreensão de como questões mais amplas afetam a vida dos sujeitos. Suas formas de pensar, agir, responder, produzir e sentir o mundo. Ou seja, como relações sociais macro atravessam e se entrelaçam à vida cotidiana dos sujeitos e, estes, no agenciamento da vida, nas microrrelações, operam movendo-se, resistindo e produzindo (cri)ações em resposta. A produção de dados deu-se, assim, a partir do ponto de vista de quem conta a história, identificando suas experiências e seus modos de sentir, pensar e olhar o mundo. O relato da pesquisa, nessa formulação em torno de jovens que estudam cinema, foi desenvolvido, necessariamente, em dois formatos: produção escrita e produção de um vídeo construído com os participantes.

A compreensão do estudo construiu-se em diálogo com muitos outros participantes. Variados autores estiveram presentes no diálogo que estabeleci para chegar a esse texto, o que fiz convidando, ainda, novos pesquisadores ao longo do percurso investigativo. Para o diálogo visando a pensar *juventudes*, estive acompanhada de teóricos como Carrano (2011), Dayrell (2014), Sposito (2009), entre outros. Para discutir cinema e educação, dialoguei com Duarte (2002), Fresquet (2010), Migliorin (2015), Bergala (2008), Pereira (2006). Certeau (2014) e Alves (2014) me auxiliaram a compreender as tramas do cotidiano. Santos (2007), na compreensão da sociologia das emergências e da ecologia de saberes. Gramsci (1999) corrobora o conceito de hegemonia e luta de classes. Abrahão (2016), Josso (2010), Bragança (2018), Nóvoa (1995), Freire (1967) e Marinas (2007) me auxiliaram na compreensão das narrativas (auto)biográficas. Benjamin na compreensão da experiência plena. Ricoeur (2007) colabora com conceitos de memória e esquecimento.

2 ARGUMENTO: NARRATIVAS OUTRAS

A Escola Audiovisual *Cinema Nosso* desempenha importante papel na democratização de narrativas oriundas das classes populares, trazendo outras referências e perspectivas de mundo para o debate público. Boaventura de Sousa Santos (2007) chama esse processo de sociologia das emergências, ou seja, o movimento que possibilita a pessoas discriminadas socialmente serem autoras e protagonistas de suas próprias histórias, viabilizando que outros conhecimentos sejam disseminados, especialmente aqueles construídos pela classe trabalhadora. Trata-se de um processo que implica a criação de uma rede de solidariedade, a partir de uma ecologia de saberes. Para B. Santos (2007) a justiça social precisa estar atrelada à justiça cognitiva global, ou seja, a resistência política deve estar em consonância à resistência epistemológica. A exclusão social é fruto de relações de poder desiguais e, por isso, é fundamental democratizar e compreender todos os recursos materiais, culturais, sociais e simbólicos produzidos por todos os setores da sociedade, atuando por meio de princípios de respeito ao outro e no reconhecimento das diferenças e na luta pela garantia de direitos a todos. Segundo o autor, iniciativas como as do *Cinema Nosso* precisam ser apoiadas³, por contribuírem significativamente para a inclusão de grupos sociais marginalizados na sociedade. Considera, ainda, urgente, que a classe trabalhadora mostre todo o seu potencial criativo, principalmente na expressão da arte e de toda beleza e técnica que lhe são necessárias, amplificando vozes e discursos produzidos por grupos considerados subalternizados. Entende que esse movimento pode provocar uma grande transformação do mundo, uma verdadeira sociologia das emergências.

Para Carrano e Dayrell (2014, P.115) os jovens periféricos do Brasil, apesar dos inúmeros desafios, constroem formas simbólicas e expressivas para se posicionarem diante da vida e das questões que perpassam seus cotidianos. A arte e a cultura têm sido utilizadas para demarcar identidades juvenis e protagonismo expressando, por meio de mediação simbólica, diferentes manifestações culturais, principalmente do campo popular. A cultura é, assim, apropriada pelos jovens como forma de ressignificar a vida e estabelecer novas formas de diálogo e de se relacionar com seu próprio eu, com os outros e com os territórios: “[...] o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”.

³ Entrevista realizada no dia 15 de novembro de 2019, quando o sociólogo esteve na sede da instituição para participar do evento Narrativas femininas: um diálogo da juventude. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hLm7FaNPJUA>. Acesso em 31 jul. 2020.

2.1 Conflito: jovens como sujeitos de direitos e acesso à cultura

No debate sobre juventudes, Carrano (2011, p. 110) sinaliza que não se pode generalizar os jovens, uma vez que “[...] compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes”. Ou seja, o autor assevera que os jovens não constituem grupo homogêneo e uniforme, mas exprimem marcas da diversidade de classe social, etárias, de gênero, entre outras. Classificar jovens apenas pelo fator idade seria reduzi-los a nuances que envolvem os campos simbólicos, culturais, econômicos e sociais em que estão imersos, afirmam Teixeira, Lopes, Dayrell (2009, p. 18):

[...] pelo fato de que os jovens e as jovens estão posicionados em outras clivagens do tecido social e dos grupos sociais que extrapolam as temporalidades e gerações humanas. Por isso, falamos das juventudes, e elas aqui estão em suas múltiplas faces e desenhos, em suas figurações e configurações, em suas diversas origens de classe, pertencimento étnico-raciais e outras nuances que diversificam os jovens entre si, constituindo desigualdades e não somente diversidade. E demarcando diferenças dentro da diferença.

No Brasil, observa-se que as desigualdades entre jovens de diversas classes sociais são reforçadas por imagens veiculadas sistematicamente pelos meios de comunicação de massa. Imagens de pobreza veiculadas por esses veículos, especialmente mídias, tendem a reforçar estereótipos em que jovens da classe trabalhadora aparecem como sujeitos de risco e ameaça social. A violência urbana praticada cotidianamente contra esses jovens é simplificada como efeito da situação de pobreza, colocada na ordem do natural, da inevitabilidade. Ou seja, desvinculada de políticas de desenvolvimento social e ao modo de produção capitalista.

Carrano e Dayrell (2014, p. 108) reiteram:

É preciso cuidar para que o jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma nova classe perigosa a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos. Com esse novo olhar — o jovem como SUJEITO DE DIREITOS —, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas.

A comunicação mais efetiva com jovens, e que desconstrói a visão estigmatizada sobre esse público como formado por sujeitos potencialmente perigosos, se faz, em muitos casos, por meio de ações de instituições que visam a possibilitar a expressão por meio de narrativas contra hegemônicas, que apresentam os jovens em suas múltiplas dimensões e potencialidades. Esta pesquisa de doutorado foi em busca, exatamente, de ações dessa natureza, para conhecer experiências juvenis, práticas cotidianas e efeitos decorrentes dessas

ações, vivenciados por jovens de classes populares inseridos na Escola Audiovisual *Cinema Nosso*.

Para Sposito (2009, p. 10):

Se além de uma condição, a “juventude” é também uma construção simbólica inscrita nas práticas sociais, certamente o cinema nos últimos 50 anos constitui um momento importante da constituição dessa arquitetura. Ele tanto é produto dessas representações como produtor de novas formas de percepção desse segmento.

A Organização Não Governamental (ONG), localizada no bairro da Lapa / RJ, investe em uma ação educativa para jovens estudantes de escolas públicas que, segundo sua proposta política e pedagógica, visa à reflexão do produto cinematográfico que a nós foi apresentado com estereótipos e valores simbólicos equivocados, especialmente, sobre jovens de classes populares.

De acordo com a instituição:

A proposta é a construção de um “*Cinema Nosso*” que reflita e respeite a diversidade, a pluralidade e a cultura popular. Pretendendo-se ser um centro popular de referência em educação audiovisual para jovens alunos de escolas públicas e oriundos das classes populares. (*CINEMA NOSSO*, 2018)⁴

As histórias contadas na tela do cinema, em maioria, não são contadas a partir do olhar daqueles que estão inseridos no campo popular, mesmo quando estes são o tema central das produções cinematográficas. O olhar de quem conta a história é, na maioria das vezes, de quem está de fora, de quem vive outra realidade socioeconômica. E essa situação excludente não está restrita àqueles que produzem filmes, mas também àqueles que têm acesso a salas de cinema no país.

Há, portanto, urgências que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos. (MOLL, GARCIA, 2014, p. 7)

O acesso ao consumo de bens culturais que valorizam a diversidade e a produção de filmes é algo destinado à minoria dotada de capital financeiro e cultural, que utiliza a produção cinematográfica, o audiovisual como instrumento para difundir uma determinada visão de mundo por meio de seus conteúdos. O cinema, o vídeo e a animação também se configuram como meios educativos.

A classe dominante utiliza aspectos conceituais, pedagógicos e políticos como instrumentos de disputas e manutenção da hegemonia. Para Gramsci (1999) hegemonia

⁴ Fonte: <http://www.cinemanosso.org.br/site/>. Acesso em 16 jul. 2018.

fundamenta-se no consenso, no qual uma classe deverá difundir e sustentar sua visão de mundo, influenciando em todos os aspectos da vida e do pensamento da sociedade. A hegemonia é ético-política, mas também econômica, pois é fundamental que o grupo dirigente tenha poder sobre as decisões das atividades econômicas, levando-se em conta os interesses dos grupos em que a hegemonia será exercida.

Romper com a hegemonia da classe dominante, exige elevar a consciência crítica da classe trabalhadora. Por isso, não se pode desconsiderar que o objetivo de inserção em um mercado elitista e excludente e a proposta de difundir linguagens usualmente não acessíveis às classes populares, podem ser vistos como estratégias de um projeto de emancipação como o da Escola Audiovisual *Cinema Nosso*, para que um determinado grupo social reivindique seus direitos e eleve sua consciência crítica.

Os jovens, em especial dos setores populares, não são beneficiários de políticas públicas que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos em que possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida. (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 105)

Em entrevista concedida à equipe de Comunicação Interna do *Cinema Nosso*⁵, B. Santos (2019) afirma que a sociedade brasileira silencia os conhecimentos tecidos pelas classes populares, no que tange a saberes e experiências em todos os níveis — políticos, sociais e artísticos —, visando impossibilitar que tais conhecimentos sejam amplamente difundidos. Para o sociólogo, trata-se da reprodução do racismo estrutural⁶ que discrimina sujeitos e seus conhecimentos, esses que, por sua vez, são dotados de potência e criatividade, o que é considerado, por ele, desperdício da experiência.

Carrière (2014, p. 18) afirma que, diferentemente da escrita, que necessita do domínio dos códigos pelos sujeitos para aprender a ler e a escrever, a imagem em movimento no cinema está ao alcance de todos, sendo mais democrática e acessível: “Uma linguagem não só nova, como também universal: um antigo sonho”.

Em relação aos espaços para exibição de filmes brasileiros, de acordo com os dados da Agência Nacional do Cinema (ANCINE), no ano de 2017 o país contava com 3.223 salas de cinema, sendo 89,3% localizadas em *Shopping Centers* e nos grandes centros urbanos. Podemos considerar que houve crescimento no número de salas de cinema, em comparação

⁵ Entrevista realizada no dia 15 de novembro de 2019 na sede do *Cinema Nosso*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hLm7FaNPJUA>. Acesso em 31 jul. 2020.

⁶ Silvio Almeida (2018) define racismo estrutural como um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégios de um determinado grupo em relação ao outro é estruturalmente reproduzido. Ou seja, o racismo é provocado pela própria estrutura social que banaliza e constitui todas as relações que permeiam as nossas vidas (políticas, econômicas, jurídicas e familiares).

aos anos anteriores: em 2013, existiam apenas 2.679 salas de exibição no país. Mas o crescimento não significou democratização do acesso nem ampliação de capacidade de público. No ano de 2015, por exemplo, 46% da população brasileira não tinha nenhuma sala de cinema no seu município. A experiência de ir ao cinema ainda é restrita a 10,4% dos municípios do país.

A criação de leis de incentivo ao cinema nacional auxiliou a retomada das produções audiovisuais no Brasil, mesmo que esses recursos não garantam maior democratização do cinema. Mas, infelizmente, o aumento da produção não significou maior acesso aos filmes, uma vez que as salas de cinema reduziram suas capacidades, estão concentradas nas grandes capitais e a maioria em *Shopping Centers*.

Em relação ao perfil dos frequentadores de salas de cinema, segundo dados da ANCINE (2015), somente 15% da população brasileira vai ao cinema com regularidade. As estatísticas também evidenciam a concentração do consumo cultural entre camadas da população com níveis de renda mais elevados e maior escolaridade: 45% do público que vai ao cinema ganha mais de R\$4.500,00 e 45% tem doutorado/mestrado/pós-graduação/MBA. Além disso, a maior parte das pessoas que vai ao cinema no Brasil assiste filmes estrangeiros, especialmente produções de Hollywood, o que corresponde a 19% dos entrevistados; e apenas 3,9% dos entrevistados assiste filmes brasileiros. O alto custo dos ingressos nos cinemas também pode ser considerado outra questão que dificulta o acesso.

Mas, Duarte (2002, p. 14) alerta que o gosto pelo cinema ainda está muito ligado à origem social e cultural dos sujeitos.

[...] ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc. longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais belos campos sociais.

Em 2017, foram registrados na ANCINE 360 filmes de longa-metragem, mas apenas 160 deles foram lançados em salas de cinema. Os demais filmes ficaram restritos à internet, a festivais e outros espaços alternativos. Isso ocorre pelo fato de as salas de cinema dos *Shoppings Centers* privilegiarem produções estrangeiras e, também, pela falta de valorização e de publicidade destinada a filmes nacionais. Os filmes brasileiros recentes, lançados no circuito comercial e nas grandes salas de cinema, e que tiveram maior número de espectadores, são da Globo Filmes, produtora ligada ao grupo Globo. Ou seja, a distribuição está restrita a um determinado grupo que detém o capital financeiro e midiático. A

concentração do cinema nacional em mãos de pouquíssimas empresas contribuiu para o processo de massificação e homogeneização que não privilegia diferenças culturais referentes à idade, ao sexo, à classe social, à região etc. nas telas de cinema.

Oliveira, Pannaccef (2017, p. 17) argumentam que:

Filmes coproduzidos pela Globo e com distribuição realizadas por majors, por exemplo, parecem definir o tipo de obra que deve ser exibido aos brasileiros; os filmes com visão mais comercial e não os tantos outros criados pelo país afora. Isso resulta numa incapacidade do público em absorver o crescimento, a diversidade e quantidade de filmes nacionais lançados e automaticamente de se auto reconhecer em filmes que carregam a nossa cultura.

No ano de 2014, após um longo percurso, foi aprovada a Lei n. 13.006/2014, que determinava exibição obrigatória de, no mínimo, duas horas semanais de filmes de produção nacional nas escolas, constituindo componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica. O objetivo, de acordo com os autores da Lei, era apoiar a indústria cinematográfica nacional e desenvolver o gosto pela linguagem cinematográfica para que as pessoas viessem a frequentar salas de cinema no país, incentivando dessa forma a economia do cinema nacional. A Lei menciona que todo cineasta que receber financiamento público para elaborar suas obras deverá disponibilizar parte da quantidade dos filmes produzidos para as escolas, ou autorizar o *download* da obra. A proposta da Lei é democratizar o acesso ao cinema brasileiro, sendo a escola considerada um importante espaço para o encontro entre cinema, professores, alunos e comunidade. (FRESQUET, 2015).

Rosália Duarte, em entrevista concedida a Adriana Fresquet, em maio de 2015, faz alguns apontamentos relevantes sobre a Lei n. 13.006 e sinaliza alguns problemas que, segundo ela, podem inviabilizar a aplicação da Lei nas escolas, dentre eles: forte tendência para o não cumprimento de leis no Brasil; falta de condições necessárias para sua aplicabilidade; falta de diálogo com Secretarias de Educação; ausência de plataforma digital específica para a difusão gratuita desses filmes, disponibilizada pela Secretaria de Audiovisual; maiores informações nas escolas acerca das produções exibidas e atualização dos filmes; falta de investimentos na formação inicial e continuada de profissionais da educação com o cinema; e inclusão de filmes independentes e de menor orçamento.

Contudo, a pesquisadora não descarta que a Lei pode ser um avanço para o cinema nacional, favorecendo a articulação entre o cinema e a educação, mas alerta que os pontos destacados precisam ser repensados para se conseguir democratizar o acesso à linguagem audiovisual no Brasil.

Destaco que, apesar de alguns avanços para o cinema no campo legislativo, oriundos, muitas vezes, da negociação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, ainda não se conseguiu democratizar a distribuição e a produção de filmes nacionais. Tradicionalmente, o mercado audiovisual (produção, distribuição e exibição) sempre foi restrito às classes mais favorecidas, em função de investimentos necessários para sua execução e pela limitação de espaços de exibição. Torna-se urgente a mudança do atual quadro da indústria cinematográfica no Brasil para que outras narrativas e estéticas apareçam nas telas de cinema, principalmente oriundas das classes populares.

Meu estudo pretende chegar a algumas pistas para compreender os jovens como sujeitos de experiências. Para isso, dialogo com Certeau (2014) e Alves (1998) pensando práticas cotidianas em rede, ou seja, como, por essas práticas, os sujeitos produzem conhecimentos em numerosas redes de contato das quais fazem parte. As redes, para mim, *a priori*, interferem na maneira como esses jovens lidam com o mundo, o que para educadores como nós se torna fundamental, na análise de diversos territórios em que circulam e habitam, além de espaços formais de educação.

De acordo ainda com Certeau (2014), os sujeitos empregam táticas no cotidiano para resistir ao que é imposto por essa sociedade capitalista e excludente, recriando seu papel na sociedade, e assumindo, muitas vezes, a autoria de suas vidas, negando uma suposta passividade. Para o autor, o estudo das práticas cotidianas busca compreender o que é recebido pelos usuários e como isso é reinterpretado por eles, em suas vidas. Nesse processo, portanto, cabe observar os vários contextos cotidianos e os atravessamentos provocados pelas diversas redes educativas.

Para Certeau (2014), ainda, muitas práticas cotidianas são táticas. São maneiras de fazer que produzem vitórias do fraco sobre o forte, constituindo pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticas quanto bélicas. (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 58)

Alves (1998) complementa, afirmando que os conhecimentos são criados em diversas conexões, articulações e entrelaçamentos, produzidos nas diversas redes das quais fazemos parte, no decorrer de nossas vidas, numa complexa trama de formação e transversalidade, em que poderes e saberes se cruzam e se conectam.

2.2 Escola audiovisual *Cinema Nosso*

Truffaut é o homem mais feliz do mundo porque faz cinema.

Truffaut, 2005, p. 327

Não pretendo, nesse trabalho, elaborar uma análise institucional do *Nós do Cinema / Cinema Nosso*, mas situar o leitor em relação a sua história.

No ano de 2000, o diretor de cinema Fernando Meirelles produziu o filme *Cidade de Deus*, adaptação do livro de Paulo Lins. Para isso, o diretor convidou profissionais da área que já desenvolviam trabalhos junto às periferias, como a diretora Kátia Lund⁷, o assistente de direção Lama Ferreira⁸ e Gutti Fraga⁹.

Segundo o próprio diretor Meirelles, fazia algo diferenciado nessa obra, pois em lugar de contratar atores que imitariam o modo de agir e pensar dos moradores de periferias do Rio de Janeiro, optara por selecionar e capacitar os próprios moradores de favelas, por considerar que eles já dominavam o cotidiano desses territórios, dando mais veracidade à história.

Um *casting*¹⁰ com 2.000 mil jovens foi cadastrado entre o período de agosto e setembro do ano de 2000. Os candidatos precisavam preencher um questionário que continha informações básicas, tais como: nome, idade, endereço, ocupação e passatempos, além de participar de um teste de câmera e improvisação, coordenado por Gutti Fraga. Após esse movimento, 200 jovens foram selecionados para participar de um curso de interpretação em cinema, realizado durante quatro meses no espaço da Fundação Progresso. Ao final do curso, de acordo com os diretores, 170 jovens estavam preparados para a filmagem de *Cidade de Deus* (BRASIL, 2002).

Com o sucesso nacional e internacional dessa produção cinematográfica, alguns dos recém atores ganharam visibilidade e reconhecimento. Muitos desses jovens de classe trabalhadora nunca haviam saído da cidade até então e, com o sucesso, especialmente os que tiveram mais destaque, participaram de viagens por todo o Brasil e até mesmo pelo exterior, para narrarem suas experiências com o filme. Frequentaram lugares, tais como: festivais de

⁷ Kátia Lund é uma diretora e roteirista de cinema. A codireção do filme *Cidade de Deus* e do documentário *Notícias de uma guerra particular* são seus filmes de maior destaque.

⁸ Lamartine Ferreira é assistente de direção e ator, formado em licenciatura em Educação Artística pela UFBA. Atuou como 1º e 2º assistente de mais de 20 longas-metragens e atualmente é assistente de direção.

⁹ Gutti Fraga é ator, diretor e preparador de teatro brasileiro, sendo também fundador, presidente e diretor artístico do grupo *Nós do Morro*.

¹⁰ *Casting* é palavra inglesa que significa processo para a escolha de modelos para certo trabalho.

cinema, restaurantes e hotéis caros. Um acesso temporário, mas marcante, vivendo a experiência de outro nível socioeconômico.

Mas a participação no filme não fez com que esses jovens saíssem de suas condições de pobreza, ou seja, não houve qualquer mobilidade social, visto que o dinheiro ganho com a participação no filme não significou estabilidade financeira. Lama Ferreira informa que desde o início essa já era uma preocupação da equipe:

A nossa grande preocupação era não repetir o Pixote¹¹, ou seja, não confundir a cabeça dos meninos. Até hoje eles ainda são preparados para isso. Era importante que eles também sentissem que apenas “emprestavam o corpo” para a cena, que eles entravam naquele mundo, faziam a cena, e instantaneamente voltavam para a vida normal deles. (BRASIL, 2002).

Contudo, não era tarefa fácil, pois essa experiência ampliou horizontes e, como consequência, a responsabilidade dos diretores. Passada a euforia com o filme, surgiu então uma nova questão, não só para os jovens que tiveram essa experiência com o cinema, mas também para os diretores: o que fazer com essas pessoas que tiveram suas vidas modificadas em um dado momento por um projeto/filme? O que fazer com jovens da classe trabalhadora que experimentaram o sucesso, o *glamour* de participar de um filme que teve grande repercussão no Brasil e no mundo, e se viram novamente encarando o anonimato e a dura realidade de suas favelas?

Kátia Lund, entusiasmada com o resultado final do elenco, resolveu dar prosseguimento às oficinas com 70 jovens do grupo original que se mostraram interessados em seguir os estudos em cinema e interpretação.

A proposta da cineasta era possibilitar que esses jovens se tornassem multiplicadores do processo de ensino e aprendizagem adquiridos com as oficinas. Nessa época, vislumbravam-se, prioritariamente, dois objetivos: a produção de filmes com temas e estéticas próprias das classes populares e a inserção dos alunos em um nicho de mercado muito mais interessante do que aqueles que socialmente são conferidos a jovens da classe trabalhadora, oriundos de favelas e sem experiência profissional considerada relevante pelo mundo do trabalho. Esses jovens participaram de oficinas de interpretação, de técnicas de cinema com cursos de roteiro, fotografia, som, edição e arte (SILVA, 2009).

¹¹ Fernando Ramos da Silva (1967-1987) foi um ator brasileiro que interpretou o personagem Pixote no filme *Pixote, a Lei do Mais Fraco*, de 1981, dirigido por Héctor Babenco. O garoto foi considerado uma revelação e o filme ganhou projeção no Brasil e exterior. Fernando não conseguiu dar continuidade à carreira de ator, principalmente por ser semianalfabeto, tendo que voltar a viver na situação de miséria e precariedade em Diadema (região do Região do Grande ABC de São Paulo). Foi brutalmente assassinado pela Polícia Militar de São Paulo, no ano de 1987, por um suposto envolvimento num assalto.

Depois do primeiro ano, o grupo de 70 pessoas acabou se dispersando. Todavia, um grupo menor de 8¹² jovens resolveu dar continuidade ao projeto, mas, para isso, precisava discutir as futuras ações e a proposta de trabalho da equipe. Nesse momento, eles não contavam mais com o apoio da Fundação Progresso. Os 8 jovens, com faixa etária entre 18 e 30 anos, começaram a se encontrar de maneira sistemática e construíram no ano de 2001 o grupo *Nós do Cinema*. O desejo desses jovens que participaram do filme *Cidade de Deus*, além de serem artistas, era seguir com o sonho de impactar outros jovens através do ensino do audiovisual. Outras pessoas foram incorporadas ao grupo ao longo do processo.

O nome *Nós do Cinema* surgiu em homenagem ao grupo *Nós do Morro*, localizado na favela Vidigal, zona Sul do Rio de Janeiro, coordenado por Gutti Fraga. A instituição oferecia cursos de interpretação para jovens de classes populares da própria favela e demais bairros da cidade. Mas o nome *Nós do Cinema* também significava, segundo depoimentos de seus criadores, afirmar que os que são excluídos, ou seja, os oriundos de classes populares estavam tendo acesso e produzindo seus próprios filmes. No primeiro momento, não existia um espaço específico para as reuniões e encontros. Os equipamentos para a realização das atividades experimentais eram cedidos por parceiros, que ajudavam a custear as produções dos filmes. Nesse período, o grupo produziu cinco filmes: *Cidadão Silva*; *O banheiro*; *O cego*; *O diabo e o bom pastor*; e *Vida nova com favela*.

No ano de 2003, o grupo se transformou na Organização Não Governamental (ONG) *Nós do Cinema*, conseguindo alugar um espaço no edifício do Grupo Estação de Cinema, situado no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. A criação da ONG em 2003 e a institucionalização provocaram mudanças no grupo e uma reorganização nas divisões de trabalho pois, até esse ano, os jovens, mesmo empenhados e dedicados ao projeto, não podiam se envolver integralmente com as atividades, devido aos poucos recursos a que tinham acesso, até o momento. A institucionalização veio como forma de conseguir patrocínios, para dar continuidade ao trabalho que desenvolviam, e pagar salários fixos aos integrantes, podendo ampliar a dedicação desses jovens à instituição.

Vale destacar que, desde a criação da ONG, até os dias atuais, a instituição ora recebe patrocínios, principalmente por meio de editais públicos da Petrobras e Eletrobrás; ora não recebe, necessitando criar outros mecanismos de subsistência com parceiros de instituições privadas no Brasil e no exterior. Os cursos regulares de cinema são oferecidos apenas quando existem patrocínios públicos vigentes, uma vez que os alunos não pagam mensalidades.

¹² Mércia Britto, Luís Lomenha, Júlio Siqueira, Eduardo Dorneles, Jefferson Don, Renato de Souza, Leandro Firmino e Ana Cristina Cunha.

No ano de 2004, a instituição realizava parceria com o Departamento de Serviço Social da UERJ por meio de assessoria prestada pelo Núcleo de Extensão e Educação e Serviço Social (PEEPSS). Criado em 1994, um dos objetivos centrais do PEEPSS é sistematizar e auxiliar a prática do profissional do Serviço Social no campo da educação. Desta maneira, o *Nós do Cinema* se tornaria um campo de estágio para os estudantes de Serviço Social da UERJ. Os estagiários eram responsáveis pelas seguintes atribuições: participar do processo de seleção de alunos, acompanhar a frequência e desenvolver projetos para evitar a evasão dos cursistas, realizar atividades de atendimentos individuais e familiares, participar e contribuir com o planejamento e avaliação das atividades pedagógicas da instituição.

Em 2004, o *Nós do Cinema* torna-se uma escola de formação audiovisual, com projeto político e pedagógico. Nesse momento, outros profissionais são contratados para atuar na instituição, profissionalizando as funções e dividindo o trabalho em núcleos. Profissionais de psicologia e de serviço social passam a fazer o acompanhamento do trabalho com os professores e alunos, e incorporam oficinas que objetivam inserir um pensamento “crítico”.

As oficinas da escola mais que capacitar objetivam a conscientização dos jovens. A formação utiliza a informação audiovisual, o conhecimento pretérito e atual do fazer cinema. A câmera é um veículo de expressão que forma identidade e autoestima. Mas, para chegar à realização é preciso compreender a holística que cerca a atividade videocinematográfica, sem perder a perspectiva essencial de construir identidades. Introduce-se essa discussão integradora dentro do contexto das oficinas. (PPP, 2006, p. 8)

Os patrocínios fizeram com que a instituição profissionalizasse o trabalho e outras preocupações passaram a fazer parte do cotidiano, tais como: formação técnica x formação crítica; educação popular x conhecimentos acadêmicos; escola x produtora, entre outros. Muitas divergências surgiram entre os sócios fundadores nesse momento. A mais significativa, e que acabou por romper definitivamente o grupo, é que uma parte deles acreditava na proposta de escola sem perspectiva de formar jovens cineastas para o mercado de trabalho e, a outra parte, queria investir apenas na produção de filmes, estabelecendo-se como uma produtora. Como não houve consenso, a formação inicial do grupo foi modificada no ano de 2006.

O processo de separação foi bastante difícil, segundo os sócios fundadores, e contou com a mediação de Fernando Meirelles e Kátia Lund. Na correlação de forças, permaneceu na instituição o grupo que defendia a proposta de escola em detrimento da produtora. O outro grupo fundou uma produtora com o apoio financeiro de Fernando Meirelles. Contudo, ficou

decidido que nenhum dos grupos poderia mais utilizar o nome *Nós do Cinema* (SILVA, 2009).

Em 2007, então, o grupo *Nós do Cinema* passou a ser chamado de *Cinema Nosso*¹³. De acordo com os integrantes, o novo nome continuava com a proposta de reafirmar que se tratava de um cinema construído pelas classes populares. O diretor Fernando Meirelles concedeu um casarão antigo de 540 metros quadrados, no bairro da Lapa, Centro do Rio de Janeiro, para a realização das atividades da instituição. O casarão, de quatro andares, proporcionou a ampliação do número de alunos e de atividades ofertadas pelo *Cinema Nosso*.

Figura 2 - Casarão do Cinema Nosso na Lapa



Fonte: Imagem retirada da internet

Em 2008, o *Cinema Nosso* ganhou, por meio de uma parceria com uma instituição internacional, a *ABC Trust*, novas instalações: uma sala de cinema de animação equipada com 25 estações de trabalho; um laboratório de edição e finalização de som com tecnologia de ponta com seis estações de trabalho; e uma sala popular de cinema com capacidade para 57 lugares.

A sala de cinema é considerada um circuito alternativo da cidade, pois verifica-se o desaparecimento de antigos cinemas de rua, restando poucas opções acessíveis para a fruição de produtos audiovisuais fora dos padrões comerciais.

¹³ Mércia Brito, Luís Lomenha e Ana Cristina Cunha, da formação inicial do *Nós do Cinema*, passaram a compor a equipe do *Cinema Nosso*. Na atualidade, apenas Mércia Brito segue compondo a equipe direta da instituição.

O objetivo é o uso da Sala de Cinema (equipada com tecnologia digital através do sistema RAIN) como um ponto de encontro, criando um espaço alternativo para o circuito de exibição de filmes e realização de mostras na cidade, valorizando, em especial, o cinema brasileiro e filmes que não têm espaço no circuito comercial ou que já saíram do circuito. As características da programação da sala tornam-se especialmente relevantes diante das estatísticas sobre o consumo de filmes nacionais (PPP, 2010, p. 10).

No ano de 2008, segundo a instituição, para atender necessidades dos estudantes de terem um espaço de produção onde pudessem colocar em prática os conceitos aprendidos no ciclo regular de formação, foi criada a Produtora Escola de Cinema. O público dessa Escola é formado por alunos que completaram o ciclo regular. O objetivo é que eles desenvolvam conhecimentos e habilidades nas áreas de cinema, além de proporcionar a construção de experiência profissional e contato com o mercado de trabalho. De acordo com o *Cinema Nosso*, as avaliações periódicas realizadas com os alunos demonstraram que muitos deles tinham dificuldades para ingressar no mercado audiovisual, por ainda não possuírem a experiência necessária (PPP, 2010).

A Produtora-escola objetiva oferecer capacitação continuada aos jovens que já concluíram os cursos básico e avançado em linguagem audiovisual e que desejam trabalhar com cinema, funcionando nos moldes de uma empresa júnior.

A proposta da Produtora-escola é: aprofundar questões estéticas, técnicas e sociais abordadas nos cursos anteriores, com ênfase nas linguagens de cinema, TV e animação; experiência próxima à do mercado de trabalho, na qual os alunos vivenciam as diferentes fases da produção audiovisual (elaboração de projetos, captação de recursos, gestão participativa, produção e realização) por meio de atividades práticas em um ambiente supervisionado; oportunidade de geração de trabalho e renda para os alunos; contato direto com profissionais renomados da área audiovisual e diversificação das estratégias de sustentabilidade da organização através da realização de produtos culturais, o que hoje já representa 10% do orçamento anual (PPP, 2009, p. 11).

A expectativa da instituição é que, ao final de cada período, os alunos sejam também produtores culturais capazes de planejar, organizar, executar e realizar produtos culturais como filmes (autorais e projetos comerciais), oficinas de vídeo, cineclubes e mostras itinerantes. Os alunos recebem uma bolsa (auxílio transporte + alimentação) oferecida pela instituição e passam, como alunos-produtores, a construir uma nova relação com o projeto, pelo aprendizado de lidar com profissionais do mercado audiovisual.

Esta combinação de alunos e profissionais renomados no mercado resultou em uma química perfeita para a produção de filmes de qualidade e com histórias dinâmicas, contadas por uma ótica diferente dos filmes comerciais do circuito. (PPP, 2010, p. 5).

A Produtora-escola foi concebida como uma nova etapa educativa dentro da instituição. Já foram realizadas quatro edições do projeto, totalizando 71 alunos, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Período de realização, número de alunos e filmes produzidos

Período	Quantitativo de alunos	Filmes produzidos
1ª edição 2009 a 2011	*30 (15 alunos de cinema e 15 alunos de videografismo / animação)	<i>Amanhecer; Feliz Páscoa, Tá bom aí, Família Vegan</i> e a abertura do programa <i>Espelho</i> do Canal Brasil.
2ª edição 2010 a 2012	14 alunos	<i>Regando Bofes</i>
3ª edição 2013 a 2014	12 alunos	<i>Danúbio Azul; Senhora Justiça</i>
4ª edição 2017 a 2018	15 alunos	Foram produzidos 25 filmes. Nesse site pode-se assistir a <i>playlist</i> completa: https://www.youtube.com/playlist?list=PLvZccrylbadRxKmE8qeTdPZQ9aQlNWcHl

Fonte: Dados fornecidos pela instituição. A 1ª edição foi a única que produziu videografismo e filmes de animação.

A estreia dos filmes e a finalização de cada edição do projeto é realizada no cinema Odeon¹⁴, situado na Cinelândia, no centro do Rio de Janeiro.

Em 2009, com apoio do cineasta João Moreira Salles, foram instaladas na sede do projeto uma biblioteca e uma videoteca, batizadas de Eduardo Coutinho, e um espaço de convivência com quatro computadores com acesso à internet, nos quais os alunos podem escrever seus textos e roteiros e fazer pesquisas físicas e *online*.

Hoje, o *Cinema Nosso* é uma organização que acumula 20 anos de experiência em educação audiovisual. Por ela passaram 4.000 educandos; 40 cursos realizados; 60 oficinas; 150 curta-metragens produzidos; centenas de exposições públicas realizadas na Sala de Cinema e participações em festivais nacionais e internacionais (Inglaterra, Espanha, Venezuela, Bolívia, Argentina, Chile, Senegal, Portugal, Itália, França, EUA, Alemanha, Peru e Brasil) e obras em acervos importantes de São Paulo ao Senegal, passando por Lisboa, Chile e Estados Unidos (Assessoria de Comunicação Pessoal Interna do *Cinema Nosso*, 2020).

¹⁴ O Cine Odeon é um dos últimos cinemas de rua da cidade do Rio de Janeiro. O cinema fazia parte do polo cinematográfico criado na Cinelândia, sendo o único em atividade na atualidade. O polo sofreu com o desmonte dos cinemas de rua no Brasil, perdendo espaço para os cinemas tido como “comerciais” e em geral localizados em Shopping Centers. A preservação do Cine Odeon significa o acesso a filmes que possuem outra estética cinematográfica, além de garantir a conservação de um prédio que faz parte da história e da cultura da cidade.

Vale ressaltar que a instituição, ao longo da história, já desenvolveu projetos de cinema em parceria com outros municípios e estados no Brasil. Segundo o PPP (2010, p. 1), a missão institucional é: "Ampliar o universo cultural e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes populares através da linguagem audiovisual".

No ano de 2016, Kátia Lund foi convidada a realizar um filme institucional, o *Nosso Cinema Nosso*. Para isso, a diretora convidou sete ex-alunos: Larissa Valdívia, Victor Lima, Uerlem Queiroz, Diogo Mirandela, Jussimar Teixeira, Mariana Campos e Thayná Ivo. Os ex-alunos foram convidados pela diretora para uma roda de conversa com o objetivo de buscar propostas para a realização de um curta-metragem. Cada um deles foi incentivado a construir um roteiro e o mais votado pelo grupo seria filmado, integrando o filme institucional. O curta-metragem, dirigido por Kátia Lund, gira em torno do encontro, da discussão e da gravação do filme proposto por um dos alunos. O roteiro vencedor conta a história de uma menina que tem sua vida modificada após chegar à ONG. A ênfase do filme é mostrar a pluralidade das pessoas que acessam a instituição e a importância da democratização do audiovisual.

Atualmente, o *Cinema Nosso* tem investido em oficinas e atividades voltadas para *games* e para a valorização de mulheres negras no cinema. A desigualdade social, assim como a desigualdade de gênero e raça ainda é uma marca muito forte do cinema nacional, ou seja, o mercado é dominado por produções realizadas por homens brancos burgueses, sendo essa uma dificuldade que precisa ser enfrentada para democratizar o cinema e o audiovisual no Brasil. Por isso, no ano de 2019, a instituição iniciou um curso voltado para mulheres negras periféricas no audiovisual denominado: *Empoderamento e cinema — jovens negras no audiovisual*.

O *Cinema Nosso* se configura como um espaço de experiência para seus alunos e frequentadores, onde eles têm liberdade para expressar seus pensamentos, despertar novas sensibilidades e subjetividades, legitimar as singularidades, desmitificar ideias e construir novos conhecimentos. Um espaço onde a educação seja o instrumento para as escolhas de um homem livre e democrático, capaz de perceber o mundo à sua volta imbuído de pensamento crítico e presenciá-lo como um sujeito autônomo (PPP, 2010, p. 3).

No ano de 2019, a metodologia de trabalho da instituição foi certificada no Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, sendo considerada pela Fundação como um importante espaço para difundir e democratizar o audiovisual para as classes populares.

Mércia Brito¹⁵, diretora da instituição, destaca: “Para nós, é o reconhecimento de anos de trabalho gerando impacto e transformação social na vida de crianças e jovens, bem como nos capacita a buscar mais parceiros importantes para a realização dos nossos projetos”.

De acordo com a diretora, em entrevista concedida para a comunicação interna do Banco do Brasil (BB), atualmente a instituição utiliza a metodologia *Steam* (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) que, segundo ela, articula tecnologia com a formação para garantir que as pessoas adquiram ferramentas para enfrentar os desafios do futuro por meio de valores, conhecimentos e habilidades.

2.3 Cursos regulares oferecidos na sede do *Cinema Nosso*, Lapa

O ciclo regular de cinema¹⁶ está subdividido da seguinte maneira: cinema de animação, cinema básico, cinema intermediário e cinema avançado, conforme descrição abaixo.

Cinema de animação

A proposta é discutir com os participantes os conhecimentos teóricos e práticos necessários à realização de um filme de animação, passando desde a concepção da ideia até a finalização do produto. Trabalha graus distintos das técnicas de animação, possibilitando a participação com diferentes níveis de experiência, e a construção do roteiro e da narrativa.

Aulas:

Teoria: história do cinema de animação, projeção de filmes com várias técnicas de animação, persistência ótica, etapas de realização e roteiro. Técnicas para a criação de personagens e do *story board* do roteiro desenvolvido em oficina anterior.

Atividades práticas: construção de brinquedos óticos como zootrópio, *flip-book*, estudo e criação de cenário, bonecos e movimentos, animação 2D, filmagem, montagem, mixagem e finalização. Conteúdos de animação, como o exagero, aceleração, desaceleração, animação, arte final, *scans*, desenvolvimento de personagens e *story board*.

Carga Horária: 2 encontros semanais com 3 horas de duração cada. São 36 encontros, totalizando 108 horas de capacitação.

¹⁵ Assessoria de Comunicação Interna BB. Disponível em: https://transforma.fbb.org.br/blog/projeto-sociocultural-mostra-que-cinema-e-paratodos?fbclid=IwAR1yeyQsj06VQcGdhcSpZ_X16McUB_AWOHMBf152L5TsYb2s0xWZn8X_TDo. Acesso em 22 abr. 2020.

¹⁶ Os cursos regulares foram modificados ao longo dos anos, de acordo com interesses da instituição e de patrocinadores. A estrutura apresentada refere-se a proposta inicial dos cursos no ano de 2007.

Cinema Básico

Proporcionar aos participantes os conhecimentos básicos necessários para a produção de um filme. Apresentar e fomentar o interesse pela linguagem audiovisual.

Aulas:

Teoria: como contar uma história através do cinema (análise de estrutura, quadro/plano, tomada, cena, sequência, tempo e ritmo, tratamento estético).

Atividades práticas: operação básica da câmera, vídeo digital, ajustes de diafragma/obturador, objetivas *zoom*, temperatura de cor e balanço do branco, planos, ângulos, eixos, movimentos de câmera e iluminação; criação de um roteiro, ficção e documentário; ideia, argumento, sinopse; entrevistas e depoimentos; locações e captação de som.

Carga horária: 2 encontros semanais com 3 horas de duração cada. São 36 encontros, totalizando 108 horas de capacitação.

Cinema intermediário

Oferecer aos participantes aprofundamento nas técnicas do processo cinematográfico e maior vivência prática na produção audiovisual.

Aulas:

Teoria: segmentos do processo técnico cinematográfico (fotografia, câmera, roteiro, produção, som, iluminação).

Atividades práticas: cada segmento tem sua atividade prática correspondente, através de exercícios de produção de filmes em que cada um deles é focado especificamente. O exercício final é a produção de um filme que dê conta de todos os segmentos estudados.

Carga horária: 2 encontros semanais com 3 horas de duração cada. São 36 encontros, totalizando 108 horas de capacitação.

Cinema Avançado

Destinado aos jovens que optaram por ampliar seus conhecimentos, o curso pretende consolidar a apropriação da linguagem audiovisual, estimulando a criatividade, autonomia dos participantes. O curso visa contribuir para uma visão crítica, que entende o processo de dominação sócio-político-cultural desempenhado pelos meios de comunicação.

Aulas:

Teoria: história do cinema, teoria audiovisual, comunicação audiovisual, políticas de comunicação, mídias locais e TV comunitária. Aprofundamento na linguagem do roteiro.

Atividades práticas: oficina prática de criação de história, técnicas de som, iluminação e fotografia.

Carga horária: 2 encontros semanais com 3 horas de duração cada. São 36 encontros, totalizando 108 horas de capacitação.

Produtora-escola de Cinema

Após o ciclo regular os participantes têm a possibilidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos na Produtora Escola a partir de uma experiência prática pelo contato com profissionais inseridos no mercado de trabalho.

Aulas teóricas de cinema: roteiro, edição e direção (funções trabalhadas: roteirista, editor de imagem, editor de som, diretor técnico, 1º assistente de direção, 2º assistente de direção, continuísta e diretor de elenco); fotografia, câmera e som (funções trabalhadas: direção de fotografia, câmera, 2º assistente, vídeo assistente, microfonista e diretor de som); produção (funções trabalhadas: coordenador e assistente de produção); direção de arte (funções trabalhadas: maquiagem, cenografia, figurino, diretor de arte e produtor de arte).

Aulas teóricas de vídeo e animação: redação, programação, direção, edição, produção, história da TV, videografismo, telejornalismo e jornalismo documental, desenho, computação gráfica, *stop motion*, edição e sonorização.

Atividades práticas: produções de filmes.

Carga Horária: 192h

3 PLANEJAMENTO / PRÉ-PRODUÇÃO: “O ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO DAVA CONTA DE CONHECER OS SUJEITOS”

O homem aprende a sua própria vida recontando-a.

Abrahão, 2016, p. 30

Por que contar essa história? O que me move? Minhas pesquisas sempre estiveram entrelaçadas com questões que emergiam no meu cotidiano. Foi assim desde a graduação, quando pesquisei sobre a construção de um currículo num espaço não formal de educação, tendo o *Cinema Nosso* como *locus* da pesquisa; e depois as discussões sobre currículo da Educação de Jovens e Adultos, em especial na especialização e no mestrado, que emergiram dos meus questionamentos enquanto professora e gestora da EJA.

Penso o cotidiano em diálogo com Certeau (2014, p. 17), para quem nenhuma situação lhe parece impossível de mudar, tendo clareza de problemas e limites impostos pelo poder das instituições, porque os oprimidos, como diria Paulo Freire (1987), são capazes de criar microrresistências no cotidiano, possibilitando um processo que pode desencadear microliberdades quando “[...] deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima”. Isso significa que os mais fracos podem criar formas de resistência para subverter a ordem estabelecida pelos opressores. O mais fraco não necessariamente reage com passividade em relação às dominações impostas e essas resistências são criadas de diversas maneiras e nem sempre perceptíveis pelo dominador. Existe confiança na inteligência e na inventividade que possibilitam a sobrevivência e pequenas conquistas diárias de populares, tidos como mais fracos.

Recordo-me de uma viagem que fiz a Cuzco, no ano de 2017, e da minha indignação ao ver templos Incas destruídos pelos colonizadores. Ao me deparar com um quadro de Jesus Crucificado no Museo de Sitio Qorikancha, pude observar, no entanto, por meio da descrição primorosa da guia, que o quadro em questão, feito pelos próprios Incas em ação imposta pelos espanhóis, continha elementos da cultura andina. Esse fato me chamou atenção à época e demonstra como indígenas criavam mecanismos para burlar e não sucumbir, passivamente, às ordens impostas criando, conforme Certeau (2014, p. 18), “táticas” de resistência no cotidiano.

Nessa perspectiva, percebi na pesquisa de mestrado que precisava ampliar e aprofundar meus estudos em relação às questões relacionadas às juventudes, devido às dificuldades encontradas para estabelecer diálogos com os jovens nas turmas de EJA, por isso

precisaríamos criar táticas, conforme disposto por Certeau (2014), para interagir de forma mais qualitativa com esses jovens. Mas não era apenas isso. Existia um desejo pessoal de retornar à minha trajetória no *Cinema Nosso*, uma vez que, enquanto mulher, jovem, negra e da classe trabalhadora, fui tocada e transformada por essa experiência. Ou seja, pensar as juventudes a partir da minha própria história e rememorar parte importante da minha vida.

Além do desejo de rememorar minha trajetória, sempre encontrava com ex-alunos do *Cinema Nosso* nos mais diversos espaços, e confrontava lembranças que tinha daqueles jovens, quando ingressaram na instituição, com suas trajetórias após a saída da escola de cinema. Sempre que conversávamos, eles me diziam da influência e dos atravessamentos daquela escola de cinema em suas trajetórias de vida e isso dialogava muito com minha história pessoal, apesar dos papéis diferenciados que ocupávamos, naquele local: eu, uma estudante de graduação e, eles, alunos de ensino médio cursando cinema. Contudo, tínhamos muito em comum: éramos todos jovens trabalhadores, vivenciando o encantamento com a arte e o cinema.

De acordo com Ricoeur (2007), a memória deixa rastros arquivados com o tempo, vestígios do passado que sofrem processos de arquivamento — que acessa lembranças e, também, produz esquecimentos. Meu desejo era voltar a esses arquivos para rememorar, reflexionando sobre minha trajetória na instituição, em diálogo com muitos outros arquivos. Tratava-se de um processo mais profundo do que apenas relembrar imagens do passado, porque desejava trazer à tona a memória de coisas guardadas para, assim, repensar o tempo vivido, possibilitando melhor compreensão de mim mesma, sem tratar o passado como imutável e estanque.

Decidida que minha pesquisa giraria em torno das histórias de vida de ex-participantes do *Cinema Nosso* entendi, assim, ser possível discutir atravessamentos do cinema na vida dessas pessoas. Mas... quem seriam os sujeitos pesquisados? Eu daria conta de investigar as histórias de todos os participantes que passaram pela instituição? Como faria para dimensionar o trabalho? Como teria acesso a esses ex-participantes? Essas e tantas outras perguntas foram respondidas no decorrer do processo investigatório.

Assim, os caminhos metodológicos no desenrolar da pesquisa visavam compreender o lugar da Escola Audiovisual *Cinema Nosso* no ciclo de vida juvenil. O objetivo seria investigar como o cinema pode interferir na trajetória de vida de jovens de classes populares.

Dessa maneira, naquele momento, com base nos meus referenciais, decidi que para a busca por fontes narrativas seriam utilizados dispositivos que objetivavam responder essa

questão central e outras específicas que surgissem no decorrer da pesquisa. Os instrumentos escolhidos foram: documentos, questionário (em anexo) e entrevistas (auto)biográficas.

Nesse instante, iniciava meu contato com estudos e pesquisas narrativas (auto)biográficas, sem saber que essa aproximação mudaria por completo a estrutura da pesquisa e de minha própria forma de ver e enxergar o mundo, como veremos mais à frente.

Minha primeira ação foi organizar um questionário que contemplasse, a partir de uma perspectiva crítica, aspectos sociais e históricos, assim como causas, efeitos e contradições que apareceriam no desenrolar de conversas tecidas individualmente e em redes. Para isso, considerei que seria fundamental analisar variáveis socioeconômicas e culturais dos estudantes antes e após a passagem pelo *Cinema Nosso*.

As informações obtidas nesses questionários possibilitariam conhecer os jovens e produzir indicadores relevantes para a pesquisa, tais como: situação social, cultural, escolar e profissional. Identificava, também, os motivos que levaram os jovens a ingressarem em um curso de cinema e os motivos da permanência no curso, assim como os possíveis significados que atribuíam a essa formação em suas vidas.

Optei por tratar os dados obtidos a partir da análise tipológica. A tipologia é utilizada nas ciências sociais e nas ciências experimentais, com o objetivo de ordenar materiais e classificá-los de acordo com critérios considerados pertinentes, encontrando variáveis que podem explicar diferentes perspectivas dos aspectos observados, sendo um meio de conhecimento do objeto da pesquisa. (SCHNAPPER, 2000).

No questionário, as condições socioeconômicas foram medidas pelo local de moradia e pelo nível de educação dos pais. Levei em consideração que, além de classe social, outros elementos constituíam a identidade desses sujeitos e, para isso, incluí perguntas sobre gênero e etnia. Optei por focar essas perguntas no questionário, uma vez que em relação a gênero, homens e mulheres de classes populares, mesmo com igualdade de direitos perante a legislação, não a têm garantida no cotidiano, principalmente em relação à remuneração pelo trabalho, por oportunidades de emprego, pela violência doméstica que atinge fortemente mulheres, entre outros aspectos. Situação semelhante ocorre entre brancos e negros. De acordo com o Atlas da Violência, organizado em parceria do Fórum Brasileiro de Segurança Pública com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a taxa de homicídios de negros no ano de 2018 foi duas vezes superior à de não negros. Políticas de segurança são mais severas e letais com a população pobre e negra, fruto da desigualdade racial. O estudo aponta que idade é outro fator que contribui para que alguém seja assassinado no país: jovens negros com faixa etária entre 15 e 29 anos representam as vítimas do maior número de

homicídios. Por isso, desejava verificar se existia variação nas trajetórias de mulheres e de homens negros de classes populares quando estes se envolviam com o cinema¹⁷.

Em relação a hábitos culturais, incluí perguntas que objetivavam entender padrões de consumo e estilos de vida, tais como: gosto e práticas de leitura e por filmes.

Perguntas sobre escolarização visavam oferecer elementos para identificar trajetórias escolares formais e saber se o envolvimento nos dois espaços (escola formal e *Cinema Nosso*) interferia no ciclo escolar da educação básica. Aspirava também identificar se os jovens participantes chegaram a ingressar na universidade e se o cinema contribuía, de alguma maneira, para isso.

Mas ainda havia uma questão para definir: quem seriam os jovens que responderiam os questionários? Daria conta de contatar todos os ex-participantes do *Cinema Nosso* e tratar os dados? Diante dessas questões, optei por realizar a primeira parte da investigação, que se faria pela aplicação do questionário exploratório, com 71 jovens que ingressaram no *Cinema Nosso* e concluíram todas as etapas do processo formativo na instituição. São elas: curso básico de cinema, curso intermediário, curso avançado e Produtora-escola. Tal escolha se deu por considerar que esses estudantes tiveram maior contato com o cinema, vivenciando várias etapas do processo de formação inicial e continuada, dentro e fora da instituição.

Com base na tipologia, procederia à seleção de oito jovens para participar da entrevista narrativa (auto)biográfica. A seleção desse número de jovens levaria em conta os seguintes critérios: dois jovens de cada uma das quatro edições da Produtora Escola; o gênero, sendo quatro homens e quatro mulheres; a etnia, sendo quatro negros e quatro brancos; e, quando possível, defini o critério de jovens que estivessem atuando no mercado cinematográfico e de jovens que seguiram outros caminhos. Essa conta levava em consideração a pluralidade de jovens que participaram dos cursos no *Cinema Nosso*.

Com isso definido, fui em busca dos 71 jovens para iniciar a aplicação do questionário. Não tinha, naquele momento, a mínima ideia de que isso seria o início de uma saga.

Após as definições e acreditando que estava seguindo o melhor caminho, entrei em contato com Mércia, coordenadora executiva do *Cinema Nosso*, que me colocou em articulação com os membros que compõem a equipe atual da instituição.

¹⁷ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/05/politica/1528201240_021277.html. Acesso em 15 abr. 2020.

No primeiro momento, encaminhei e-mails, fornecidos pela instituição, para os 71 ex-participantes. No corpo do *e-mail* continha uma breve apresentação minha e da pesquisa, assim como o link do questionário. Obtive apenas três retornos.

Em paralelo, enviei o questionário por meio de redes sociais para os ex-participantes que faziam parte de minha rede de contatos, dando ênfase àqueles que gostaria que participassem da pesquisa, uma vez que suas histórias me instigavam, o que tratarei posteriormente. Recebi retorno de quase todos: três deles responderam o questionário; os demais agradeceram o contato e informaram que preencheriam o documento, tão logo fosse possível. Acredito que o retorno desses ex-participantes pelas redes sociais, mesmo não tendo atingido o objetivo almejado, foi mais satisfatório pelo fato de esses me conhecerem, o que possivelmente fez com que se sentissem mais compelidos e implicados a me responder.

Até aquele momento, o retorno limitava-se a seis ex-participantes. Sinalizei o fato para a instituição e combinamos, então, que fariam um material institucional para divulgar a pesquisa nas redes sociais do *Cinema Nosso*: no *Facebook* e no *Instagram*.

Figura 3 - Material de divulgação produzido pela equipe de comunicação do *Cinema Nosso*



Fonte: Internet

O retorno, por meio das mídias sociais, aumentou e mais seis pessoas responderam o questionário. Como o anúncio foi genérico, recebi respostas de pessoas que não estavam dentro do perfil desejado.

Conversei novamente com a equipe que me repassou o contato de *WhatsApp* de ex-participantes da Produtora-escola. Encaminhei, então, por meio dessa mídia, mensagem me apresentando e solicitando o preenchimento do formulário. Tive retorno de mais cinco pessoas, totalizando 17 até aqui.

Durante esse processo, dois aspectos me provocaram. O primeiro, o fato de os ex-participantes não responderem o questionário, apesar de inúmeras tentativas. O que me deixara bastante inquieta, pensando no que havia de errado. O segundo, referia-se ao retorno das respostas, pois estas não contemplavam meu objetivo — conhecer histórias de vida dos sujeitos. A cada nova resposta, sentia que não conseguiria, por meio desse instrumento, ter acesso ao que de fato queria identificar, ou seja, as respostas não davam conta de conhecer os sujeitos, apesar de saber que só conseguiria isso, de fato, com entrevistas narrativas (auto)biográficas. Minha impressão era de que o questionário se fizera excessivamente formal para uma pesquisa cuja proposta era conhecer histórias de vida. O incômodo gerado me levou a indagar de que forma resolveria o impasse.

Nesse momento percebi, com o auxílio de leituras do campo das narrativas (auto)biográficas, que o questionário seria dispensável para o que estava propondo. Passeggi (2015) ao problematizar estudos com narrativas (auto)biográficas e discutir produções recentes do campo, percebe que existe, nesses estudos, rompimento com análises de cunho positivista, uma vez que levam em consideração razões e emoções envolvidas no processo de pesquisa. Para a autora, isso é o que dá sentido às experiências e à vida de modo geral, difícil de ser captado sem interação direta entre narrador e ouvinte.

Dei-me conta, então que, desde o início da pesquisa, havia escolhido as pessoas com as quais gostaria de dialogar, e esse reconhecimento foi importante e libertador durante o processo, pois eu também fazia parte daquelas histórias, não era “estranha no ninho” e que o questionário buscava uma certa isenção que não existia. Muitos dos ex-participantes faziam parte do meu cotidiano pelas redes sociais. Percebi que, desde o princípio, gostaria de conversar com Carolina, ex-participante que se fizera produtora, sambista da mangueira e premiadíssima fotógrafa de candomblé; com Diogo, operador de câmera da TV Brasil e músico; com André, roteirista e professor de Yoga; com Jussimar, operador de som e ator; com Mariana, cineasta premiada; com Pedro, com quem sempre encontrava nos corredores da UFF.

Eu fizera parte do processo de seleção dessas pessoas no *Cinema Nosso* e acompanhara em parte suas trajetórias na instituição; conhecera todos muito jovens e vê-los ocupando tantos outros espaços me trazia muita satisfação e, ao mesmo tempo, me intrigava. Creio que sentia a mesma sensação de professores ao verem seus ex-alunos bem encaminhados profissionalmente. Sempre que os encontrava, perguntava sobre suas vidas e os caminhos que haviam percorrido após a saída do *Cinema Nosso*, assim como suas táticas de sobrevivência.

Um dia, encontrei André e perguntei como tinha se tornado professor de Yoga, ao que me respondeu que tivera origem na trajetória no *Cinema Nosso*, pois lá descobrira muitas coisas, o que fez com que entendesse que poderia seguir muitos outros caminhos na vida. Penso que nesse exato instante a pesquisa nasceu, por ter soado muito forte para mim aquele momento, quando me interessei por conversar com todas aquelas pessoas que conhecia, identificando o papel do *Cinema Nosso* nas histórias de vida. Necessariamente, nem todas estavam inseridas no mercado audiovisual ou fazendo cinema, mas faziam muitas atividades interessantes e eu desejava saber se, de fato, o que realizavam tinha a ver com a trajetória na instituição.

Voltei ao questionário e percebi que, do grupo que respondeu, a conversa com Pedro, André e Jussimar não poderia ser descartada. Tomei, então, a decisão de não me manter fixada apenas ao questionário, dando continuidade ao que eu realmente almejava com a pesquisa.

Uma amiga, que também trabalhara no *Cinema Nosso*, produtora de eventos, entrou em cena e me ajudou a contatar pessoas com as quais eu poderia dialogar, por meio de conversas narrativas (auto)biográficas. Todos os ex-participantes haviam ingressado no *Cinema Nosso* no período de 2007 a 2008, quando atuei na instituição. Ela organizou uma agenda e marcou entrevistas com as pessoas, no prazo de duas semanas. Para minha surpresa, muitos não haviam preenchido o questionário, mas se prontificaram de imediato à conversa, mesmo em formato virtual, devido às dificuldades impostas pelo período da pandemia.

Voltei, novamente, ao questionário para verificar o perfil das pessoas que haviam respondido e ver se se encaixavam no critério de terem passado por todas as etapas no *Cinema Nosso*. Não deveria abandoná-lo, pelo compromisso assumido com as pessoas que o responderam.

Nesse movimento, encontrei Uerlem, ex-participante, que havia passado por todas as etapas de formação na instituição, integrando a Produtora-escola em 2012 e oriundo da favela Santa Marta, localizada na zona Sul do Rio de Janeiro. Além dessas informações, Uerlem me indicava que sua mãe não era alfabetizada. Para minha alegria, ele demonstrara interesse em participar de entrevista com a pesquisadora, o que não foi sinalizado por todos. Dessa maneira, convidei Uerlem e o incluí na minha lista de entrevistados. Fiz pessoalmente o contato e ele aceitou.

Outro aspecto chamou-me atenção: nenhum participante do curso de cinema de animação estava em minha lista e, por isso, decidi entrar em contato com esses ex-

participantes que mantinha nas redes sociais. Apenas Thaisa¹⁸ respondeu as mensagens e aceitou participar da entrevista. Chegava, então, a dez pessoas para a entrevista-conversa.

Recordei-me, em seguida, de Raquel, que havia feito parte da turma de 2009 da Produtora-escola e participara de cursos regulares quando a instituição ainda se chamava *Nós do Cinema*. Convidei Raquel, também, para integrar o grupo de entrevistados.

Desse modo, o grupo de entrevistados acabou composto por nove pessoas que ingressaram em cursos regulares de cinema entre 2007 e 2008 e participaram da Produtora-escola em 2009; dessas, oito eram oriundas de cursos de cinema e uma do curso de cinema de animação; acrescenta-se uma pessoa que participou de cursos regulares entre 2005 e 2006 e da Produtora-escola em 2009; e ainda uma pessoa que ingressou na Produtora-escola em 2012 e participou de cursos regulares no mesmo ano, totalizando 11 entrevistados.

Em síntese, a pesquisa foi composta por 24 pessoas ao todo, distribuídas da seguinte maneira: 17 que responderam o questionário; dessas, 4 foram convidadas/aceitaram integrar a segunda etapa da pesquisa, ou seja, a entrevista-conversa; 7 pessoas participaram apenas das entrevistas narrativas (auto)biográficas e não responderam o questionário.

O questionário foi respondido entre os dias 7 de dezembro de 2020 e 21 de janeiro de 2021 por 17 ex-participantes. O documento continha 34 perguntas. A identificação pessoal, assim como as demais perguntas eram todas obrigatórias.

Apesar de considerar que o questionário não trouxera elementos que pudessem responder os anseios da pesquisa, o mantenho como apêndice para apreciação dos leitores, visto não ter assumido centralidade na pesquisa.

3.1 Entrevista-conversa

Para a segunda etapa da pesquisa, precisava buscar aporte teórico-metodológico nas narrativas (auto)biográficas referenciais que me auxiliassem no processo de compreensão das histórias de vida dos ex-participantes. A necessidade de encontrar novos caminhos ficou ainda mais acentuada quando do baixo retorno ao questionário.

Neste caminhar, a única certeza era a de que precisava estabelecer conversas com os ex-participantes. Mas, como fazer isso? Foi então que encontrei Thaís Motta, uma amiga,

¹⁸ Thaisa é o único nome fictício na pesquisa, uma vez que a participante não entregou em tempo hábil o documento assinado de autorização de imagem e som, apesar desta ter sido dada de forma oral no ato da entrevista-conversa e constar na gravação do material audiovisual. Os demais participantes entregaram no tempo previsto os documentos assinados e devidamente autorizados, por isso os seus nomes são originais, conforme acordado com eles.

imersa no campo das pesquisas narrativas (auto)biográficas que, de maneira muito gentil e didática, foi compartilhando seus saberes, indicando leituras, autores e auxiliando nas dúvidas, pois tudo era muito novo para mim. Entendo que pesquisar se faz em rede e que, nem sempre, essa rede se resume a orientador/orientando, mas inclui outras possíveis experiências investigativas. Não tenho a intenção de apresentar um estudo histórico do campo das narrativas (auto)biográficas, mas relatar como se deu o encontro com pesquisadores do campo e como me auxiliaram na compreensão de tramas individuais e coletivas na tessitura dessa tese. Descobri que trilhar esse caminho significava não apenas utilizar a metodologia para alcançar compreensões, mas principalmente para produzir narrativas diferentes e entendimento sobre as relações que estabelecemos com o outro no campo educativo. Para isso, precisei me despir de muitos conceitos. A experiência do questionário corroborava para pensar outros movimentos e tecer novos diálogos com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Nóvoa (1995), as narrativas ingressaram no campo da educação com o objetivo de pensar a formação de adultos, sendo incorporadas às pesquisas do campo de formação de professores. Paulo Freire foi precursor no Brasil, no que concerne ao trabalho com trajetórias de vida de educandos adultos, utilizando seus saberes, histórias e narrativas para processos de conhecimento baseados na perspectiva dialógica.

Um dos desafios era pensar como uma pesquisa narrativa (auto)biográfica poderia auxiliar, como propôs Freire, a compreensão de processos que permeiam a experiência dos sujeitos com o cinema, identificando-os como seres social-singulares. A cada nova imersão, as leituras deixavam claro que a pesquisa narrativa (auto)biográfica não isolava subjetividades do contexto político e social em que os narradores se inseriam, ainda que as experiências fossem vividas de maneira única e particular.

O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526)

Analisar trajetórias e práticas cotidianas dos sujeitos da pesquisa significava perceber modos de ação a partir de diálogos entre os indivíduos e processos de interação social. Ou seja, para compreender como os ex-participantes do *Cinema Nosso* se apropriaram dessa experiência, precisaria observar como as práticas sociais foram elaboradas individualmente, produzindo sentidos e interpretações em suas vidas e nos produtos culturais que emergiram deles, para além dessa experiência.

Muitas dúvidas ainda se faziam presentes. A primeira, assim se colocava: a pesquisa seria biográfica ou (auto)biográfica? Eu estaria contando a história do outro ou estaria deixando o outro contar sua própria história? Qual a diferença? Como conduziria a conversa? Além dessas e de outras questões, outra pergunta feita pela banca no ato da qualificação me preocupava: seria possível conhecer a trajetória de vida de uma pessoa num curto espaço de tempo?

Em linhas gerais, a biografia de uma vida seria aquela realizada com a presença do outro, esse que, por sua vez, recolhe informações e registra a trajetória de vida do sujeito; a (auto)biografia seria a história registrada pelo próprio sujeito. Todavia, mesmo com a presença do outro, neste caso, a minha presença, o narrador trilharia o caminho que considerasse mais relevante para contar sua história de vida e meu papel não seria o de uma simples escriba. Ou seja, uma pesquisa narrativa (auto)biográfica não conta a vida apenas das pessoas que se formaram no *Cinema Nosso*, mas também a Adriana contaria a própria vida, enquanto pesquisa, e todas essas vidas que narram, atravessam a vida uns dos outros. Trata-se de uma relação singular-plural nas histórias de vida (JOSSO, 2002).

A minha história nunca é só minha, mas um emaranhado de histórias de muitos outros e de perspectivas sociais. E, por esta razão, utiliza-se a demarcação dos parênteses do prefixo “auto”, pois esse “auto” nunca é sozinho, ou seja, mesmo uma (auto)biografia, nunca é a história de um só. Ela é carregada de muitas histórias sociais, políticas, relacionais.

Após definir que atuaria com a pesquisa (auto)biográfica, convidei os ex-participantes do *Cinema Nosso* para uma entrevista-conversa. Os encontros com cada um deles foram realizados por meio da plataforma *Zoom*, em dias e horários disponibilizados no mês de janeiro de 2021. Não havia um roteiro ou um tempo predefinido. No início do diálogo, explicava as intenções da pesquisa e citava os três aspectos que, gostaria, fossem abordados por eles no desenrolar da conversa: a vida antes do *Cinema Nosso*; a trajetória dentro da instituição; e a vida após o *Cinema Nosso*. O participante tinha liberdade para tocar nos aspectos que considerasse importantes da sua história de vida, cabendo à ouvinte fazer perguntas ou comentários sobre aspectos que poderiam ser explorados ou esclarecidos durante a conversa, mas sempre a partir daquilo que fosse trazido na fala do sujeito, sem um roteiro definido previamente. O desenrolar da conversa se deu de acordo com a interação entre narrador e ouvinte e o perfil de cada um dos participantes. Deixei claro, desde o início, que a entrevista-conversa seria gravada, mas que faria a edição do material e só a disponibilizaria para o público após ouvir suas impressões, fazendo os devidos ajustes sugeridos por eles, pois isso faria parte do processo de pesquisa.

Estive imbricada em todo o processo e todas as decisões foram tomadas em conjunto. Apesar de minha participação na produção do primeiro corte de edição das entrevistas-conversa, tive o cuidado de ouvir impressões e fazer as devidas modificações sugeridas pelos participantes. Por isso, não posso desconsiderar que se trata de um processo (auto)biográfico. Não foi um simples recolher e catalogar informações, mas compartilhar sentidos de uma vida por meio de relações dialéticas, conforme a abordagem proposta por Josso (2002, p. 10), a partir da perspectiva de “um caminhar para si”, quando o sujeito constrói e articula diferentes significados de si nas narrativas, no encontro com o outro.

Em diálogo com Josso (2002), Ricoeur (2007, p. 27), ao tratar da fenomenologia da memória, sinaliza o ato de rememorar como algo reflexivo, trazendo contribuições para a compreensão de si.

Assim, a fenomenologia da memória inicia deliberadamente por uma análise voltada para o objeto da memória, a lembrança que temos diante do espírito; depois, ela atravessa o estágio da busca da lembrança, da anamnésia, da recordação; passa-se, finalmente, da memória dada e exercida à memória refletida, à memória de si mesmo.

Observei que, durante as entrevistas-conversa, frases do tipo “interessante fazer essa conversa com você porque eu estou revendo tudo” (Raquel Beatriz) foram proferidas algumas vezes por eles. Tratava-se de processo reflexivo e formativo que reverberava nas experiências construídas pelos sujeitos ao longo das suas vidas. Entendo experiência em sentido pleno, o que Walter Benjamin (1993) denomina de “experiências plenas”, por não ser temporário, efêmero e imediatista, mas experiência que possibilita reflexões profundas que alteram sentidos e o próprio percurso de uma vida, em movimento emancipador. Uma experiência que difere da simples vivência, mas que sensibiliza, sendo potencialmente transformadora, modificando trajetórias singulares, e atuando no coletivo com força para buscar alterações mais amplas e plurais. Nesse sentido, nem toda lembrança é considerada reflexiva, pois rememoramos o que foi impresso, aquilo que nos tocou “[...] ao passo que aquilo que é apagado, ou aquilo que não foi capaz de ser impresso é esquecido” (RICOEUR, 2007, p. 28).

Trata-se, como se observa, de um círculo virtuoso em que experiências formativas são produzidas em diálogo entre narrador e ouvinte, ou seja, o pesquisador também é tocado e transformado pelas tessituras dos encontros. Considera-se, conforme argumentam Conelly e Clandini (2015, p. 165), que “[...] pesquisadores narrativos são autobiográficos”, que interpreto que, quando alguém compartilha uma experiência conosco também estamos fazendo balanço de nossas próprias vidas, o que faz ser esse um processo alteritário e transformador para ambos.

A narrativa (auto)biográfica está, também, entrelaçada à dimensão temporal:

Nas análises, encontramos a força do tempo presente como experiência existencial do sujeito que congrega a potência do passado e do futuro no movimento de ação e luta dos sujeitos históricos. O tempo torna-se inteligível no sujeito, traduz como uma experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão. (BRAGANÇA, 2012, p. 107).

Essa compreensão das narrativas interligadas à dimensão temporal se dá pelo que Ricoeur (1994) chama de tessitura de intrigas, que significa problematizar a experiência narrada a partir do movimento de partilha com o outro, quando narrador e ouvinte criam novas conexões a partir dessa troca, criando novas significações. A arte de compor intrigas no decorrer dos encontros e no tempo da conversa provoca retorno à experiência, por meio de movimento de compreensão. Ou seja, tecer a intriga significa um ato de reflexão sobre a prática, que parte da narrativa e da rememoração do vivido. Nesse sentido, o tempo não está ligado a uma ordem cronológica e linear, mas a processos formativos constituídos pela experiência, que ocorrem em diversos momentos da existência humana. Tecer a intriga, então, é rememorar o vivido a partir de um processo de seleção do que narrar e por que narrar determinados fatos ou cenas, sem que essa disposição temporal siga um caminho sequenciado, mas que se faça como narração, consubstanciada pela composição de tramas articuladas com coerência. Para Ricoeur (2007) a experiência está intimamente ligada à linguagem e ao desejo do sujeito de narrar e compartilhar experiências, o que ele chama de “atos de linguagem”, quando existe intenção entre o dizer e o fazer, entre texto e ação. Essa intencionalidade, para Ricoeur (2007, p. 44), está além do que ele considera memória hábito “aquela quando recitamos a lição sem evocar, uma a uma, as leituras sucessivas do período de aprendizagem”. Nesse caso, a lição aprendida faz parte do meu hábito de andar e escrever.

Na oposição entre hábito e memória, o lado hábito é o menos marcado no que se refere à reflexividade: efetuamos uma habilidade sem notar, sem prestar atenção, sem estar *mindful* [...] Quanto ao par evocação/recordação, a reflexividade está em seu auge no esforço da recordação (RICOEUR, 2007, p. 55)

Bragança (2012) complementa as proposições de Ricoeur (2007), evocando o que a autora chama de “círculo virtuoso” entre experiência, narrativa e formação, quando experiências são consideradas formadoras ao promoverem, a partir das narrativas, atos reflexivos e construtores de novos saberes.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica assume papel de intervenção, constituindo novas experiências, pois a personagem não fará um relato de algo pronto e acabado. Ao produzir a narrativa no tempo presente estará problematizando o passado e construindo

projetos para o futuro, em processo de (auto)formação. Dessa maneira, os ex-participantes, ao olharem para a experiência vivenciada, não estarão vivendo um tempo que se foi embora, eternizado, mas uma história em constante (re)construção, a partir do olhar de quem (re)conta, analisa e atribui novos sentidos e valores (BRAGANÇA, 2018).

Rememorar a vida possui um sentido formador para os participantes, identificando que toda entrevista-conversa é produtora de realidades, pois trabalhar com a memória nas pesquisas não significa a abordagem dos acontecimentos como verdades, mas como constante processo de criação de significados. Bragança (2018, p. 160) sinaliza que:

É preciso, contudo, ter cuidado com as apropriações do conceito de autoformação, no sentido de responsabilizar, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo formativo. Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. Atribuir ênfase à autoformação como processo individual acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso articulado às propostas de educação no bojo do conceito de empregabilidade.

O processo de (auto)formação na *pesquisaformação* com narrativas sofreu, durante muito tempo, críticas relacionadas à ênfase nos processos individuais, em detrimento de dinâmicas sociais. Contudo, inúmeras pesquisas no campo demonstram que é possível fazer leitura crítica a partir da relação entre o individual e o coletivo. Pesquisadores do campo são enfáticos ao afirmar a necessidade de vigilância quanto à consistência teórico-metodológica nas investigações, para evitar problemas na hora da compreensão de narrativas produzidas pelos sujeitos.

Projetos de *pesquisaformação* são entendidos no campo da educação pela intencionalidade da formação como processo investigativo. Parti do pressuposto de ser a intenção fundamental para garantir a formação dos sujeitos e seus processos de aprendizagem, pois formar-se requer desejo consciente por parte dos aprendentes.

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e dela extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 47-48)

Em diálogo com Josso (2004), pensava em como construir caminhos para rememorar as trajetórias de vida dos ex-participantes do *Cinema Nosso*. Optei pela compreensão dessas trajetórias de vida, considerando não apenas determinados fatos, momentos ou contextos históricos contidos na história oral, mas também as tramas individuais e coletivas no processo de compreensão de uma vida. O *Cinema Nosso a priori* era o ponto de intersecção entre todos, o que não foi utilizado para delimitar a discussão, uma vez que a totalidade de uma vida desde a infância até o presente momento trazia possibilidades mais alargadas para compreender processos humanos e culturais. Não me preocupava apenas com um recorte temático e temporal, mas com experiências produzidas pelos sujeitos ao longo de suas vidas. Por isso, optei por trabalhar com histórias de vida, pela possibilidade de aproximação do conjunto de acontecimentos de uma vida.

A ideia de contato com os onze jovens pela pesquisa narrativa (auto)biográfica teve como objetivo promover conversação acerca do tema da investigação. A interação/conversação não perseguiu o objetivo de chegar a consensos ou buscar respostas previamente definidas, mas compreender percepções e como os próprios sujeitos o faziam sobre as suas experiências. Possibilitava-me, assim, recolher um leque de opiniões e pontos de vista sobre trajetórias e percursos (auto)biográficos. Tratava-se de uma experiência compartilhada entre narrador e ouvinte, considerando os movimentos contidos nesse processo. A ouvinte não buscava respostas que contribuíssem para defender qualquer tese previamente definida.

3.2 Proposta de fases

Definida a metodologia de pesquisa de narrativas (auto)biográficas, encontrei nos dispositivos metodológicos de fases, propostos por Josso (2010), um possível caminho para conduzir a entrevista-conversa.

As entrevistas-conversa aconteceram no período de 8 de janeiro a 25 de janeiro de 2021. Como estávamos ainda em pandemia, e para manter a segurança de todos, optei por utilizar a plataforma *Zoom* para conversar com os ex-participantes. Já estava familiarizada com este aplicativo, uma vez que isso fazia parte de meu cotidiano desde o início da pandemia.

Para Josso (2010), o primeiro encontro com sujeitos da pesquisa é denominado de fase de narração de histórias de vida ou “fase de elaboração das narrativas”. Ou seja, momento em

que os participantes estarão elaborando suas narrativas a partir de reflexões sobre os elementos substantivos de sua formação.

Antes de iniciar a gravação, eu explicava o objetivo da pesquisa e da entrevista-conversa aos presentes, como recomendado por Josso (2010) que intitula o momento de negociação como “fase de acordo”.

Assumindo a perspectiva de trabalhar com histórias de vida, escolhi um texto para utilizar como disparador e iniciar a conversa, sinalizando três perguntas relevantes para guiar as narrativas:

Como foi sua trajetória de vida até chegar ao *Cinema Nosso*?

Como foi a experiência no *Cinema Nosso*?

O que fez após sair do *Cinema Nosso*?

Os sujeitos tinham liberdade para narrar aspectos de sua vida que mais considerassem interessantes, cabendo a mim questionar sobre algo que causara dúvidas ou que necessitasse ser desenvolvido. Não existia um roteiro fechado, mas questões que balizariam o circuito da conversa.

Utilizei o texto abaixo de Manoel de Barros (2008) como disparador inicial:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudades do que não fui. Acho que o que eu faço agora é que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. Era o menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Fotos dos ex-participantes, retiradas de meu arquivo pessoal ou de domínio público na internet, também foram utilizadas como disparadores nas primeiras entrevistas-conversa, mas percebi que essas conversas fluíam muito bem sem as intervenções e que o poema de Manoel de Barros já dera conta do proposto.

Minhas intervenções durante a entrevista-conversa dependiam do perfil do participante, de acordo com sua desenvoltura; se mais ou menos falante; e do grau de intimidade comigo. Algumas conversas precisaram de mais diálogo com o narrador; já em outras eu quase não precisei falar nada; tudo dependia do desenrolar da conversa. Mas uma

coisa me chamou a atenção: todos os narradores entenderam perfeitamente que deveriam tocar nos três pontos anunciados: aspectos da sua história antes do *Cinema Nosso*, durante o *Cinema Nosso* e após o *Cinema Nosso*. Percebi que alguns deles se detinham mais em algum aspecto ou alguma passagem de suas vidas. Mas a história não era para ser contada de forma linear e, por isso, tinham total liberdade para ir e voltar, sempre que quisessem.

Outro ponto interessante: sempre que perguntava se tinham alguma outra história para contar sobre a vida, invariavelmente surgia algo novo e interessante. Era como se esta pergunta fosse mais um disparador para a memória.

Dando continuidade ao processo de fases, precisei definir como seguir com o tratamento dos materiais gravados, pois desde o início tinha o desejo de também utilizar a linguagem audiovisual como resultado da pesquisa e como possibilidade de contar essas histórias. O desejo era de produzir um material audiovisual com os próprios narradores, contribuindo com a ideia de contarmos histórias por meio de um cinema também nosso.

4 UMA TESE APRESENTADA EM DOIS FORMATOS: DE METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Nesse capítulo identifico os dois formatos que apresentam a tese: a linguagem audiovisual e a linguagem escrita. Linguagens essas que possuem particularidades próprias. Por isso, torna-se fundamental esclarecer os objetivos dessas opções metodológicas e os sentidos atribuídos a cada uma delas no processo de construção de significados e contribuições para pesquisas em educação.

4.1 A Linguagem audiovisual

Vivemos numa sociedade em que as imagens estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. A televisão, as redes sociais, a fotografia e o cinema fazem parte de nossas vidas e tecem nossas redes de conhecimentos e significações, entendendo que o processo e as redes educativas não se limitam aos muros da escola, mas fazem parte de muitos outros *espaçotempos*¹⁹. Nessa perspectiva, a vida cotidiana é considerada como fonte inesgotável de conhecimentos, assumindo a existência de currículos fora de espaços escolares e em diferentes práticas sociais que possibilitam a construção em rede de novos saberes. (OLIVEIRA, 2012, p. 175).

Contudo, a academia e os espaços formais de educação, trazem uma concepção ainda muito presente em que o cinema e a linguagem audiovisual são utilizados apenas como complemento educacional, em detrimento de atividades consideradas, de fato, educativas. Observe-se o que questiona Duarte (2002, p. 20): “Defendemos o direito de acesso amplo ao conhecimento, mas não defendemos o direito ao acesso ao cinema. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento?”

Romper com essa lógica não é tarefa fácil, levando em consideração que ainda encontramos muita resistência por parte de discentes e professores, que consideram estar o conhecimento atrelado apenas à linguagem escrita, desconsiderando todo o potencial formativo e pedagógico do cinema e da linguagem audiovisual.

Ao trabalharmos com essa perspectiva, a linguagem audiovisual não propicia o encontro com a alteridade, ou seja, não proporciona que a rua, o bairro, a cidade e tantos

¹⁹ Escrevo *espaçotempo* assim, junto, por entender que existe indissociabilidade dos conceitos, seguindo reflexões tecidas pela professora Nilda Alves em suas discussões e pesquisas nos/dos/com os cotidianos. (BRAGANÇA, 2018, p. 65)

outros territórios sejam pensados com o cinema, numa relação que permita, pela linguagem cinematográfica (quadro, luz, ritmos...), ampliar nossas experiências a partir do que vemos, produzimos e sentimos: “O cinema vai para a escola não como texto ou como tema, mas como ato e criação” (MIGLIORIN, 2015, p. 27).

Duarte e Alegria (2008, p. 74) ressaltam que essa pode parecer uma proposta ousada para a escola, conforme salientam no trecho a seguir:

Propostas desse tipo podem parecer inadequadas à nossa realidade, frente aos graves problemas que ainda persistem em nosso sistema escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento. Pode parecer estranho propor que a escola tenha entre seus muitos objetivos a formação estética audiovisual se ainda não conseguiu resolver o problema da aquisição plena da linguagem escrita. Entretanto, se admitirmos que, embora fundamental e necessário, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito, não parecerá absurdo esperar que os estudantes tenham, na escola, acesso a conhecimentos que lhes possibilitem fazer o julgamento estético de obras produzidas em linguagem audiovisual.

Por isso, optei por contar essas histórias não apenas a partir do texto escrito, mas também apresentar histórias de vida por meio de filmes — o objeto de conhecimento que participantes do *Cinema Nosso* haviam apreendido como nova linguagem. Tomei os devidos cuidados para não colocar o material audiovisual em segundo plano, reconhecendo que há formas diferentes de contar histórias e que as duas eram importantes e deveriam fazer parte da formação inicial e continuada dos sujeitos. Ou seja, não as coloquei em disputa, mas dei ênfase ao potencial formativo das duas linguagens no contexto educacional.

Explicito, ainda, mais um motivo pelo qual optei pela linguagem audiovisual para realizar entrevistas, dialogando com Oliveira (2016, p. 146):

Como o cinema, hoje, engendra-se nos cenários e enredos da escola, da docência e da formação como um todo? Por que falar e pensar o cinema na educação, na docência, no cotidiano da escola e nos processos educativos? A resposta é óbvia e simples: porque o cinema integra as mídias contemporâneas, nas quais as novas gerações estão engendradas.

Pereira (2006, p. 87), ao apresentar a tese *O que espanta miséria é festa! Puxando conversa: narrativas e memórias nas redes educativas do samba*, aborda a importância da linguagem audiovisual nas pesquisas acadêmicas, uma vez que palavras nem sempre dão conta de toda a complexidade que uma narrativa pode trazer.

[...] à importância do tom da voz que disponibiliza aquilo que não pertence ao sistema da língua escrita, portanto, só podendo ser percebido de ouvido: os gemidos, as pausas entre palavras, risos e outros ruídos, o silêncio como tensão dramática, que, segundo Coutinho (2000), pode ser tão perturbador quanto a palavra. Sem falar que a escrita deixa de fora aquilo que possibilita – e que é como uma espécie de

complemento sintático da oralidade – os gestos com o corpo. O tom da voz diz das suas condições e vicissitudes. O tom como espelhamento de uma condição, de um estado, de uma paixão [...] Portanto, a consideração da palavra que busca o ouvido, o som do corpo que busca outro corpo, ampliam as condições do pensamento. Pode implicar-nos em situações mais complexas e desconfortáveis. Pode ajudar-nos a ir um pouco mais longe do que a compreensão da palavra escrita como mapa de batalhas e de silenciamentos.

A escolha, portanto, desse caminho metodológico implicou levar em consideração não apenas as falas enunciadas nas narrativas audiovisuais, mas diversos aspectos que iriam *sulear*²⁰ esse momento, tais como: pausas durante a conversa, respirações ofegantes, incertezas nas falas, sorrisos, olhares, entre outros. Todas as ações dos sujeitos foram importantes durante esse processo, pois revelaram, muitas vezes, mais do que as próprias palavras. As atitudes se entrelaçaram e compuseram o contexto e nos disseram sobre a experiência.

O cinema e a linguagem audiovisual, neste caso, o cinema e os vídeos, assim como a literatura, a pintura, a música, podem ser importantes mecanismos para refletirmos sobre questões que perpassam nosso cotidiano e os processos educativos que experimentamos ao longo da vida. “Realizar um filme é realmente um trabalho de alquimia, de transportar papel em filme. Transmutação. Transformar a própria matéria”. (CARRIÈRE, 2014, p. 135).

Outra opção metodológica, envolvida com a defesa dessa tese, foi disponibilizar para a banca, por meio de um *drive*, as entrevistas-conversa contendo o material bruto e os cortes de todas as entrevistas, para que pudessem ter acesso ao processo percorrido pela pesquisadora até chegar ao resultado final.

Mas, como contar essas histórias por meio da linguagem audiovisual numa pandemia, quando o distanciamento social se tornara fundamental para resguardar e salvar vidas?

Realizadas na plataforma *Zoom*, cheguei a onze entrevistas-conversa com todos os participantes. No total, foram mais de 25 horas de gravação.

No segundo momento, na “fase de trabalho coletivo com as narrativas”, elaborei o roteiro de edição, após o movimento de ouvir detalhadamente as entrevistas-conversa e selecionar o que considerava relevante para contar as histórias de vida dos participantes. Tomei o cuidado de excluir cenas que os narradores solicitaram, no decorrer da conversa, para que fossem suprimidas ou esquecidas.

Algumas questões balizaram o meu olhar durante a construção do roteiro, sempre deixando espaço para a sensibilidade e as diversas formas de compreensão das histórias narradas. Foram elas:

²⁰ Boaventura Santos (2007) sinaliza que devemos tomar como referência na América Latina a perspectiva do Sul em contraponto às perspectivas hegemônicas do Norte. Ou seja, as nossas referências. Por isso, ele sugere trocar o termo *nortear* por *sulear*, dialogando assim, com as minorias que estão ao Sul epistemológico.

Quem é o sujeito com que estamos dialogando?

O que sua narrativa me conta sobre sua história antes do *Cinema Nosso*?

Como foi a sua trajetória dentro do *Cinema Nosso*?

Quais foram as interdições vivenciadas por esse sujeito ao longo de sua vida?

Quais foram as táticas encontradas por ele para superar esses desafios?

Quais foram as marcas oriundas do passado que se apresentam no presente?

Quais são seus projetos de futuro e como esses projetos dialogam com o passado?

Que cenas das entrevistas representam melhor as perguntas acima?

Como contar essa história por meio de linguagem audiovisual em um vídeo de 25 minutos? Como essas cenas se entrelaçavam e nos contavam essa história?

O que de mais importante essa história me conta?

Que outros elementos poderiam entrar em cena para contar essa história?

Como trazer as contradições da vida (dores e alegrias) para a cena?

Como escolher quatro jovens para compor o vídeo final?

Essas foram algumas perguntas que considerei relevantes para compor as múltiplas possibilidades de compreensão dos diferentes caminhos trilhados pelos sujeitos sobre suas vidas. Meu desejo era identificar a potência dessas histórias de vida e o que elas traziam de fecundo para repensarmos nossas práticas cotidianas na educação.

A partir da elaboração do roteiro inicial, encaminhava a proposta para o editor, que teve papel fundamental durante todo o processo. Ele recebia a proposta e fazia o primeiro corte no material. Combinamos que o primeiro corte de cada filme ficaria em torno de 25 minutos. Nem sempre era possível contemplar, nesse movimento/tempo todas as cenas que eu sugerira no roteiro, ficando sob a responsabilidade dele fazer os devidos ajustes. O editor, que nunca foi isento, fazia também escolhas a partir das possibilidades de imagem, som e de sua sensibilidade. Novamente eu recebia o material e o analisava, conversava com ele sobre minhas impressões e mais outra vez ele fazia adequações, caso necessário.

Para Carrière (2014, p. 139; p. 159):

À parte esses exemplos de coisas imprevistas, as concessões aparecem tão logo começa a pré-produção. Com frequência, penso que um dos dons mais fundamentais de um diretor é a habilidade de escolher entre concessões: aquelas com as quais ele consegue conviver, ainda que com relutância, a fim de preservar o filme; aquelas que terão que ser combatidas a cada centímetro do percurso; e aquelas que ele tem de rejeitar de qualquer forma [...] Há momentos em que o roteirista está profunda e honestamente convencido de que sua ideia é correta, de que é justificável lutar por ela [...].

Após esse movimento, encaminhava o material editado para cada participante, solicitando suas impressões sobre a entrevista, pedindo para que sugerissem supressão de

cenar, mudança na ordem destas ou acréscimo de algo, inclusive com possibilidade de gravar novamente, caso desejassem.

Compartilhar o vídeo editado com cada um dos participantes permitiu que eles interagissem com as narrativas de si, porque o material estava em análise, tendo como proposta a teorização do que fora visto e das próprias experiências. Depois disso, o narrador teria a possibilidade de alterar ou não o vídeo produzido, ressignificando suas narrativas: “Revisitar o memorial possibilita reconstruí-lo com novas ricas significações” (ABRAHÃO, 2016, p. 34).

Este processo perdurou por quatro meses; nem sempre o retorno era imediato, talvez por falta de tempo dos sujeitos, talvez porque estivessem pensando sobre suas próprias narrativas. Entendia esse movimento como intrínseco e fundamental, uma vez que ver filmes e imagens, principalmente de si, não é um simples movimento de acumulação. É preciso ter tempo; é preciso se permitir estar com os filmes e consigo mesmo; senti-los, em um movimento em que pausa e revisão são fundamentais para aguçar a sensibilidade; e permitir que sejamos tocados por eles, provocando novas sensações e experiências. “Talvez o primeiro pacto desse encontro seja o tempo compartilhado. É preciso ter tempo, ver, rever, sair de certa lógica de consumo midiático e da velocidade do entretenimento” (MIGLIORIN, 2015, p. 150).

Os retornos com solicitações de mudanças foram poucos. Tamires pediu para alterar a ordem de uma fala pois, segundo ela, modificava o sentido da história. Jussimar não deixou claro na entrevista uma determinada situação e percebeu que isso gerava uma informação equivocada no vídeo. Mas, se tirássemos a parte indicada por ele, perderíamos todo o enredo de uma história muito relevante de sua trajetória de vida. Conversei com Jussimar e deixamos a edição como estava proposta.

Assim que correções eram feitas, encaminhava o material novamente para cada participante e aguardava seu aval para dar continuidade ao processo de edição.

Após a devolutiva de cada um deles, iniciamos o movimento de finalizar os 11 filmes: a ideia era ter as histórias editadas de cada participante, para disponibilizá-las como parte da tese.

O resultado final dos filmes não tinha como objetivo a representação do que seria o real. Existe nas narrativas de histórias de vida, assim como no cinema, a possibilidade de inventar ou reinventar o mundo, sem necessidade de essas histórias ou linguagem estarem presas a uma representação exata das coisas. Sendo assim, ao propor um novo formato de produção acadêmica, meu intuito era introduzir a linguagem audiovisual como possibilidade

de contar histórias e deixar que o narrador pudesse contar sua vida a partir dos aspectos que ele considerasse mais relevantes para ilustrar a narração, sem preocupação com a veracidade das histórias:

Esas ficciones orientadas son la sal de las historias de vida y nos muestran tanto la difícil adecuación al supuesto discurso objetivo - ideal regulador del relato, de su verdad en el sentido de que lo que se dice sea adecuado a los hechos - como la difícil adecuación al supuesto discurso subjetivo – el ideal de verdad como veracidad. Por ambos lados, la extrañeza en sentido literal. Y, sin embargo, el relato surte efecto pese a sus ingredientes míticos, redundantes, pese al modo de decir las cosas o de decirse el sujeto, que o espera que no caiga como un cuerpo extraño, que se confía en dominar, precisamente hablando. (MARINAS, 2007, p. 66).

Nesse momento, eu não estava preocupada em exibir um material audiovisual que estivesse aprisionado a padrões morais de um determinado contexto ou sociedade. Ou seja, assumi a proposta que, segundo Bergala (2008), não precisava estar atrelada a um padrão ético para determinar o que deveria ou não ser visto ou produzido no cinema; o que era certo ou errado, na tentativa de cercar tudo o que fosse considerado inapropriado. Escolhi cenas que pudessem contar, da melhor maneira possível, a história de cada participante, considerando o tríptico presente proposto por Ricoeur (2007): passado, presente e futuro.

Carrière (2008) me provocou, ao afirmar que a força do cinema estaria justamente no incômodo que ele poderia trazer ao espectador, e que a arte não necessariamente precisava agradar ao público, neste caso, a academia. No livro *A linguagem secreta do cinema*, o autor relata que, numa conversa com Buñuel, no México, sobre um recente filme do cineasta, *O fantasma da liberdade*, Buñuel ficou triste e melancólico após descobrir que a obra havia agradado totalmente à crítica parisiense. Para ele, isso significava um mau sinal, pois toda aprovação unânime é perigosa, significando uma obra que não provoca conflitos, sendo apenas conciliatória e convencional.

Segundo Carrière (2008, p. 31), a arte não deve ser ensinada, mas experimentada, algo que nem sempre é dito pelo discurso do saber, pois o encontro com a arte pode estar exatamente no não dito, no silêncio provocado pelo encontro com a alteridade: “[...] a arte pode deixar muito espaço, às vezes o espaço todo, para a criação e a imaginação dos sujeitos”.

A arte, entendida como estética, não está presa ao campo ético e representativo, pois ela opera no campo do sensível e com liberdade de criação, deslocando e desestabilizando os ideais de passado, presente e futuro, transcendendo o que poderíamos chamar, em alguns contextos, de politicamente correto. Dessa maneira, o cinema é considerado experiência estética, porque atua com dimensões da sensibilidade e de múltiplas linguagens, e com capacidades de invenção humana.

Ricoeur (2007, p. 44), ao pensar o conceito de memória, discute as infinitas possibilidades de pensar o passado, presente e futuro a partir do processo de imaginação, que está para além do simples ato de representar, mas relacionado a infinitas possibilidades de criação, inerentes à condição humana.

À memória que repete, opõe-se à memória que imagina, pois não é uma simples representação do passado “para evocar o passado em forma de imagens, é preciso poder abstrair-se da ação do presente, é preciso atribuir valor ao inútil, é preciso querer sonhar”. Talvez o homem seja o único ser capaz disso.

Mas essa experiência provoca, também, sensibilização política, porque o cinema que faz pensar, que desacomoda e incomoda, tem potencial altamente formativo, muito mais do que aquele que apenas reproduz valores e informações já conhecidos. Esse cinema que educa, que leva à reflexão, é um cinema que passa por uma experiência de sensibilização estética. Estética entendida aqui como algo que vai para além da simples contemplação de uma obra de arte, mas em relação dialética entre a arte e o observador e todo o contexto que envolve essa relação. (BULLA, HILGERT, BULEGON, 2018).

Nessa relação dialética estabelecida entre narrador e ouvinte foram feitas as edições de onze filmes com a história de vida de cada um dos participantes. Após esse movimento, optei por selecionar quatro pessoas para construir um único filme. O número de participantes limitado se deu em razão do tempo e do formato filme, pois uma obra com histórias de vida de onze participantes ficaria muito extensa.

Selecionei os participantes de acordo com a desenvoltura nas entrevistas e, também, por área de atuação, a saber: Mariana Campos, mulher, negra, de Padre Miguel e cineasta; André, homem, branco, de Recife, editor e professor de Yoga; Carolina Merat, mulher, branca, de São Gonçalo, produtora e fotógrafa; Diogo Mirandela, homem, negro, de Queimados, operador de câmera e músico.

A proposição foi para que cada um analisasse novamente sua entrevista-conversa e fizesse uma proposta de redução do material editado de 25 minutos, incorporando outros elementos para compor sua narrativa, tais como: músicas, fotografias, imagens, entre outros. A ideia era ter um material audiovisual produzido com os próprios sujeitos da pesquisa, contribuindo com a ideia de contarmos histórias por meio de um *Cinema Nosso*. Construímos um filme no formato de um longa-metragem, com duração em torno de 67 minutos. Após esse movimento, encaminhei o material produzido para os quatro participantes com o intuito de ouvir suas impressões. Foi um movimento rico, no qual os participantes puderam contribuir para a construção da narrativa do colega e do filme final. Nesse momento, a pessoa que fez as

edições das onze entrevistas-conversa não pôde, por questões pessoais, dar continuidade ao trabalho. Isso gerou certa tensão, pois precisava encontrar outra pessoa que entendesse o processo da pesquisa e fosse sensível à proposta de trabalho. Ele indicou uma amiga que, para minha surpresa, desenvolveu com maestria a edição final do filme com as histórias dos quatro jovens.

Para Ricoeur (2007, p. 56), esse movimento de rememorar o passado em diálogo com o outro, auxilia no processo de rememorar histórias e encontrar rastros de lembranças.

Quanto ao *reminiscing*, trata-se de um fenômeno mais marcado pela atividade do que *reminding*; consiste em fazer reviver o passado evocando-o entre várias pessoas, uma ajudando a outra a rememorar acontecimentos ou saberes compartilhados, a lembrança servindo de *reminder* para as lembranças da outra. Esse processo memorial pode certamente ser interiorizado sob a forma da memória meditativa, que o *Gedachtnis* alemão traduz melhor, com o apoio do diário íntimo, das memórias e antimemórias, das autobiografias, em que o suporte da escrita confere materialidade aos rastros conservados, reanimados e novamente enriquecidos por depósitos inéditos.

O objetivo foi fazer com que a experiência individual entrasse em confronto com as experiências coletivas, levando o sujeito a refletir sobre o entendimento daquilo que narrou tendo, a partir desse movimento, a possibilidade de reconstruir a experiência com novas significações. (ABRAHÃO, 2016).

Os dados e as informações obtidas nas conversas entre os participantes foram analisados e interpretados na “fase de compreensão e interpretação das narrativas”. Segundo Abrahão (2016, p. 35), essa é a fase mais difícil, pois é necessário “[...] compreender a lógica de si e do outro, na construção de cada narrativa e na reconstituição de significados durante esse processo”. Nessa fase, partindo do conjunto de narrativas individuais e coletivas, ao assistir os vídeos, os narradores desenvolveram abstrações que auxiliaram na compreensão sobre seus processos formativos, abrindo caminhos fecundos para a interpretação das experiências de vida dos jovens, por meio de reflexão crítica com o cinema.

Para finalizar, entramos na “fase de balanço dos formadores e dos participantes”. Esse foi o momento em que os participantes fizeram um balanço pessoal do processo do qual participaram, inclusive avaliando aprendizagens e reflexões tecidas no individual e no coletivo e os possíveis encaminhamentos da pesquisa. Eu estive totalmente imbricada a esse processo, não apenas como pesquisadora, mas como alguém que também tem, na vida, atravessamentos com o cinema, considerando a “[...] reflexividade (auto)biográfica de cada sujeito que lhes possibilita expressar as próprias vivências de vida e de formação com a inclusiva identitária” (ABRAHÃO, 2016, p. 42). Como resultado final, os participantes

sinalizaram que contar suas histórias fora um movimento importante de reflexão e aprendizagem.

4.2 A LINGUAGEM ESCRITA

Definidos os caminhos para a construção do material audiovisual como parte da tese, precisava definir como seria a escrita textual da pesquisa. Apesar de a parte de construção dos filmes ser muito trabalhosa, por envolver o diálogo com muitos outros, em movimento de idas e vindas e negociações de sentidos e desejos, foi algo muito prazeroso, por isso, precisava encontrar um caminho de escrita que não fosse enfadonho, simplesmente por necessidade de concluir a tese.

Como escrever um texto que não fosse a bula do material audiovisual? Como contar essa história por meio da narrativa escrita? O que poderia ou não explorar com essa linguagem? Quais eram os limites e possibilidades? Precisava tomar cuidado para não transpor ao material escrito o que só pode ser visto, sentido e tocado por meio da linguagem audiovisual, quando a experiência plena ocorre em contato com essa linguagem. Com isso, precisava ter clareza de limites e possibilidades de cada uma delas, sem colocá-las em disputa, mas respeitando potencialidades que cada uma pode trazer para o campo da educação, conforme salienta Pereira (2006, p. 11):

Exemplos mais ou menos exóticos destas situações: em muitas ocasiões, quando se pesquisa sobre a linguagem do cinema, da televisão ou do vídeo, as questões levantadas sobre a imagem, os exemplos que são manipulados, aquilo que somente pode ser observado pela imagem em movimento e sua gramática são transpostos para a escritura, que vai não só comunicar os resultados dos estudos, mas, ainda, descrever as imagens. Assim, a capacidade de operar as sensibilidades que tais mídias possuem são, tranquilamente, sem o menor escândalo, explicadas por palavras. Tudo o que estas mídias detonam e fazem explodir dentro de cada um vira palavra escrita. Palavras que geram outras e outras mais, levando a uma proliferação tal dos discursos verbais escritos, que as imagens viram poeira, restos elimináveis das pesquisas, das teorias, dos saberes.

Diante de meus questionamentos encontrei, por meio nos trabalhos de Abrahão (2014) e Bragança (2012), a proposta de compreensão cênica de José Miguel Marinas (2007). Resolvi mergulhar no estudo de *La escucha en la historia oral: palabra dada* (MARINAS, 2007) e percebi que seria possível, nesse encontro, estabelecer um caminho potente e fecundo de análise e compreensão que me auxiliariam nas reflexões sobre narrativas orais dos participantes do *Cinema Nosso*.

Marinas (2007, p. 19) propõe que, no contexto da entrevista-conversa, possamos entrar no circuito do dom, que significa pensar uma relação dialética entre palavra dada e escuta. O que demonstra que o narrador não é dono da palavra, pois ao compartilhá-la com o ouvinte,

esse se torna também responsável por ela. Fica, assim, com a incumbência de resguardá-la, mesmo quando o outro estiver ausente, sendo testemunha de uma história de vida. O *espaçotempo* da conversa não fica estagnado no tempo: “[...] dar a palavra significa estabelecer um vínculo com a menção passado, com a experiência vivida, não se quer dar uma mera notificação [...]”.

Para o autor, trata-se de um círculo virtuoso com quatro elementos básicos: dizer o todo; o silêncio; a palavra plena; e a palavra vazia. É utópico dizer o todo numa conversa apesar de, muitas vezes, essa ser a pretensão dos interlocutores. O silêncio e as pausas são vistos como elementos importantes no processo de narração, algo que pode ser muito melhor capturado nas entrevistas realizadas por meio da linguagem audiovisual. A palavra plena é aquela cheia de sentidos e possui intensidade; a preocupação não é com a veracidade do dito, mas com os sentidos atribuídos a ela. A palavra vazia é aquela que não tem muito sentido, é como se fosse uma conversa jogada fora, quando o relato é considerado pobre e sem muita significação.

Sendo assim, a escuta durante o diálogo nas narrativas (auto)biográficas é atenta e desvencilhada de julgamentos prévios, sem interrupções que levem a movimentos de silenciamento ou até mesmo de questionar o narrador. Cabe ao ouvinte ser sensível e conduzir a conversa com maestria para possibilitar a construção de uma aliança partilhada entre palavra dada e escuta.

A proposta de Marinas (2007) consiste, então, em analisar os atravessamentos contidos entre memórias pessoais e coletivas. Essa análise não se reduz à lógica consumista imposta pelo capital. A proposta é conhecer, por meio de narrativas (auto)biográficas, trajetórias dos sujeitos a partir da perspectiva de experiência plena de Benjamin (1993). Ou seja, sair da lógica do espetáculo e do consumo, quando as pessoas estão mais preocupadas com a quantidade de relatos de vida contados por meio das redes sociais e de tantos outros espaços cibernéticos. A experiência plena permite reconstruir uma trajetória de vida, rememorando ações individuais e coletivas, num encontro que possibilite que perdas e esquecimentos sejam trazidos à tona para construir novas aprendizagens e outras possibilidades para o futuro. Essas possibilidades estão não apenas limitadas a mudanças pessoais, mas também preocupadas com o contexto em que estão inseridas: “[...] recordar para reconstruir, restaurar, progredir” e “[...] esquecer para não entorpecer o novo que vem e suas possibilidades de melhora” (MARINAS, 2007, p. 11).

Ainda para Marinas (2007), no circuito entre palavra dada e escuta, ou seja, na relação estabelecida entre narrador e ouvinte, as narrativas são construídas a partir de um repertório de cenas que deverão ser interpretadas da seguinte maneira:

Cena 1: O encontro com as personagens, os cenários onde ocorrem os fatos, assim como possíveis dúvidas e negociações entre os envolvidos.

Cena 2: Múltiplas cenas do cotidiano explícitas nas histórias de vida dos narradores. O ouvinte não supõe outra cena, apenas relata o que irá compor o circuito da palavra dada.

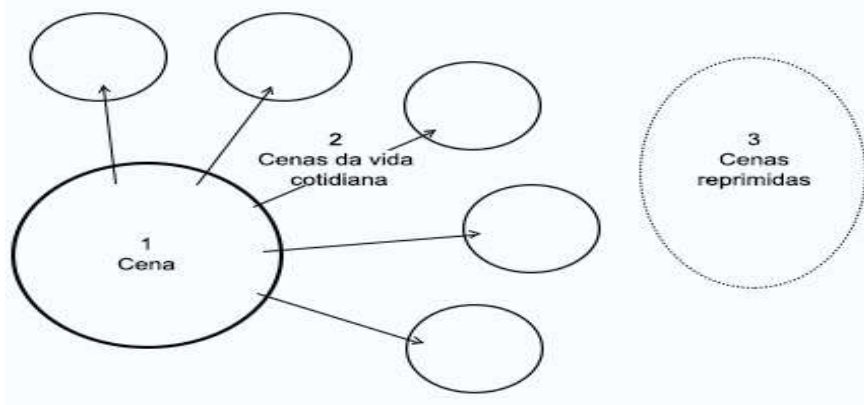
Cena 3: Conjunto de cenas implícitas ou reprimidas, ou seja, os não ditos que fazem parte das tramas individuais, que podem ser observados pelos olhares, silêncios, sorrisos, lágrimas etc.

De acordo com Marinas (2007, p. 119):

A compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. Delas, a primeira (E1) é a que reúne na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta a cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3).

Abaixo, segue uma figura que expressa como o autor representa as cenas de modelo de compreensão cênica.

Figura 4 - Modelo de compreensão cênica segundo Marinas (*apud* ABRAHÃO, 2014)



Fonte: Reprodução de Figura 2.6 de Marinas (2007, p. 118)

Nos encontros realizados entre narradores e a ouvinte, a cena 1 dialoga com a proposta de fases de Josso (2010), no momento de acordo entre participantes e de elaboração das narrativas. Nessa fase foram estabelecidas negociações para gravação da entrevista-conversa, quando foram explicitados os objetivos da pesquisa. O narrador se apresentou e o poema de Manoel de Barros foi utilizado para introduzir o narrador à construção de sua narrativa de vida.

A cena 2 corresponde às fases de elaboração de narrativas, ou seja, a descrição do narrador das cenas do cotidiano referentes ao passado, presente e futuro. Essa fase foi vivenciada de forma diferente para quem participou das entrevistas-conversa, teve acesso ao material editado e fez sugestões para modificá-lo e para os quatro participantes que, além de terem participado dessas etapas, também elaboraram o filme coletivo.

A interpretação das narrativas foi realizada no movimento de análise dos filmes individuais e no encontro coletivo, quando eles puderam tecer comentários e compreensões de alguns fatos vivenciados ao longo de suas trajetórias de vida.

A cena 3, considerada reprimida ou esquecida, não foi tão perceptível pela ouvinte em todos os encontros, por nem sempre ficar evidenciada em todas as conversas. Em algumas, as pausas, o silêncio, as dores ficaram evidentes, de acordo com o perfil do narrador, o que nem sempre foi possível notar com clareza no circuito entre palavra dada e escuta atenta com todos. Essa fase será melhor explorada nos filmes, por considerar que essas cenas são mais perceptíveis por meio da linguagem audiovisual, uma vez que nem sempre conseguimos descrever com precisão o que uma imagem representa: “Daí o perigo; um retorno ao literário, um enfraquecimento da imagem em favor das palavras” (CARRIÈRE, 2014, p. 38).

Não tive pretensão, na cena 3, de fazer qualquer análise psicológica dos entrevistados. Apenas entendo que seria muito mais fecundo para o campo da educação conhecer histórias de vida dos alunos, não com olhar terapêutico e/ou psicológico, mas pela escuta atenta. Isso pode provocar uma relação de ensino-aprendizagem mais significativa, no tocante à mediação do professor, com movimentos de acolhimento e atos de reciprocidade.

Condições adversas e precarização do trabalho, muitas vezes impossibilitam esse diálogo. Esse conhecimento, no entanto, pode trazer elementos e sentidos outros para estabelecer relações mais dialéticas e proximais, uma vez que reconhecemos não estar atuando com sujeitos vazios, mas com seres que guardam singularidades e subjetividades construídas socialmente.

Organizei as onze entrevistas-conversa de acordo com a proposta de cenas indicada por Marinas (2007), conforme disposto no próximo capítulo e seguintes. As cenas foram compreendidas a partir das tramas individuais em conexão. No entanto, senti necessidade de incluir mais uma cena, e a introduzi, chamando-a de cena 4.

As cenas 1, 2 e 3 respondem às tramas individuais, mesmo que essas não estejam isoladas do contexto social, econômico e cultural dos narradores. A cena 4 corresponde às interpretações individuais, pois dependendo da recepção do ouvinte e de suas experiências e

percepção de mundo, esse ouvinte pode criar uma cena completamente diferente de outra pessoa, uma vez que a história que contamos nem sempre é a história que o outro entende.

Carrière (2014, p. 86) complementa:

No fim de *O bebê de Rosemary*, dirigido por Roman Polansky, diversos aspectos “viram” crianças monstruosas, o filho do demônio em seu berço. Alguns, me recordo, até o descreveram em detalhe. E, no entanto, a imagem não ocorre, nem mesmo de forma passageira, em lugar algum do filme. Polansky nunca a filmou. Os personagens se debruçam sobre o berço, olham para o berço, falam sobre ele. Nossa percepção mais profunda, se estamos entre os que viram o jovem monstro, neste caso vai para além do próprio filme: ela se abre, se vira pelo avesso e finalmente vê o invisível.

Ou seja, criamos outra cena de acordo com nossa imaginação e percepções. Por isso, a cena 4 é o que entendemos a partir do contato com as cenas 1, 2 e 3. Esta cena pode ser interpretada de maneira diferenciada, dependendo das referências de quem a vê. Outro aspecto da cena 4 é que, ao colocarmos as cenas dos onze participantes em confronto, criamos também outra interpretação para as narrativas. Os múltiplos fios entre cenas individuais e coletivas nos mostram o que é recorrente nas experiências e histórias de vida desses sujeitos. O que é comum a todos? O que nos dizem sobre a passagem pelo *Cinema Nosso*? Ao criarmos uma interpretação para os fatos a partir do singular e plural entre todas as cenas, estamos criando uma outra cena, que vou denominar de entrecenas, pois as histórias juntas nos dão a dimensão da totalidade, não como verdade absoluta, mas que se interpenetram, criando unidade e contando uma história coletiva de um determinado grupo.

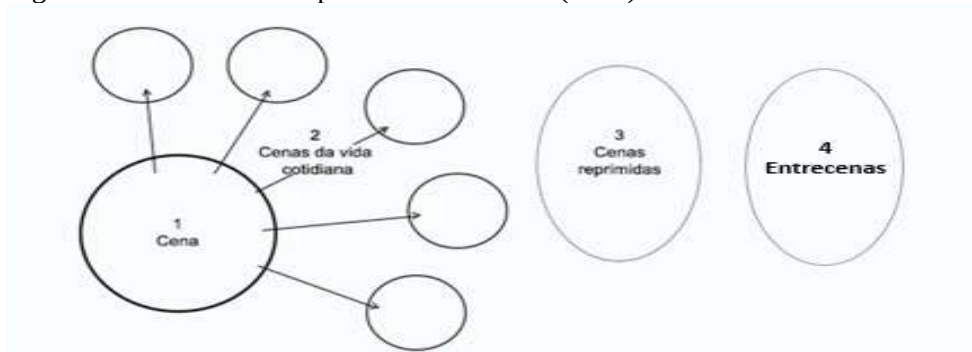
Segundo Carrière (2014, p. 193):

Ouvindo as narrativas de um sábio, um homem notou que às vezes eram interpretadas de um jeito, às vezes de outro. Para que contar histórias, perguntou o homem, se a elas eram dados significados diferentes? Mas isso é que dá valor a elas! Respondeu o narrador.

Sendo assim, utilizo a formulação de cenas proposta por Marinas (2007), acrescentando o que, a meu ver, responde melhor a um trabalho realizado com múltiplos narradores, com a finalidade de conhecer experiências coletivas de um determinado grupo e compreender que cada sujeito, a partir das informações contidas nas cenas, cria sua própria interpretação dos fatos, recriando cenas distintas como entrecenas:

Cena 4 - entrecenas: Múltiplos fios entre as cenas individuais e coletivas, que contam a experiência coletiva de um determinado grupo social e/ou situação que se quer desvelar e contempla interpretações diferenciadas das cenas.

Figura 5 - Entrecenas complementam Marinas (2007)



A proposta de organização foi com o intuito de realizar um movimento em que a análise do material não contribuísse para o fechamento de questões, assumindo respostas preestabelecidas, mas intervenções que favorecessem novas interpretações do que estava sendo dito, criando possibilidades de diálogo com outras pesquisas, multiplicando vozes dos sujeitos investigados sem ação totalizante, porém aberta ao movimento constante de criação e recriação: “[...] é por essa via que entendemos o cinema, como objeto estético para pensarmos o mundo da cultura. Também para refletirmos, falarmos, escrevermos sobre o nosso vivido, nossas experiências, avaliando e revelando no nosso repertório” (OLIVEIRA, 2016, p. 148).

Em suma, a compreensão das formas com que os jovens vivenciam suas experiências com o cinema pode indicar caminhos fecundos para conhecer seus modos de vida e diversidade encontrados nos contextos políticos e sociais, de forma a contribuir para a formulação de políticas e práticas educativas mais dialógicas com o público diversificado de jovens e adultos.

5 PRODUÇÃO

Neste capítulo abordarei a organização de cenas propostas por Marinas (2007). Na cena 1, apresento o contexto das entrevistas-conversa, ou seja, como ocorreram os encontros com os participantes. Na cena 2, as personagens e as imagens do cotidiano no tríplice presente. Por último, identifico as imagens implícitas contidas nas histórias de vida de cada personagem, denominada de cena 3.

5.1 Cena 1: o contexto da entrevista-conversa

O primeiro encontro: tenho acompanhado a ex-aluna Carolina Merat nas redes sociais e ficado encantada com os trabalhos que ela vem desenvolvendo ao longo dos anos com a música e, principalmente, com a fotografia. Carolina, foi uma das ex-alunas do *Cinema Nosso* que motivou a minha pesquisa, pois ela estava presente no meu cotidiano através das redes sociais. Recordo-me do orgulho e do fascínio em acompanhar a sua trajetória profissional e pensar como aquela menina de São Gonçalo se transformou em uma mulher potente e com um jeito muito sensível e particular de contar as suas histórias por meio do samba e da fotografia.

Após finalizar o questionário de entrevista, não hesitei em enviar o documento para ela pelo *direct* do Instagram, pois gostaria muito que preenchesse o questionário para dar continuidade ao processo da pesquisa. Carolina, prontamente respondeu e disse que faria isso o mais breve possível. Mas, com as atribulações do cotidiano, os dias se passaram e o procedimento não feito. Fiquei frustrada com a situação. Pensei em cobrá-la, mas com medo de ser invasiva e afastá-la da pesquisa.

A amiga e produtora Inês, que também trabalhou no *Cinema Nosso*, se prontificou a agendar os encontros, o que achei prudente, pois ela teria um encaminhamento mais pessoal com os possíveis participantes.

Considerando que Carolina era alguém muito importante para a pesquisa, e que o fato de ela não ter preenchido o formulário não poderia ser impeditivo para dar prosseguimento ao trabalho, pesquisei seu contato telefônico nas redes sociais e passei para Inês. Para minha surpresa, Carolina foi a primeira pessoa a agendar a entrevista-conversa.

O encontro foi marcado para uma sexta-feira pela manhã, dois dias apenas do contato inicial de Inês. Pensei com os meus botões, será um sinal do universo a primeira entrevista ser realizada numa sexta-feira, logo o dia de Oxalá, meu santo? No Candomblé, as sextas-feiras

são dedicadas a ele. Fui acometida pela ansiedade. Entrei em contato com a amiga Thaís para buscar suporte no encaminhamento da conversa.

Após algumas dicas da amiga Thaís, pesquisei imagens na internet que remetessem à história de Carolina. Entrei em contato com ela pelo *WhatsApp* para confirmar a entrevista-conversa e enviar o *link* da reunião. Assim que Carolina ingressou na sala de conversa do *Zoom*, para minha surpresa, notei que ela estava usando roupa e turbante branco. Ao ser indagada, ela me respondeu que havia feito há pouco tempo iniciação no Candomblé e que ainda estava no período denominado quarentena, e que seu santo de cabeça era Oxalá. Pronto, a euforia tomou conta de mim, pois considerei naquele momento que esse era um sinal divino de que estava no caminho certo. Contei isso para Carolina e, juntas, compartilhamos o primeiro sentimento de cumplicidade na pesquisa. Nada na vida é por acaso, foi essa uma das frases que identificamos como representativa daquele momento. Expliquei, antes de iniciar a gravação da conversa, os objetivos da minha pesquisa e os caminhos que me levaram até ela.

Assim que iniciei a gravação, reproduzi alguns combinados e iniciei a leitura do texto de Manoel de Barros. Ela disse que se sentiu representada no poema, pois foi uma criança diferente, e que, assim como eu, veio de uma cidade geograficamente grande, mas onde as pessoas pensavam como se estivessem numa cidade do interior. Essa fala foi uma tônica que perpassou vários momentos durante a conversa.

A entrevista-conversa durou 2:28:35 (gravação) e transcorreu muito bem. Carolina é uma contadora de histórias e trouxe elementos da sua trajetória de vida de forma muito descontraída e com requintes de detalhes. O fluxo narrativo foi muito bem-sucedido. A primeira hora da conversa foi dedicada à sua trajetória na educação básica. Utilizei as fotos do *Cinema Nosso* e de seus trabalhos profissionais para puxar outros fios e ela falou sobre tudo o que considerou importante, sem necessitar de intervenções para dar continuidade à conversa.

Foi difícil organizar o roteiro para a edição do vídeo da sua entrevista, uma vez que a narrativa de Carolina continha muitas histórias interessantes para a edição. Contei com a sensibilidade do editor, que conseguiu captar de forma esplêndida os pontos e as histórias consideradas, por mim, importantes. O primeiro corte ficou com duração de 27:13.

Diogo foi o segundo entrevistado. A posição da câmera e a qualidade da imagem foi algo que me deixou frustrada no início. Tentamos resolver a situação e melhoramos um pouco o problema. Diogo, diferente de Carolina, precisou ser mais provocado durante a conversa, que durou 1:15:02. Ele não tocou em pontos que eu acreditava serem importantes, como a sua passagem pela universidade; fiz menção a isso e ele se deteve pouco no assunto, por considerar, segundo ele, pouco relevante na sua história de vida. Percebi que não devia insistir

no assunto, pois a condução do que seria relevante ou não deveria ser feita pelo narrador. Acreditei que ele fosse tocar em determinados assuntos, como racismo estrutural, mas isso não ocorreu, e decidi que não deveria provocá-lo neste sentido. Contudo, a arte e a música são aspectos fundamentais na vida de Diogo; ele ficou muito emocionado com a poesia de Manoel de Barros e com os momentos em que ele compartilhava histórias, principalmente, ligadas à sua relação com a música. A história contada por ele sobre o efeito de uma das suas músicas numa de suas apresentações, tocou-me profundamente.

Mariana dissertou de maneira muito didática sobre as três perguntas disparadoras, muito preocupada com a imagem e a qualidade do material captado. Isso, possivelmente, tem a ver com a sua profissão de diretora cinematográfica. Poucas intervenções foram feitas durante a entrevista-conversa, uma vez que ela trouxe os elementos que considerou importantes para contar a sua história. Comentou por diversos momentos que aquele movimento de relembrar o passado estava sendo uma forma de aprendizado para ela. A conversa durou 1:18:53.

Pedro parecia um locutor de rádio, algo com que brinquei com ele, porque estava com um microfone enorme de lapela durante a conversa, e que justificou ter a ver com as gravações dos *podcasts* que faz. Foi muito disposto e comunicativo, mas também didático durante a conversa, que durou 1:05:27, relatando os pontos mais relevantes da sua trajetória de vida.

André é o mais próximo de todos, pois além de aluno, também trabalhou no *Cinema Nosso* e isso gerou uma certa cumplicidade entre nós. Esse fato fez como que a entrevista-conversa fosse muito dialogada, o que acabou por dificultar o processo de edição, pois havia muitas intervenções da ouvinte. André contou muitas histórias, sendo uma das entrevistas-conversa mais longas, com 2:20:28 de duração.

Com Daniela, marcamos a conversa no final do seu expediente, na própria loja que ela trabalha. A conversa durou menos tempo do que imaginava, uma vez que ela sempre foi muito falante no *Cinema Nosso*, mas estava mais comedida durante a nossa conversa. Precisei fazer muitas intervenções, pois Daniela abordava as histórias de maneira muito sucinta, o que acabava fazendo com que eu buscasse perguntas para dar continuidade ao diálogo. Ainda assim, a conversa durou 1:16:55.

Tamires pareceu-me muito tímida, pois tive de intervir muito durante a entrevista-conversa para que ela pudesse narrar suas histórias. A conversa durou 1:03:33.

Thaísa realizou uma entrevista-conversa surpreendente, mostrou-se muito desvolta e abordou de forma muito precisa algumas questões que atravessaram e que atravessam a sua

vida, como o racismo estrutural. Fiz poucas intervenções e o fluxo narrativo transcorreu muito bem. A entrevista-conversa durou 2:03:05.

Com Uerlem, tivemos alguns problemas para conseguir conciliar nossas agendas. Era o único do grupo que eu não havia tido nenhum contato anteriormente. Perguntei sobre a história de vida de sua mãe, pois ele havia mencionado no questionário que ela era analfabeta, mas percebi que ele não quis se deter neste assunto. Contudo, mostrou-se muito disposto e falante. A entrevista-conversa durou 1:43:58.

Jussimar contou com requintes de detalhes diversos aspectos de sua vida, mesmo nos momentos difíceis, ele procurava mostrar suas táticas de resistência para não sucumbir diante das dificuldades. Isso se parecia muito com a minha própria história de vida. A conversa durou 2:18:16.

Raquel Beatriz não pareceu, no primeiro momento, disposta a participar da entrevista-conversa mas, por insistência de minha amiga assistente, Inês, ela acabou cedendo. Foi uma das entrevistas-conversa mais reflexivas, pois comentou por diversas vezes como era interessante relembrar fatos do passado, o que a fazia reflexionar sobre sua história naquele momento, trazendo outros elementos para repensar o vivido. O fluxo narrativo foi excelente e a conversa durou 2:31:19.

5.2 Cena 2 - As personagens: imagens do cotidiano no tríplice presente

Carolina

Na infância, Carolina se considerava uma criança diferente das demais e, segundo ela, não encontrou na escola formal um espaço de acolhimento de suas diferenças. Lembra que não tinha dificuldades de aprendizagem, pois aprendeu a ler muito cedo, mas não conseguia se adaptar à rigidez e às regras impostas pelo sistema formal de educação, mesmo se esforçando para isso. Sentia-se tolhida e não compreendida pelos professores.

Por vários motivos, eu fui uma criança diferente da minha geração, da minha época, e isso me afastou das coisas normais das crianças [...] eu aprendi a ler com 4 anos e quando eu chego numa escola pública para, de fato estudar, eu não pude ir para a 1ª série, eu tive que voltar para o terceiro período [...] pensa numa criança que começou a falar com 8 meses só poder desenvolver muito tarde... eu fui muito bloqueada, quando eu cheguei na 1ª série, eu já estava de saco cheio da escola [...] eu só vivia reprovada em português, mas era campeã de leitura na escola. Quando eu era criança teve uma situação que eu queria ser a melhor aluna, eu não era, mas estava me esforçando, eu sentei na primeira fileira, aí copiei o dever todo, fui a primeira a acabar, fiquei feliz e disse “toma professora, acabei”. Ela pegou o meu caderno e rasgou todo, eu não entendi nada... “ela está de sacanagem...” eu corri tanto para acabar e pegar e ser a primeira a copiar, o que essa maluca tá fazendo comigo, eu não entendi nada, mas ela falou que eu estava sendo debochada. Mas,

meu Deus, o que eu fiz? Eu devia ter uns 8, 9 anos. Meu Deus, minha mãe vai me bater porque ela comprou o caderno. Depois eu fui entender que ela achou que eu estava sendo debochada porque eu era a aluna mais bagunceira, a mais falante e acabei primeiro. Eu tinha escrito todas as palavras ao contrário, eu estava na frente do quadro e não consegui perceber, aí ela achou que eu estava sendo debochada com ela [...].

Carolina, também não encontrava entre os amigos um espaço para compartilhar suas preferências, desejos...

Eu sabia muitas coisas sobre os filmes, aprendia muito. A música me ensinou muito, desde pequeninha eu amo Bethânia, foi através da Bethânia que eu conheci a poesia, porque a Bethânia lê muito, aí eu conheci Fernando Pessoa, Clarice Lispector e uma coisa vai puxando a outra, tudo no campo das artes. Uma amiga, uma vez, me chamou pra uma conversa e disse: “Carol, você precisa ser normal”. Eu disse: “Por que?” “Porque você acha que Julianne Moore é sua amiga, Julianne Moore atriz”. Eu disse: “ela não é minha amiga, ela é atriz”. “Mas você interage mais com ela do que com a gente”. “Eu vou conversar sobre o que com vocês? Chapinha? Eu não gosto. Garotos? Eu não gosto. Eu vou conversar sobre o que?” Quando eu cheguei na minha sala e estava conversando sobre a Bethânia e as pessoas confundiram Bethânia com Elba Ramalho, eu disse: “vocês me irritam” [...].

No *Cinema Nosso*, Carolina encontrou um contexto diferente, pessoas com outras referências de vida e um espaço de acolhimento.

Eu vi outro mundo, gente que vinha de um monte de lugar [...] um monte de gente com outros pensamentos, que falavam sobre outras coisas, que ficavam horas conversando, eu encontrei o meu povo [...] “Meu Deus, é nesse lugar que eu quero ficar!”

Foi uma das experiências mais incríveis que eu já tive, ali eu aprendi muito sobre mim, sobre as pessoas, sobre cinema, sobre a vida.

E Carolina fala do lugar do *Cinema Nosso* na sua trajetória de vida:

Eu passei para a faculdade federal, eu passei para a Rural para fazer história, meu sonho até então era estudar na Rural, passei para o raio da Rural [...] eu estava no ônibus falando para a minha mãe, eu lembro disso até hoje: “mãe, começou a Produtora-escola e a gente tá produzindo. O primeiro filme será com Fernando Meirelles, pensa comigo, as pessoas estudam para ser alguma coisa na vida, para fazer alguma coisa, eu estou tendo a oportunidade de fazer isso agora, de fazer uma coisa que eu quero fazer no futuro, só que eu estou tendo a oportunidade de fazer agora, não faz sentido estudar 4, 6 anos para depois começar o processo para trabalhar com cinema daqui a 4 anos” [...] “Tu acha melhor fazer um curta-metragem do que fazer uma faculdade? Então tá”. Foi o que eu fiz, não fui fazer a faculdade, fui fazer o raio do curta na Produtora-escola. Não me arrependo!

Carolina considera que o movimento de conhecer pessoas com outras referências e perspectivas de mundo auxiliou para que ela pudesse exercitar sua criatividade através da música, da fotografia, sempre agregando conhecimentos adquiridos no *Cinema Nosso*.

Talvez se eu não tivesse tido o *Cinema Nosso* na minha trajetória, seria outra coisa, talvez não, teria sido totalmente diferente [...] Quando eu conheço o mundo, conheço pessoas, conheço o universo de coisas diferentes, a história vem de novo, porque eu começo a me interessar pela parte de pesquisa de carnaval e aí, no ano que a Mangueira homenageou a Bethânia, eu falei “gente, tô em casa” [...] Eu, a Cláudia,

minha companheira, fizemos um samba para a Mangueira [...] fizemos outros sambas e participamos de algumas disputas e, como não tínhamos ninguém pra cantar, eu fiz o coro, feliz e contente, na cara de pau.

Nesse meio tempo, eu comecei a fotografar, comecei a me dedicar à fotografia [...] o mais interessante, na minha opinião, é que o meu olhar hoje é um olhar que eu aprendi no *Cinema Nosso*. O meu trabalho documental não é à toa, é um trabalho que traz elementos cinematográficos para a minha fotografia estática [...] em 2019, eu começo a entrar totalmente de cabeça na fotografia e é quando eu começo a ter um pouco mais de destaque na fotografia de terreiro. Eu ganhei dois prêmios com o meu primeiro trabalho, o de 1º lugar com a foto de Oxum [...] Iaô de Oxum foi a primeira foto que eu fotografei e é um marco na minha história, até porque é uma das fotos que eu mais amo e ela ganhou prêmio, assinado pela Stela Caputo.

Figura 6 - Iaô de Oxum



Fonte: Recuperada de domínio público na internet

5.3 Cena 3 – Imagens implícitas

Além da foto de terreiro, eu faço fotografia musical, uma fotografia documental musical [...] E sempre que alguém me pergunta: trabalha com o quê? Digo, sou produtora e sou fotógrafa, eu vou falar uma coisa e não é só porque eu estou aqui com você, eu falei isso anteontem com meus amigos [...] eu sou formada em cinema, sou formada em cinema sim, e não é porque eu não tenho graduação que eu não sou formada em cinema.

Carolina tentou se encaixar, ao longo da vida, nos espaços formais de educação, mas sentia que sua criatividade era “bloqueada” nesses espaços, inclusive sendo incompreendida por seus pares. A arte sempre foi um subterfúgio e a escola de cinema, na sua trajetória, possibilitou que ela desenvolvesse seu potencial. Por isso, ela questiona a hierarquia dos espaços que produzem conhecimentos e que descaracterizam os saberes populares.

Diogo

Na infância, Diogo, assim como Carolina, aprendeu a ler antes de ingressar na escola formal. Considera-se autodidata e muito estudioso, apesar de não ter concluído a faculdade.

A minha mãe é professora de português e literatura e, por causa disso, sempre teve muito gibi em casa, me cercou de muitos livros. Assinou pra mim um gibi da turma da Mônica e isso foi muito especial, porque eu aprendi a ler antes de entrar no CA mesmo, e isso é um hábito que eu trago até hoje [...] Aquilo foi fundamental para criar um laço com a arte que nunca mais desatou.

A gente não podia tocar bateria, porque o pastor não deixava [...] Eu chegava em casa e empurrava o sofá da minha mãe, sentava atrás do sofá, pegava um balde e uma panela e ficava imitando o movimento de baterista. Um dia, no culto, o pastor, que também era músico, se ligou que eu estava fazendo o movimento certinho ali. Ele falou: “Diogo, a próxima música você senta lá e tenta tocar” e eu toquei! A primeira vez que eu sentei numa bateria, eu toquei. Isso foi norteador até hoje, porque eu trago essa questão de ser autodidata muito forte dentro de mim. No ano passado, eu fui entender que o autodidata não é quem não estuda [...] A gente estuda muito, na verdade, mas é um estudo que vai por outra via que não é a via acadêmica.

No *Cinema Nosso*, encontrou um espaço de acolhimento, mesmo não gostando *a priori* das aulas. Contudo, isso se modificou quando ele começou a colocar em prática o que estava aprendendo e a exercitar sua criatividade.

Quando eu entrei no *Cinema Nosso*, eu lembro que fiquei meio envergonhado, eu gostava de ler, mas não era muito de cinema [...] No primeiro período, foi muito difícil para mim, eu achava aquele cinema chato, filme preto e branco, eu tinha muito preconceito com filme nacional. Mas eu gostava tanto de ir pra aquele lugar, gostava tanto de conversar com aquelas pessoas, me sentia tão acolhido ali que eu fui persistindo, até que chegou a hora que a gente começou a fazer os filmes... aí foi um fósforo, no meio de pólvora, eu adorei aquilo [...] quando me chamaram pra Produtora-escola, eu perguntei: “vou poder vir pra cá todos os dias”?

Após o *Cinema Nosso*, Diogo retornou para a academia, mas não se sentiu pertencente àquele espaço, fazendo com ele abandonasse a Universidade.

Eu não sou acadêmico, eu passei pela UERJ e fiz artes visuais no 11º andar. Mas já no primeiro período eu senti uma certa coisa, eu sei lá, um descolamento, sabe. Isso foi se agravando e, no sexto período, eu abandonei e isso foi uma coisa difícil pra mim durante muito tempo, porque isso é uma marca negativa de abandonar curso de inglês, de abandonar autoescola, eu vinha me cobrando muito disso. Mas, hoje em dia, eu entendi que havia, sim, falta de resiliência, que eu tive que ir tratando, mas eu entendi que é um ambiente muito acadêmico e a minha raiz autodidata [...] Eu lembro que a aula que me fez desistir, o dia que eu falei “chega, eu não fico mais aqui!”, foi uma aula de música. Não é que não vai ter estudo teórico, mas ali não estava nem o estudo teórico, mas o acadêmico, muita teoria e eu queria meter a mão na massa, fazer, mostrar e aí eu vi que não queria fazer música para ler o texto do Bourdieu para falar sobre aquilo, fazer fotografia para ler Lacan falando sobre aquilo. Pra mim, a questão é pegar e fazer e isso é estudo também [...] Então, a UERJ virou uma página muito pequena da minha vida. Não tenho tanta influência assim da UERJ. O *Cinema Nosso* é muito maior pra mim, do que a UERJ na minha vida e formação.

Diogo descobriu na música uma grande potencialidade para contar histórias e tocar o outro.

Uma determinada noite — eu tenho muitas insônias, eu estava muito angustiado por causa daquela situação do casal que era morador de rua que eu ajudei — aquela história não saía da minha cabeça, até que eu acordei e essa música nasceu em 10, 15 minutos. Essa música foi *Ensaio sobre a Cegueira*. Calhou, da mesma época, eu estar frequentando um sarau na Lapa, na Mem de Sá, e eu era o cara que tocava carrom, eles nem sabiam que eu tocava violão. Um dia, eu falei: “posso cantar uma música?” “Pode, claro!” E aí, eu lembro, quando eu parei de tocar, todo mundo ficou parado uns 5 segundos e depois começaram (entusiasmados) a aplaudir. Eu vi que a música mexeu muito com a galera e, na terceira vez que eu cantei, na semana seguinte, o pessoal já estava cantando o refrão comigo [...] eu gravei a música num estúdio de graça e a música acabou chegando numa amiga que estava procurando novos talentos [...] a música chegou na Globo.

O Diogo no *Cinema Nosso* era um câmara que tocava violão [...] O Diogo, hoje, é um músico que também é câmara.

5.4 Cena 3: imagens implícitas

Diogo era uma criança meio calada, muito séria, mas que encontrou, na arte, na leitura e na música uma boia de salvação.

Diogo não se encaixou em muitos espaços formais ao longo da vida, o que considerava ser resiliência de sua parte, até entender que esses espaços muito rígidos não contemplavam a sensibilidade e sua raiz autodidata o que, segundo ele, foi potencializada pelo *Cinema Nosso*.

Mariana

Na infância, Mariana recebeu o incentivo da família para acessar espaços culturais, algo de que ela sempre gostou. Mas, para isso, saía da sua localidade, por não considerar que Padre Miguel oferecesse nada nesse sentido. O contato com a televisão e a arte gerou uma vontade de ser mais do que espectadora e consumidora, mas um desejo de criar e fazer parte daquele universo.

Eu sempre gostei muito de arte, isso sempre foi incentivado pelos meus pais, eles sempre consumiram, mesmo tendo a limitação de morar num bairro afastado do grande centro da cidade, onde a gente tem acesso a equipamentos culturais; mas eles sempre se esforçaram pra levar a gente até os centros culturais. Eu não enxergava em Padre Miguel uma área cultural, fui enxergar isso muito depois, quando eu saí de lá; pra mim, o que era cultura era o que estava na zona Sul; só que Padre Miguel é riquíssimo culturalmente.

Eu era aquela adolescente que assistia tudo na televisão [...] ali foi criando uma vontade de entender como funcionava aquilo ali, querendo entrar naquele universo [...] não só ficar ali como espectadora, ali consumindo.

O incentivo da família não foi suficiente para que Mariana ingressasse numa universidade, necessitando de políticas afirmativas para isso, uma vez que ela é negra e oriunda da classe trabalhadora. Contudo, apesar de ter gostado da faculdade, ainda não era esse caminho que ela gostaria de trilhar profissionalmente.

Eu acessei a universidade através do PROUNI, isso é, algo que eu sempre digo, a importância das políticas afirmativas que, de fato, possibilitam a inserção de muitas pessoas da classe baixa, da classe social menor, pessoas negras [...] Fui estudar numa universidade particular [...] O curso, na época, se chamava gestão de rádio e TV, era um curso politécnico [...] Quando eu finalizei a faculdade, ela foi importante, foi bacana, era a 2ª turma do curso [...] Mas pra mim ainda não era isso.

O ingresso no *Cinema Nosso*, após a faculdade, pareceu ser, para Mariana, uma boa opção para fazer algo interessante e possibilitar o acesso ao Centro do Rio e aos bens culturais da cidade.

Fui selecionada, fiquei super feliz: “vou conseguir entrar num curso que parece que tem uma proposta interessante. É na Lapa, ali por onde eu sempre quis circular” [...] Minha mente abriu, comecei a assistir outros tipos de filmes, a olhar para o cinema de outra maneira, eu consumia muito o cinema comercial, mas também já inclinava ter um olhar para outro tipo de cinema, mas eu não tinha muito acesso.

A Produtora-escola despertou o desejo da infância, não ser apenas consumidora e telespectadora de algo, mas também criadora. Mariana encontrou, no *Cinema Nosso*, um espaço de pertencimento e a possibilidade de ampliar o olhar, ou seja, repensar, por meio da arte, a sociedade, a partir de uma perspectiva crítica.

A Produtora-escola foi um divisor de águas, eu comecei a entender na prática como funcionava o cinema [...] Eu vivia mais tempo no *Cinema Nosso* do que em casa [...] era muito prazeroso, porque as pessoas eram maravilhosas, os meus colegas, era sempre muito divertida a troca que a gente tinha e, aí, a gente compartilhava os perrengues de deslocamento, de comida. Ali, eu tive a minha primeira oportunidade de dirigir um filme [...] Antes da gente ir para as produções, cada um tinha que trazer um argumento, uma ideia, pra selecionar três ideias, e a minha ideia foi uma das escolhidas e isso pra mim foi muito legal [...] Foi a ideia do *Amanhecer*, que contava a história de um menino *gay*, que já estava no momento de contar para o pai sobre a sua sexualidade. Um dia na vida desse jovem para trazer essa informação, que é muito diferente pra quem é heterossexual [...] era um roteiro que eu trazia um menino de classe média alta. Ao longo desse processo, a Mércia, junto com outros profissionais, foram me instigando com alguns questionamentos: “Por que tinha que ser um menino branco?” “Por que tinha que ser um menino de classe média?” E depois, eu fui entendendo que era tudo que eu consumia, tudo que a gente consome. Nós, enquanto pessoas negras, a gente não se vê representado na tela [...] Quando a gente parte pra produção do *Amanhecer*, a gente traz um outro olhar e, no final das contas, acaba sendo um menino negro da favela. Traz outras especificidades nesse corpo, outros atravessamentos, não só a questão da sexualidade, mas de raça, da classe [...] eu tenho o meu primeiro processo de escrita e, também, de direção ao lado do Fernando Meirelles.

A experiência no *Cinema Nosso* despertou o desejo de Mariana ser diretora de cinema, espaço ainda ocupado por poucas mulheres negras, na atualidade.

Minha história é outra, eu roteirizei ao lado da Lumena Aleluia e dirigi o filme [...] são histórias reais, a gente fala sobre o amor entre as mulheres lésbicas pretas, seja não só no amor romântico, mas também no autocuidado, da importância de você se cuidar [...] a gente foi muito feliz com esse filme e ganhou muitos prêmios nacionais e internacionais.

Não fico limitada, mas priorizo sempre, nas minhas obras, nos meus projetos, ter uma composição em sua maioria de mulheres, de mulheres pretas, porque nesse cinema hegemônico não há uma composição dessa forma, sempre são muitos homens e homens brancos e a gente vai por outro caminho. Se eu tenho a possibilidade de chefiar uma equipe, eu vou priorizar pessoas com esses perfis.

Eu priorizo essa temática, não é que eu me feche só nela [...] Mas priorizo sempre, nas minhas obras, nos meus projetos.

5.5 Cena 3: imagens implícitas

Mariana encontrou na arte a possibilidade de contar histórias de pessoas com trajetórias de vida semelhantes: mulheres negras, da classe trabalhadora e homossexuais.

André

Na infância, André recebeu incentivo da família para ler e questionar o que estava a sua volta. Tinha interesse na relação com a natureza e os animais, a ponto de enviar uma carta com 12 anos de idade para o Ministério do Meio Ambiente para atuar como voluntário.

Eu queria ser biólogo, desde criança, sempre gostei muito de natureza, de animal [...] Com 11 anos, 12 anos, eu queria começar a fazer trabalho voluntário mais sério e, do nada, chegou uma carta do Fernando Henrique lá em casa [...] era eu escrevendo para o Ministério do Meio Ambiente perguntando sobre o que é que eu fazia para ser voluntário do Ibama em Pernambuco.

Sempre fui de ler muito, porque meu pai trabalhava com editora, vendia livros para as escolas e eu sempre tive esse lado questionador incentivado pela minha mãe.

Apesar de morar no subúrbio de Recife, André reconhecia que possuía privilégios. A vida financeira começou a ficar mais complicada quando a mãe se separou do pai e resolveu tentar a vida no Rio de Janeiro. Deparou-se na cidade maravilhosa com preconceitos de classe, tendo que encarar a vida na Baixada Fluminense. Tentou ingressar num curso de teatro, mas não obteve sucesso.

A gente sempre morou em subúrbio, mas a gente sempre teve uma vida boa.

Quando a minha mãe veio para o Rio, achando que ia conseguir um super emprego e não conseguiu, daí ela conseguiu um super emprego numa mansão zona na Barra [...] eu passei minha primeira semana no Rio nessa casa [...] só que ela estava saindo, porque os patrões não queriam o filho dela lá, mas a semana toda eles não estavam lá [...] eu me senti a Jéssica do filme *Que horas ela volta* [...] Fui com a minha mãe para a Baixada.

Comecei a fazer teste de teatro [...], mas não passei para nenhum lugar.

A trajetória de André dentro do *Cinema Nosso*: aluno e profissional da escola.

No *Cinema Nosso*, fiz curso por um ano, daí comecei a procurar emprego, estava começando a virar vegano, mas só tinha o Mcdonalds para trabalhar... Por incrível

que pareça, na semana que eu ia levar meu documento, o *Cinema Nosso* me chamou para trabalhar lá [...] Eu comecei a ficar nesse meio termo (aluno e profissional). Eu fui assumir a parte pedagógica da escola [...] caí de cabeça, fui estudar um monte de coisa de pedagogia, de serviço social, eu sempre fui muito estudioso.

André percebia preconceitos por causa da idade.

Eu fui para um monte de reunião, todo mundo de olho arregalado desse tamanho, porque todo mundo que coordenava as instituições era um monte de velho e, aí, chegava eu coordenando o *Cinema Nosso*, ficava todo mundo olhando para minha cara e pensando: “o que esse menino está fazendo?”. Tinha uma coisa de “vamos testar”, nas reuniões era um monte de perguntas pra cima de mim [...] aí eu tirava de letra...

André também passou a ter conflitos dentro da instituição por causa da sua relação com os demais participantes.

Quando assumi a parte pedagógica, eu quase não parava lá em cima. No início, foi uma briga porque, segundo eles, eu não tinha distanciamento dos alunos [...] com esse processo, a gente começou a descobrir coisas que a gente não sabia, porque eles não falavam nas entrevistas. A entrevista não era algo pessoal, só que quando começamos a ficar muito próximo dos alunos, começamos a descobrir coisas do tipo: a aluna que vendia poesia no CCBB e tinha vergonha de falar, comia no *Cinema Nosso*. Um aluno que chegava tarde e reclamavam muito disso, mas ele vinha andando da Rodoviária até o *Cinema Nosso* e tinha vergonha de falar. Se tornou mais um processo de amizade do que alguém que fez uma entrevista e estava coordenando alguma coisa.

Uma escola popular de cinema, mas muitas vezes ia totalmente contra o processo pedagógico que defendia. Você acha que não tem hierarquia, mas tem hierarquia! Você, quando vai para uma sala de administração e precisa ter uma certa formalidade, precisa falar com as pessoas de determinado jeito, você está voltando a seguir o mesmo padrão. Quando eu assumi, tínhamos muito essa discussão, elas diziam: “mas a gente estudou pra entender isso, você quer discutir com a gente o que você não entende... [...] eu dizia: “você estudou isso, mas eu tenho a prática”.

André considera que o *Cinema Nosso* contribuiu muito para a sua formação e que, apesar de nunca ter optado pela universidade, possui muitos conhecimentos. Atualmente, atua com o Yoga, mas traz para o seu cotidiano o aprendizado adquirido com o cinema.

[...] é uma escola popular de cinema, eu nunca teria estudado cinema, muita gente não teria estudado cinema.

Nunca fiz universidade, nunca optei pela faculdade, mas entendo minimamente de cinema, de pedagogia, de serviço social [...] eu conheço um monte de gente que sai da universidade e não tem.

Não larguei o cinema [...] juntei Yoga com cinema.

As minhas aulas são sempre voltadas para o caminho libertário da espiritualidade.

5.6 Cena 3: imagens implícitas

O Yoga acaba trazendo uma coisa que é uma espiritualidade muito romântica [...] dentro do meu curso de formação, eu estou numa linha de desmitificar isso.

André sempre foi questionador e ele faz isso em todos os espaços em que circula. Apesar de o Yoga ser considerado por ele algo muito importante, faz questionamentos, assim como fez quando estava no *Cinema Nosso*, problematizando as contradições presentes nesses espaços ou ensinamentos. Ele questiona a hierarquização dos conhecimentos e o lugar menor que é dado aos jovens.

Pedro

Na infância, Pedro sonhava em ser jogador de futebol para obter ascensão social e fazia parte de uma igreja evangélica que, segundo ele, possui um importante papel na formação dos sujeitos das famílias mais pobres. Gostava muito de televisão e assistia filmes com o pai.

Como todo garoto da Baixada, tive vontade de ser jogador de futebol.

No futebol, eu joguei muito tempo numa escolinha que ficava perto de casa, nós fomos pra várias cidades [...] a gente compartilhava experiências de vida, como as pessoas estavam ali com o mesmo propósito de vida e vendo o futebol como ascensão social.

Sempre tive muito contato com o cinema por causa do meu pai, a gente assistia muitos filmes juntos.

Tive muito a cultura da televisão, assistia muita coisa que passava na televisão.

A religião teve uma participação muito interessante na minha vida, a minha família é muito religiosa, sempre foi muito aberta, mas muito religiosa, eu até brinco, são um dos poucos progressistas com religião que eu conheço [...] eu penso que quando se fala em Baixada, classe mais pobre, a religião tem um papel muito forte de auxílio, de questões que ajudam uma comunidade, mesmo com todos os problemas que a gente sabe, gerenciamento de poder, de instituição, de comportamentos, mas também não seria justo olhar só por um lado.

No *Cinema Nosso*, Pedro conheceu pessoas de outros lugares e fez coisas que não estavam no seu campo de possibilidades.

O *Cinema Nosso* foi o primeiro curso que eu fiz o que eu queria [...] Eu tive contato com pessoas, com experiências muito diferentes [...] O Diogo era de Queimados, cara.

Foi uma forma diferente de estudar, a gente não via só filmes, tinha as questões do lado sociológico, filosófico, mas também tinha uma pegada muito técnica, isso eu achei muito interessante, poder segurar equipamentos, nunca me imaginei com menos de 18 anos podendo mexer em equipamentos, fazer um filme [...] algo que eu nunca tive acesso.

O *Cinema Nosso* foi perfeito nesse quesito, eu ia lá e lá ficava, as horas passavam e eu nem importava, a gente via filme de graça, a gente ficava conversando com os outros alunos [...] você sentia a juventude na pele mesmo, não se preocupava com nada [...] O que era importante, era que a gente tinha o protagonismo.

Pelo *Cinema Nosso*, em 2013, eu fui convidado para fazer um documentário na França, com tudo pago. O cara nascido e criado em São Gonçalo recebe uma oportunidade dessa! [...] Tivemos outros alunos ao redor do mundo, gente da China [...] de Angola, da Líbia, do México. A cabeça abre mesmo [...] Foi importante para entender que o mundo é muito maior do que a gente pensa.

Pedro percebeu que poderia ampliar a formação profissional ingressando na universidade. Considera que a universidade teve um importante papel na sua formação política.

Comecei a estudar e ver o curso que eu queria fazer, percebi que muita gente trabalhava com cinema e não tinha necessariamente se formado com cinema e eu já tinha tido uma experiência. Eu percebi que são coisas que me faltavam e eu poderia ir preenchendo por fora. Na UFF, eu estudei estudos de mídia.

Faculdade pública é uma vivência enorme, porque você acaba tendo contato com várias pessoas [...] você evolui muito como pessoa [...] Dentro da faculdade, eu passei pelo Observatório Jovem, liderado pelo professor Paulo Carrano, foi um amadurecimento político.

5.7 Cena 3: imagens implícitas

Eu queria muito fazer um filme, entrevistar um cara bandido que tá na favela [...] eu trabalhei no Roda Viva, que é um projeto que acontece no morro do Borel e foi muito interessante [...] eu tô saindo um dia e sempre ficava um garoto na frente, soltando pipa, ele sempre brincava, falava comigo, eu sempre respondia de boa, algumas pessoas lá andavam armadas, por causa da presença do tráfico, isso é normal. Algumas pessoas vieram falar comigo que ele era o dono do morro, um garoto de 18, 17 anos. Ele ia fazer o curso e eu seria o professor dele. Então, eu quero fazer um documentário sobre isso para entender qual é a minha diferença pra essa pessoa, em que momento teve essa curva, em que momento a gente mudou.

Pedro percebe que poderia ter tido um futuro diferente e almeja entender os atravessamentos que diferenciam sua trajetória de vida da de outras pessoas.

Danyela

Na infância,

A Dani, antes do *Cinema Nosso*, era uma menina, uma moleca, mas já tinha muitas responsabilidades [...] tive momentos que eu deixei de ser criança, porque a minha família é de classe pobre. Eu sou a mais velha da minha geração, então, tive que crescer pra aprender a cozinhar, fazer as coisas.

Sobre o *Cinema Nosso*, Danyela assim se refere:

Com o curso do *Cinema Nosso* e a entrada para a Produtora-escola, meio que liga a chave de rotinas, de vivências, de criatividade, rotinas com horários, compromissos... Portanto, quando eu falava pra minha família que eu estava trabalhando com audiovisual e com os artistas que a gente pôde trabalhar no período da Produtora-escola, todo mundo da família achava muito chique, porque eu fui meio que um referencial da família naquele momento [...] O *Cinema Nosso*, eu disse para uma amiga minha, ele não só atravessou a minha vida, ele atravessou toda a vida da minha família [...] Foi enriquecedor tanto pra mim, como para a minha família [...].

Quando o *Cinema Nosso* entra na minha vida em 2008, 2009 é um período meio que atravessou, foi um divisor de águas.

A entrada no *Cinema Nosso* foi bom, porque eu cresci aos olhos da minha mãe, eu ficava mais tempo fora de casa, então para a minha mãe era mais responsabilidade.

A passagem pela faculdade marca a vida de Danyela:

Eu entro no vestibular para fazer geografia, vou fazer geografia na UERJ. Foi um momento bem legal pra mim e, confesso que o *Cinema Nosso* abriu muito a minha mente em relação ao vestibular, eu tinha aula de literatura, da questão da literatura, da questão de forçar a leitura, nesse período a gente teve muitas referências literárias.

Eu passei para a faculdade e tranquei, porque a faculdade era pública. As aulas eram 13h da tarde; cheguei no momento que eu não tinha mais dinheiro, precisava trabalhar e tranquei no 6º, 7º período.

Na atualidade, Danyela vive outra experiência:

Depois que eu tinha entrado na faculdade, eu me vi saindo do emprego para exercer a função de maquiadora. Profissão que eu conheci lá no *Cinema Nosso*.

A minha participação foi ampliando, na empresa que eu estou, com a maquiagem para as modelos, com fotos de cabelo, vídeos.

5.8 Cena 3: imagens implícitas

Da minha família, tanto da geração das minhas tias, tanto dos meus primos, eu sou a primeira pessoa da família com ensino completo e a cursar uma faculdade. Então, eu não gosto muito desse referencial, mas eles dizem que tem que ser igual à Danyela, estudar e trabalhar, que não gosto muito porque eu acho que gera uma cobrança na criança, porque ela pode perder a sua identidade, porque ela pode ser melhor do que Danyela [...] Mas compreendo, porque eles têm esse referencial como algo que deu certo.

Eu quero que a minha profissão seja lidar com pessoas [...] ser uma pessoa reconhecida com essa questão de liderança e treinamento.

Danyela, ao mesmo tempo que tem orgulho de ser reconhecida como referência na família, também sente o peso dessa responsabilidade, o que acaba por implicar em suas escolhas e decisões futuras.

Tamires

Na infância, Tamires recebeu incentivo da família para estudar e se considerava uma criança muito tímida.

Eu sou filha de professores, acho que isso é uma coisa que me define um pouco, meu pai é super intelectual, tem uma biblioteca enorme em casa, eu cresci com acesso a filmes e livros.

Quando era criança, eu fiz um curso de teatro [...] não foi por nenhuma motivação de me tornar atriz, foi porque eu era muito tímida [...], mas acabei descobrindo a arte.

O *Cinema Nosso* é assim referenciado por Tamires:

Eu passei pelos cursos regulares e foi uma experiência maravilhosa que eu vou levar tanto profissionalmente, tanto para a minha vida.

A Produtora-escola foi uma experiência quase revolucionária. A minha primeira experiência num *set* de filmagem de verdade [...] não tem essa coisa no sentido teórico, ninguém ia lá para pegar no caderno, não era nada disso, tinha uma experiência muito mais prática [...] Os *sets* da Produtora-escola eram muito mais próximos de um *set* real [...] Ela deu uma oportunidade incrível de você ir aprendendo na prática, errando e se superando, corrigindo o seu erro e indo pra frente.

Foi naquele ambiente que eu descobri o caminho que eu queria seguir.

Foi fundamental pra eu chegar no mercado de trabalho mais pronta, mais moldada.

Estava no *Cinema Nosso* quando ingressou na faculdade de cinema da UFF. Considera que o *Cinema Nosso* e a UFF complementaram a formação e que, o último, auxiliou na escolha da sua profissão.

Eu lembro que estava no *Cinema Nosso* quando eu dei a notícia pro pessoal que eu tinha passado para a UFF; eu fiz cinema na UFF.

Eu fiz essa jornada dupla na educação.

A UFF tem o peso da academia, você tem toda uma série de livros, teorias [...] Na UFF é muito mais forte na teoria do que na prática, o que eu também acho muito bom.

O *Cinema Nosso* era muito mais de fazer, muito mais da prática, uma coisa muito mais do dia a dia do que presa no mundo das ideias [...] Foram experiências que se complementaram.

No primeiro período, teve uma professora que mostrou, que falou para os alunos, se vocês tiverem algum curta ou alguma coisa que vocês já tiverem trabalhado, mostra aqui [...] eu passei o *Amanhecer* e a galera ficou “uau!” e tinha o Milton Gonçalves também.

Na atualidade, Tamires trabalha com edição de filmes:

Foi meio que se a edição me chamasse, não fui eu que escolhi a edição, a edição me escolheu.

5.9 Cena 3: imagens implícitas

Eu não tenho projetos pessoais de fazer um filme [...] acabei me apaixonando pela edição, eu gosto mais de editar o filme dos outros, eu não tenho histórias próprias pra contar, eu gosto de contar as histórias dos outros.

Tamires é uma pessoa tímida, prefere trabalhar nos bastidores, mas que encontrou na arte uma possibilidade de expressar sua criatividade.

Thaísa

Na infância, Thaísa se considerava uma criança reflexiva, mas foi muito tolhida pela família, devido à religião que professavam.

Cresci numa família religiosa [...] Não podia ter televisão em casa. Não fui no cinema na infância [...] Decidi que ia trabalhar em TV para contrapor. Era uma criança reflexiva, sempre tentando entender o meu espaço, o mundo.

Thaísa encontrou no audiovisual uma possibilidade para ampliar o autoconhecimento.

O *Cinema Nosso* era o lugar que tinha mais gente de periferia. Mas o cinema é elitizado, você vira uma periferia elitizada. Um jovem da periferia não passa dia problematizando, mas se eu sou jovem da periferia que faz cinema, eu vou passar o dia problematizando a sociedade.

A gente entra nesses espaços, mas às vezes as coisas acontecem muito rápido, tipo ontem você não sabia nada ou estava muito à margem da sociedade, hoje, de repente, você está formando ideias. Foi um divisor de águas! Eu acho que se não tivesse passado por isso, teria sido impossível pra mim a vida no audiovisual.

Quando comecei a fazer audiovisual, não tinha dimensão de quem era [...] com o audiovisual, você descobre o mundo e que perdeu 18 anos da vida.

Considera, ainda, que a passagem pelo *Cinema Nosso* auxiliou para que adquirisse aprendizados relevantes para a sua trajetória profissional.

Hoje sou múltipla, sei fotografar sem nunca ter feito um curso de fotografia. O *Cinema Nosso* permitiu ter um currículo mais redondinho desde o começo.

Questiona, também, o fato de as pessoas criarem rótulos para dimensionar o que é bom ou ruim.

Eu sou uma pessoa peculiar, o que me afastou do cinema no primeiro momento, foi as pessoas quererem que eu gostasse do Glauber Rocha [...] Fazer a pessoa gostar de Glauber Rocha é uma elitização.

Thaísa narra as implicações do racismo estrutural na sua vida:

Numa empresa grande, você começa a se projetar e a se posicionar numa forma que você não faria na vida normal. O sistema não deixa você fazer isso porque você está sempre fora do seu lugar de fala. O meu lugar de fala não é da classe social mais alta e nem na classe social mais alta que só problematiza e não faz nada, você está sempre fora da sua zona de desconforto numa empresa grande e, embora pareça que as pessoas não são preconceituosas, na verdade, elas são [...] embora você seja muito competente, você é sempre visto como mais ou menos.

A gente não percebe que é preto até a gente aprender [...] A minha mãe nunca me criou para eu entender que era negra e precisava me posicionar.

5.10 Cena 3: imagens implícitas

A primeira vez que eu comi de garfo e faca, achava que eu era o problema, mas eu estava num lugar que não era propício pra mim. As pessoas não estavam interessadas em me apresentar um outro lugar, não era um lugar educativo. Quantas terapias a gente tem que fazer pra entender que aquilo não é a gente. A trajetória de quem vai entrar num lugar elitizado é da camuflagem, você tem que se readaptar a cada momento, eu acho que isso me preparou para o que eu ia viver, porque desde a primeira experiência profissional, sempre foi me readaptando.

O racismo estrutural atravessa a vida de Thaísa de forma muito contundente, fazendo com que ela crie táticas de sobrevivência ao longo da vida.

Uerlem

Morador do Santa Marta, começou a trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa.

Eu fui, sou, vou sempre ser morador de Santa Marta.

Minha vizinha fazia um cineclube e chamava as crianças para assistir [...] as mães faziam isso pra gente ficar menos tempo possível nos becos e não acontecer uma tragédia.

A minha mãe começou a trabalhar com 12 anos de idade numa fábrica de pirulitos em São Paulo.

Eu também precisei trabalhar para sobreviver, chama-se hoje privilégio só pensar em estudo.

Uerlem encontrou, no *Cinema Nosso*, um espaço para estudar e trabalhar.

Eu não fui primeiro para ser aluno do *Cinema Nosso*, eu fui primeiro para a Produtora-escola e de lá eu comecei a ser aluno, eu fiz o caminho inverso.

Foi um acordo que eu fiz com a Mércia. Quando eu fiz o cinema da gente, eu fui produtor local, então, eles me indicaram para a Produtora-escola, só que a vaga já tinha sido preenchida, isso foi numa segunda-feira. No fim de semana, ia ter um ato no Santa Marta [...] Nesse ato, eu estava fazendo produção local, dois amigos iam filmar, um seria o fotógrafo e o outro técnico de som, eu ia ajudar na produção local. O fotógrafo não pôde ir [...] mas ele mandou o equipamento de câmera e pediu para eu operar de câmera e pediu para eu operar o equipamento de som, mas eu não sabia muito bem, não sabia nada, mas ele disse: “faz tudo o que eu mando, só não esquece de apertar o REC” [...] No final, um amigo meu, do Santa Marta, tirou uma foto sem a gente ver com os equipamentos e, no final, ele me marcou no Facebook. A produção do *Cinema Nosso*... eles perderam o técnico de som. O produtor, quando chegou no *Cinema Nosso* na segunda-feira, ligou o computador e a primeira foto que ele viu foi a minha, ele me ligou e perguntou se eu fazia som, eu disse que sabia sem saber fazer. Ele me chamou pra eu fazer uma entrevista pra eu poder entrar no filme. Quando eu cheguei, eles tinham trocado outras pessoas da equipe, estava uma

confusão tão grande que eles não tiveram tempo de fazer o teste de som comigo, daí, eu tava ali e fiquei. Perguntaram se eu era técnico de som, falei sou, e fiquei ali observando tudo que acontecia. O Luís chamou o técnico de som que ele conhecia [...] o pessoal veio cheio de dedos: “olha, a gente conseguiu um outro técnico de som, mas é um cara super-experiente, tem problema você ser assistente dele?” Eu falei: “não tem problema nenhum, bom que eu posso aprender um pouco com ele” e eu fiquei sendo microfonista [...] no meio do processo, o Pedrinho foi conversar com a Mércia, ele falou: “o rapaz é esforçado, ele quer aprender, mas ele nunca viu microfone na vida, o primeiro contato que ele está tendo é aqui”. A Mércia chegou e conversei com ela, falei: “foi a oportunidade que eu tive, eu abracei” [...] Ela falou “tá, mas você quer continuar fazendo, você tem que estudar” [...] Na época, tinha o curso de cinema na UFF, mas só tinha à tarde, como é que você estuda se precisa trabalhar, não tem condições. Os outros cursos que tinha eram pagos e muito caros. A Mércia disse que: “lá no *Cinema Nosso* nós temos cursos de cinema para jovens da periferia, como você já passou pela Produtora-escola, você não precisa passar pelo básico, pode ir direto para o intermediário e aí você fica estudando com a gente. Você pode ficar aqui na Produtora-escola que sempre aparecem alguns trabalhos”. Então, eu ganhei um lugar pra trabalhar e ganhar algum dinheiro e um lugar pra poder estudar.

De 2012 a 2014, eu morei praticamente no *Cinema Nosso* [...] ia de bicicleta, levava marmitta.

Pelo *Cinema Nosso*, Uerlem viajou e conheceu outros lugares. Apesar de não ter feito faculdade, ganhou um prêmio importante.

Pelo *Cinema Nosso*, eu [fui] convidado a trabalhar num seminário internacional na África do Sul, seminário da União Europeia [...] Tinha uma tradutora, eu não falo inglês, então, eles conseguiram uma tradutora [...] A tradutora tentando conversar comigo, coçava a cabeça, olhava para o Luís, ele ria pra caramba. “Ele está tendo um probleminha aqui, eles estão precisando de alguém pra traduzir você para ela, ela não consegue entender nada do que você fala”. A tradutora estudou português na embaixada de Portugal e aí chega Uerlem com carioquês Santamartês.

Eu fui para a Bolívia fazer o 100 x 100 FENAVI. O meu filme ganhou lá o prêmio. O engraçado é que todo mundo que foi comigo estava em universidade e eu era o único que não estava e era o único que não falava espanhol [...] O argumento, o roteiro, eu era o único do Brasil e o restante das pessoas eram dos outros países [...] Então, o roteiro que ganhou foi o meu.

Uerlem considera que só foi legitimado pela sociedade como alguém de respeito e voz após sair da favela.

Eu vim a ter voz há pouco tempo, há dez anos atrás eu não tinha voz; você é parado na rua, o policial pergunta pra você: “onde você mora? Pra onde você vai, você trabalha?” Você é suspeito só pelo local onde você mora. Então, você não tem voz [...] o fato de morar em Santa Marta já era suficiente pra eu tomar um quadro. A nossa sociedade é pra quem tem voz.

5.11 Cena 3: imagens implícitas

O simples fato de não morar hoje em favela já te dá um respaldo, eu hoje tenho CEP.

Apesar de dizer que sempre será um garoto de Santa Marta, simbolicamente traz marcas dos preconceitos de ser pobre e morador de favela.

Jussimar

Na infância,

Eu era um menino negro de *dread*, que fazia parte de um centro de tradições gaúchas, uma coisa surreal, já é difícil ter um negro no centro de tradições gaúchas e ter *dread* então...

No centro de tradições gaúchas, eu construí a minha infância [...] tirando os preconceitos e racismo, eu aprendi muito a questão de comportamento, ali eu conheci uma paixão que é a poesia [...] eu fiz parte da dança tradicional, da poesia, eu viajava declamando...

Da adolescência, Jussimar conta:

Com 16 anos, eu comecei a ir para a capital para tentar a vida artística profissionalmente.

Eu conheci um cara que era agente de figuração na Globo e ele me falou que um dos produtos dele era *Malhação*, me disse que iria começar uma nova fase em janeiro e se quisesse poderia ir para o Rio de Janeiro, “eu posso te encaixar lá pra você fazer figuração”.

[...] eu botei na minha cabeça que eu iria para o Rio de Janeiro [...] eu tinha acabado de fazer 17 anos.

O sonho de ser ator é vívido em Jussimar:

Cheguei no Rio de Janeiro no dia 3 de janeiro, nunca tinha viajado de avião [...] eu desembarquei no Galeão com R\$250,00 no bolso, com 17 anos e apenas o telefone do cara.

Eu comecei a gravar na Globo, virei figurante. Comecei a conhecer o esquema da Globo, ou eu lanchava e almoçava ou eu jantava e lanchava e jantava, eu vi que eles tinham uns esquemas que dava para fazer duas frentes no dia, então, eu ficava no PROJAC o dia inteiro, se eu ficar no PROJAC o dia inteiro, eu tenho o almoço, a janta, o lanche da manhã e da noite.

O racismo estrutural, como Jussimar o percebe:

[...] eu comecei a diminuir o meu fluxo de produtos que trabalhava por questões raciais, porque tinha poucos negros fazendo figuração, como em todo lugar. Eu estava fazendo *Malhação*, até que um dia o diretor falou: “não deixa ele passar atrás, ele é muito visado” [...] eu disse: “claro, sr. Diretor, que eu vou ser muito visado porque eu sou um dos poucos negros aqui fazendo figuração, sendo que eu sou um cara negro de 1,90 cm, de *dread* até a cintura, é lógico, se eu passar 3 vezes, eu vou marcar. Mas se vocês botassem 30 negros no meio de 150 brancos, eu não iria marcar tanto”.

As táticas de resistência para Jussimar:

Nesse meio tempo, de 2005 a 2008, quando eu saí do Rio Grande do Sul até chegar no *Cinema Nosso*, eu tive que voltar para o Rio Grande do Sul porque tive um princípio de câncer na mandíbula [...] fiquei uns 6 meses no Rio Grande do Sul jogado, depressivo, porque eu queria ser ator [...] a minha vida estava acabando com 17 anos.

Eu perdi alguns dentes e voltei para o Rio de Janeiro.

Comecei a fazer curso de câmera com Dibi Lufti, um dos maiores câmeras do Brasil [...] o cara tá me levando para trabalhar, tô ganhando um dinheirinho, não preciso ficar na fila para fazer teste [...] eu vou nisso até onde der, fui investindo nisso.

O *Cinema Nosso* na vida de Jussimar:

[...] meu pai viu um anúncio do *Cinema Nosso* [...] fui lá e contei toda a minha história [...]

O *Cinema Nosso* acabou sendo a minha segunda casa, me acolheu, então, eu vivia mais no *Cinema Nosso* do que em casa [...]

A Produtora-escola foi uma ideia muito bacana, até hoje eu não vi nada igual [...] você poder ver o seu trabalho concluído numa tela de cinema, depois de editado, trabalhado [...] deu ruim, volta para a ilha de edição, vamos fazer de novo, tinha equipamento necessário pra gente fazer uma coisa de qualidade. Por que não fazer uma Produtora-escola com a cara de produtora-real [...] ao mesmo tempo que a gente aprendia, a gente botava em prática.

O *Cinema Nosso* alavancou a minha carreira, todo lugar que eu passo, eu sou um dos meninos do *Cinema Nosso*, fruto do que a *Cidade de Deus* fez.

Na atualidade, Jussimar conta:

Me formei em artes cênicas, mas sempre tive muito obstáculo [...] eu era mais um pretinho ali que não era a cara do cliente, eu não vendia, né.

[...] deixei minha vida de ator de lado.

Eu consegui emprego numa produtora [...] o que o Jussimar faz? O faz tudo [...] mas eu não quero ser o cara que só fica no almoxarifado [...] virei o assistente de câmera.

O Jussimar técnico de som nunca será só o técnico de som, porque eu continuo me reinventando todos os dias.

[...] eu continuo sendo ator até hoje [...] é uma paixão na minha vida, eu vim até aqui pra ser isso.

5.12 Cena 3: imagens implícitas

O Jussimar, de verdade, é o Jussimar que agarra qualquer oportunidade.

Jussimar, ao longo da vida, essa que por sua vez é atravessada por preconceitos de classe e raça, precisa se reinventar no cotidiano para não sucumbir às mazelas que lhe têm sido impostas pela vida.

Raquel Beatriz

Da infância, Raquel nos conta:

Eu fui uma criança muito imaginativa [...] mas eu não reconhecia isso, eu tinha certo conflito com a realidade e a imaginação [...] eu sentia que não conseguia me encaixar no mundo.

A minha imaginação me colocava num lugar que eu achava que era burra.

Você quer ser o que quando crescer? Eu pensava em coisas mais concretas, eu queria ser arquiteta e militar [...].

O local de moradia é assim narrado pela Raquel:

Eu vi minha mãe livre da escravidão, porque minha mãe trabalhava praticamente num nível de escravidão [...] tinha um que explorava só pela moradia [...] alforria da minha mãe, mas porque eu estou com esse sentimento de que estou indo para um lugar pior, com esse sentimento de que seríamos menores que os outros.

Existia um consenso de que se você morar no morro, você é visto como menor [...].

Assim que eu me mudei para o morro da Casa Branca, lá tinha um grupo de teatro. Quando eu entrei no grupo de teatro para melhorar a timidez, achava que tinha que fazer um trajeto, ir para a Globo, que era a única referência, trabalhar com televisão, pra depois ir para o cinema.

O *Cinema Nosso* na vida de Raquel:

O grupo se desfez [...] de todos os alunos do teatro, uns 4 ou 5 tentaram o *Nós do Cinema*, mas só eu fiquei, eu via que eles não tinham muita noção, eu não sei se eles entendiam a importância daquilo, eu quando cheguei lá, achei tudo incrível.

O *Nós do Cinema*, eu nunca mais vi e senti a mesma coisa que senti lá [...] você via a inspiração, a arte e até a política nas paredes, em todos os lugares, tinha muita informação nas pessoas que circulavam por ali, eram abertas para o diálogo, tudo era importante, as pessoas eram importantes, você era importante, cada pessoa ali era importante.

[...] com o tempo, se tornou a minha segunda casa. As pessoas que estudavam lá, muitas não saíam de lá, iam pra lá mais cedo, eu saía mais cedo e ia pra lá.

Meus amigos não perceberam a importância daquele lugar.

No *Nós do Cinema*, fiz o documentário do profeta *Gentileza* e a *Revolta da Chibata* [...] queria fazer da *Tia Ciata* porque conheci João Cândido e Tia Ciata no mesmo dia, mas o roteiro que ganhou foi do João.

Na atualidade, Raquel narra o que deseja:

A história da *Tia Ciata* ficou na minha cabeça, não foi feito o filme naquele momento, mas foi feito 10 anos depois [...] eu recebi um livro [...] uma autora lá da Bahia, que fez uma reflexão sobre *Tia Ciata* [...] quando eu vejo o trabalho que eu fiz, motivou outras pessoas [...] quando vejo alguém chorando porque se identificou, isso pra mim é que vale a pena.

5.13 Cena 3: imagens implícitas

[...] eu resolvi fazer ciências sociais por causa do *Nós do Cinema*, eu queria continuar com aqueles debates, aquelas conversas.

[...] você acreditar num sonho é muito difícil.

O *Nós do Cinema* me salvou dessa carreira militar [...] eu acho que eu iria me dar bem, mas tenho certeza absoluta que eu seria uma outra pessoa, porque nessa tentativa de me moldar e tentar compreender as regras da sociedade.

Raquel encontrou, na arte, uma possibilidade de ser uma pessoa menos rígida e de explorar sua criatividade e imaginação.

6 CENA 4 - TRATAMENTO: MÚLTIPLOS FIOS ENTRE AS CENAS

Fazer cinema na escola, ou fora dela, é um ato político sobretudo. É conceber a possibilidade de democratizar a produção da cultura.

Fresquet, 2010, p. 3

Nesse capítulo pretendo puxar múltiplos fios para a compreensão cênica das tramas individuais e coletivas: o singular e o plural. As falas obtidas na cena 4 estão entrecruzadas com minha compreensão e reflexões, por isso a abordagem trará diversos aspectos e sentidos delineados no decorrer da pesquisa, pelos participantes.

A tese, reitero, está apresentada em dois formatos: a linguagem audiovisual e a escrita. Por isso, nem todas as questões abordadas pelos sujeitos serão dimensionadas no texto escrito, pois o filme, com características específicas da linguagem audiovisual, traz elementos que possibilitarão ao espectador compreender, a partir de outras perspectivas, histórias que compõem a vida e as tramas das personagens. Ou seja, a linguagem audiovisual desse trabalho está para além de um simples instrumento de captura de informações para embasar o texto escrito, mas como uma distinta forma metodológica-pedagógica de apresentar e contar as vivências dos participantes, com linguagem própria, transcendendo os limites presentes desse documento.

6.1 “Dizem que eu posso estar em todos os lugares, mas eu não posso” — vivências na classe trabalhadora

Um primeiro ponto a ser abordado é que existe uma experiência de classe comum a todos os participantes: “a gente compartilhava os perrengues”. A centralidade do conceito de classe social é relevante para compreender como pessoas pertencentes a grupos sociais que representam a classe trabalhadora, marcadas por situações adversas, produzem e recriam cotidianamente a própria existência.

Insistir na denominação classe trabalhadora para designar a imensa maioria da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou no mais das vezes sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas e perversas, de sua força de trabalho [...]. (RUMMERT, 2014, p. 11)

Assumir esse conceito não significa uniformizar os sujeitos, mas tornar claro que, apesar das diferenças e das mais diversas experiências de vida entre homens, mulheres,

negros, homossexuais etc., existe uma realidade comum a esses sujeitos, expressa pela produção da própria existência.

[...] Sou a primeira da família a cursar faculdade.

[...] Passei o curso do *Cinema Nosso* utilizando o Rio Card e o jaleco da escola.

[...] Tinha que trabalhar para sobreviver.

Contudo, identificar frações diversas dentro da classe trabalhadora, grupos mais empobrecidos do que outros pode auxiliar a compreensão da complexidade das histórias vividas pelas pessoas que a integram. Apesar das dificuldades socioeconômicas enfrentadas por ex-participantes do *Cinema Nosso*, eles apontam a existência de condições básicas para a sobrevivência como saúde, educação, moradia, alimentação etc., ainda que não se possa definir de que tipo e com que qualidade. Os participantes têm clareza disso e reconhecem que, mesmo diante de adversidades encontradas ao longo de suas vidas, tiveram privilégios em comparação a muitos outros:

[...] chama-se hoje privilégio só pensar em estudar.

[...] se sou pobre, tem gente mais pobre.

[...] embora fosse pobre, eu só precisava estudar.

[...] Apesar de morar no subúrbio, eu só precisava estudar.

A realidade adversa e contraditória acaba por fragilizar grupos mais pobres e subalternizados da classe trabalhadora, uma vez que a eles é negado o mínimo para uma vida digna: “Como falar de arte com uma pessoa que não tem nem o que comer, que não tem remédio para parar aquela dor”? Essa fala faz refletir sobre a necessidade de lutar para que se tenha acesso ao conhecimento de todas as áreas, mas, infelizmente, vivendo em uma sociedade classista e excludente, em que grande parte da população não possui condições mínimas de subsistência, não há como esperar expressão diversa da que um participante apresenta: “Não continuou (no *Cinema Nosso*) porque estava na base da pirâmide da exclusão”. Isso significa que nossa luta, sobretudo, é para garantir o acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, sem distinção de classe. Para tal, faz-se necessário, no entanto, não esmorecer na luta pelo fim da desigualdade social, como parece alertar um sujeito entrevistado: “[...] eu acho que em alguns lugares não dá para entrar só com artes”. Inserir a dimensão da luta de classes na educação, apreendendo sentidos e contradições que estão na raiz do sistema e nas diversas formas de opressão, exploração e violação de direitos gerados pela sociedade capitalista significa afirmar que a luta pelo direito à educação só tem sentido se atrelada a lutas sociais mais amplas, que visem à emancipação humana e à transformação social.

Apesar de os participantes entrevistados estarem em condições mais favoráveis do que grande parcela da população brasileira, estes fazem parte da classe trabalhadora e vivenciam/aram outras formas de opressão em seu cotidiano: “[...] nunca é fácil para a periferia, sempre mais esforço do que geralmente as pessoas têm”. O local de moradia e o racismo estrutural, por exemplo, são fatores que, alinhados à condição socioeconômica, interferem consideravelmente na trajetória dos jovens, como veremos a seguir.

6.2 “Hoje eu tenho CEP” – território

O território, como local de origem e moradia dos jovens da pesquisa, torna-se, muitas vezes, um dificultador em suas vidas, por morarem em regiões estigmatizadas, como as favelas, ou porque as “oportunidades”, geralmente, estão nos grandes centros urbanos. Uerlem relatou, por diversas vezes na entrevista-conversa, o preconceito vivenciado por ele por ser morador da favela Santa Marta, localizada na zona Sul, área nobre da cidade do Rio de Janeiro: “Ser morador de favela... você está sempre numa disputa, sempre brigando para ser reconhecido e ter voz... hoje eu tenho CEP”. O direito à cidade e a utilização de espaços públicos fica comprometido, pois a cidade reflete desigualdades socioeconômicas, uma vez que quem melhor usufrui dos espaços urbanos é quem possui capital financeiro mais elevado.

[...] Nunca tinha atravessado a ponte Rio-Niterói.
[...] Morar no morro é visto como algo menor.

Mas o direito à cidade não está limitado ao direito de circular ou usufruir dos espaços urbanos e de seus equipamentos culturais, mas também de tomar decisões em relação a ela. De acordo com Dayrell (2005) morar na periferia não significa apenas o local de residência dos jovens, mas incorpora outros atravessamentos simbólicos, com sentidos atribuídos à socialização, territorialidade e pertencimento.

[...] Não enxergava a cultura de Padre Miguel.
[...] Eu era uma menina de São Gonçalo.
[...] Não sabia da potência do lugar que morava.

Notamos, em algumas falas, que a ausência de espaços culturais configura-se, para esses jovens, como um aspecto negativo, deixando marcas relacionadas à falta de pertencimento e também uma visão rotulada pelo não reconhecimento de potencialidades em seus locais de moradia. Não se trata apenas da ausência do Estado nesses espaços, mas da forma como os sujeitos interagem e constroem processos de apropriação e pertencimento.

O território é marcado por relações de poder, exercido por pessoas ou grupos sociais diversos. O território tem dimensão funcional e simbólica, como assinala Hasbaert (2004), pois além de realizar funções, o território também produz significados: “a periferia ainda está nas costas”. Existe um processo de identificação positiva quando se tem a possibilidade de fruição e apropriação dos espaços, mas, à medida que estabelecemos relações negativas, deixamos de construir laços afetivos com o imaginário e/ou identidade social sobre o território.

6.3 “Talvez você não seja a cara que a gente queira mostrar” - Racismo estrutural

O racismo estrutural surgiu como outra questão relevante que não pode ser desconsiderada, pois, além dos problemas vivenciados por alguns dos participantes em relação a dificuldades financeiras, negros experimentam cotidianamente muitos outros processos de exclusão.

[...] Nós, como pessoas negras, não nos víamos representados na tela.
 [...] Na época que estudei, não tive professores negros.
 [...] Eu tenho uma história muito intensa, mas a minha pessoa não é a melhor para mostrar.
 [...] O sistema não deixa você fazer isso porque você está sempre fora do seu lugar de fala.
 [...] Todo preto não nasce preto, descobre depois de um tempo. Se a sociedade não tivesse ensinado, eu não teria aprendido. O preto tem duas datas de nascimento, a que se nasce e a que ele descobre que é preto.
 [...] Quantas terapias temos que fazer para descobrir que isso não é a gente.
 [...] Sempre vai ter alguém que não gosta de você por motivos aleatórios que você não sabe por quê.
 [...] É muito difícil você encontrar um filme de preto que fale de um drama humano.
 [...] Comecei a diminuir a quantidade de figuração por questões raciais.

Almeida (2018) sinaliza que todos os aspectos de nossas vidas são permeados por relações construídas socialmente, e que o racismo estrutural é algo que, historicamente, vem sendo forjado na sociedade brasileira, colocando o negro em lugar de subalternidade perante os brancos, independentemente da classe social: “Talvez você não seja a cara que a gente queira mostrar”. Ou seja, os brancos têm privilégios que são negados à população negra e, isso, é estruturalmente reproduzido: “Nossa sociedade aceita a exclusão, aceita o racismo”. B. Santos (2007) discute como o racismo estrutural pode desconsiderar a criatividade dos sujeitos, a partir de um processo de discriminação: “Embora você seja muito competente, você é preta, então você é mais ou menos competente”.

Dessa maneira, torna-se fundamental atuar com uma perspectiva antirracista, como assinalam alguns participantes “Não reproduzir a sociedade racista, excludente”.

6.4 “A gente nasce na resistência” — Táticas e invenções no cotidiano

Apesar das adversidades vivenciadas pelas classes populares, as pessoas vão criando mecanismos de resistência a partir de táticas e da invenção do cotidiano (CERTEAU, 2014): “A gente nasce na resistência”. Mariana, por exemplo, utiliza sua arte para dar visibilidade às mulheres pretas: “Priorizo falar sobre mulheres pretas”. Os grupos subalternizados vão encontrando mecanismos para resistir e não sucumbir a processos de exploração e dominação da classe dominante: “A trajetória de quem vai entrar num lugar elitizado é da camuflagem”. Para Certeau (2014), é a arte que os mais “fracos” encontram para dar golpes.

[...] É importante estar naquele lugar para ser um ponto de mudança.
 [...] A vantagem de ter nascido pobre é que você não precisa manter *status*, se alguma coisa der errado, você continua na mesma.
 [...] Eu sou uma metamorfose ambulante.
 [...] A gente que é pobre, a gente nasce resolvendo problema.

A camuflagem nada mais é do que o mecanismo criado pela classe trabalhadora para sobreviver e resistir àquilo que é imposto pelos tidos como mais “fortes” no sistema capitalista.

As redes de apoio e educativas são fundamentais para a criação de táticas e mesmo para a invenção do cotidiano, que exige a atuação coletiva, para além de individualidades, possibilitando que, conjuntamente, se possa promover mudanças nas micro e macrorrelações: “Eu sou amiga da Mariana, do Diogo...”. As redes têm se configurado como importantes espaços onde se constroem processos de luta e resistência. (ALVES, 1998).

6.5 “Foi ali que conheci as artes, não como espectadora” - O lugar do *Cinema Nosso* no ciclo de vida juvenil

A arte também entra na vida desses jovens como forma de resistência: “Eu era uma criança meio calada, meio séria, mas que encontrou na arte, na música, a boia de salvação”. Trata-se de um movimento que pode provocar transformações emancipadoras na vida dos sujeitos:

[...] Dentro das artes, eu descobri possibilidades.
 [...] Arte não só para a mente, é desenvolvimento humano.

O lugar da arte e da cultura surge como possibilidade de exercer a criatividade e encontrar outras formas de se relacionar com a vida. Mas, infelizmente, isso não é assegurado em todos os espaços em que circulam os jovens das classes populares.

[...] Eu tive muita dificuldade com provas, aulas.
 [...] Eu fiz o curso normal à base do trauma.
 [...] Era um ambiente muito acadêmico.
 [...] Vivia reprovada em português, mas era campeã de leitura da escola.

“[...] Aprendi no curso normal que eu era uma criança desinteressada na escola porque era muito avançada quando entrei”. Os participantes relataram, por diversas vezes, como a formalidade da escola pode cercear processos criativos e, até mesmo, afugentá-los.

[...] Como você quer ensinar o mesmo método de ensino para o cara que trabalhava o dia inteiro carregando peso e tem que estudar à noite, já chega exausto, já chega cansado?
 [...] Como é que você vai ensinar da mesma maneira que se ensina para uma criança de 12 ou 13 anos, mesmo que venha da periferia? São situações muito diferentes. Já no *Cinema Nosso*, você tinha um ensino muito técnico, muito voltado para o audiovisual, era organizado num formato de roda, até o jeito de se posicionar, não tinha muita coisa fixa, era mais livre. Mas poderia ser uma coisa só, pois dentro do espaço acadêmico poderia caber uma experiência como a do *Cinema Nosso*.

A Organização Não Governamental *Cinema Nosso* aparece na história dos sujeitos da pesquisa como um espaço mais atraente do que a escola regular, uma vez que, segundo eles, seus saberes eram mais valorizados; a forma de organização das aulas menos hierárquica; com possibilidade de articular teoria e prática; e contavam suas histórias por meio da linguagem do cinema:

[...] O *Cinema Nosso* era um mundo novo.
 [...] Se eu não tivesse tido o *Cinema Nosso* na minha trajetória, eu teria sido totalmente diferente. [...] Foi uma imersão e uma das experiências mais incríveis que já tive. [...] As pessoas eram muito abertas para o diálogo.
 [...] O *Nós do Cinema (Cinema Nosso)* me salvou de uma carreira militar.
 [...] Nunca mais vi e senti o que senti lá.
 [...] As pessoas eram importantes, você era importante.
 [...] A UERJ é muito pequena na minha vida. O *Cinema Nosso* é muito maior pra mim.
 [...] No *Cinema Nosso* não tinha formalidade.
 [...] Eu tenho que ficar aqui porque alguma coisa vai acontecer.
 [...] Foi uma imersão e uma das experiências mais incríveis que já tive.
 [...] O *Cinema Nosso* era o lugar que tinha mais jovens da periferia.
 [...] Foi um divisor de águas.
 [...] Fui pedida em noivado no *Cinema Nosso*.
 [...] Eu vivia mais tempo no *Cinema Nosso* do que em casa.
 [...] Não tinha nada para fazer, mas ficava sentada. [...] A primeira vez que estive lá, você via a inspiração, a arte e até política nas paredes.

“[...] O *Cinema Nosso* atravessou a vida da família”. Todavia, o contato com a arte não deveria ser, apenas, por projetos ou ações exteriores ao ambiente escolar, mas integrar o currículo das escolas públicas e dos espaços formais de educação. Infelizmente, a escola

destinada à classe trabalhadora ainda não oferece educação unitária, conforme preconiza Gramsci (1999). A escola é diversa para alunos de origens sociais distintas, e a igualdade de acesso ao conhecimento, consequentemente, também difere. A escola crítica, com possibilidades de acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de todas as formas de expressão culturais e artísticas, construídas historicamente, ainda está bem distante da maioria da população que frequenta a escola pública.

Outro aspecto defendido por Gramsci (1999) é que não haja diferenciação entre o pensar e o agir, ou seja, que não haja dicotomias entre teoria e prática: “Eu não quero fazer música para ler o livro do Bourdieu”. A escola dual, em que a maioria de nós atua, afasta, muitas vezes, a classe trabalhadora dos bancos escolares.

[...] Fui para a Bolívia e ganhei um prêmio, mas era o único que não fazia faculdade.
 [...] Nunca optei pela faculdade.
 [...] Faculdade não me atende.

As falas acima representam as dificuldades encontradas por alguns jovens de se encaixarem em determinados espaços, principalmente a universidade, considerada por eles um ambiente muito acadêmico e com poucas possibilidades de articulação entre teoria e prática. O *Cinema Nosso* entra na vida deles como um lugar para exercitar a criatividade e, também, encontrar uma profissão: “Eu sou formada em cinema, não é porque não tenho graduação que eu não sou formada.”

Sinalizam que, apesar de nem todos estarem atuando na área do cinema e terem feito universidade, as experiências adquiridas e construídas no *Cinema Nosso* trouxeram referências e aprendizados compartilhados em suas áreas de atuação profissional e, consecutivamente, em outros aspectos de suas vidas: “Ali eu aprendi muito sobre mim, sobre as pessoas, sobre cinema, sobre vida...”

[...] Eu não abri mão, eu agreguei o cinema na minha vida.
 [...] O olhar de fotografia documental foi construído estudando cinema.
 [...] Hoje sou múltipla, sei fotografar sem nunca ter feito um curso.

[...] Passei a exercer a função de maquiadora, função que conheci no *Cinema Nosso*.

As falas demonstram que o lugar do *Cinema Nosso* no ciclo de vida juvenil se configurou como um espaço importante para que os participantes pudessem experimentar outras formas de interação social e conhecerem outras referências de mundo, ampliando, conforme preconiza a instituição, o universo cultural dos sujeitos: “Fui para a África, o audiovisual proporcionou isso”. Os jovens que passaram pela instituição relataram que, de alguma maneira, a passagem por esse espaço reverberou nas escolhas futuras trazendo, a partir de uma perspectiva crítica, novas formas de ver e enxergar o mundo.

6.6 “O mercado tem muita gente estranha” - Produtora-escola

Os participantes da pesquisa vivenciaram todo o ciclo formativo dentro da instituição: cursos regulares e Produtora-escola. Os cursos regulares tinham, como proposta, a ampliação do senso crítico e, a Produtora-escola, a possibilidade de articular teoria e prática: “O curso regular ampliava o senso crítico com a sociedade e a Produtora-escola a inserção no mercado”.

A Produtora-escola teve um papel relevante para que os jovens pudessem vivenciar, de maneira mais profissional, as etapas de construção de um filme, articulando teoria com a prática.

- [...] Uma ONG com um curso de alta qualidade, com uma sala de cinema. Aprendíamos e colocávamos tudo na prática; ao mesmo tempo que a gente aprendia, a gente ia mesclando com a prática.
- [...] Produtora-escola: entender todos os processos e a cadeia do cinema.
- [...] A gente teve oportunidades de fazer coisas que a gente jamais faria, demoraria muito tempo, até porque é tudo muito caro.
- [...] Eu vou dirigir um curta ao lado de Fernando Meirelles.
- [...] Trabalhar com Milton Gonçalves.

Existe a intenção legítima de inserir jovens de classes populares em um determinado nicho cultural, até então ocupado pela classe dominante, e com atividades voltadas para a imersão de mulheres negras no audiovisual, campo predominantemente de homens brancos. Porém, apesar de legítima e com atuação de destaque, essas ações não conseguem romper com o modelo de dominação existente no mercado audiovisual. “Ao contrário, essas entidades atuam para incluir no sistema (no sistema econômico atual)”. (GOHN, 2002, p. 94).

- [...] A Produtora-escola também reproduz coisas de mercado.
- [...] Em alguns casos também temos que reforçar estereótipos.
- [...] A Produtora-escola comprovou que o mercado não é bonzinho.
- [...] É uma profissão com problemas, é uma profissão cara.
- [...] A gente recebe muito bem para trabalhar num filme, mas fica escravo.
- [...] Ele (*Cinema Nosso*) te indica caminhos, mas solta a tua mão.
- [...] É o mercado do QI, você tem que ser da turma.
- [...] No mercado audiovisual, competência não é o suficiente.
- [...] Se a Mari chegar no mercado, a Mari é assistente. A Mari tem filmes premiados no mundo todo.
- [...] Comparar qualquer coisa com escravidão é até injusto, não é só trabalho em excesso e desvalorizado, mas abuso de poder, violência, da pessoa achar que pode fazer o que quiser com você e você vai ter que engolir para ter poder e crescer... e isso é uma vida inteira para crescer, ou você assume projetos menores, porque projetos maiores ficam com as grandes produtoras.
- [...] Todo mundo gostava do meu trabalho, depois que saí do *Cinema Nosso*, todo mundo começou a me chamar para trabalhar de graça e melhorar o currículo. O mercado é assim.
- [...] Para o mercado, curta não conta, projetos sociais não contam.
- [...] Duas vertentes: colocar os alunos em outro patamar, processo de aceleração para esses jovens. É um facilitador, mas não diminui o seu caminho com o cinema. Ter filmes feitos com a Kátia Lund não fez com que o mercado fosse mais fácil.
- [...] Uma menina de 19 anos não pode ser uma grande referência de produção.

A Produtora-escola, quando surgiu, tinha o discurso de possibilitar que os participantes vivenciassem todas as etapas do processo de construção de um filme. Contudo, percebe-se que, apesar de buscar a inserção profissional desses sujeitos das classes populares na produção de um filme, a instituição ainda atua segundo a lógica de mercado, por não se colocar em cheque a mudança do modelo vigente: “O mercado tem muita gente estranha”.

Não se desconsidere, no entanto, o fato de que, após a institucionalização em 2003, a ONG *Nós do Cinema / Cinema Nosso* passou a contar com recursos provenientes de editais públicos a que concorreram e ganharam: “Isso no mercado e no próprio *Cinema Nosso*. Para a Produtora-escola existir, tinha que ter patrocínios”. Os principais patrocinadores foram Eletrobrás e Petrobrás, ambas empresas estatais: “É muito importante frisar que a gente conseguiu fazer com financiamento público”. A criação do modelo de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) permitiu que as empresas estatais destinassem verbas públicas para essas instituições. Vale destacar que trata-se de um período histórico de hegemonia do projeto neoliberal que ocorreu no país a partir da década de 90, que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia e na elaboração e execução de políticas públicas, favorecendo as privatizações e a transferência de recursos públicos para a esfera privada.

A instabilidade financeira, no entanto, sempre foi um complicador para instituições da mesma natureza que o *Cinema Nosso*, pois o desenvolvimento de suas atividades depende de recursos financeiros para acontecer. Essa instabilidade, então, faz com que a instituição busque parcerias com empresas privadas. Bannell e Russo (2008) sinalizam que dificuldades financeiras fazem com que, em alguns momentos, instituições como essa precisem repensar prioridades modificando, assim, o perfil do trabalho ofertado para atender interesses de patrocinadores. Esses interesses, em muitos momentos, contribuem para que a instituição precise adaptar seus próprios objetivos a outros de grupos privados: “abrimos mais para universitários porque só com escolas públicas não estávamos conseguindo fechar turmas”. O número de interessados e permanência de participantes nos cursos também é outro complicador, pois geralmente o financiador se ocupa mais com resultados em números e com a visibilidade alcançada pelo projeto do que, propriamente, com a qualidade dos cursos oferecidos.

A necessidade de estar sempre buscando novos patrocinadores faz com que esses espaços disputem, entre si, os financiadores, trabalhando em redes isoladas.

[...] os resultados de seus trabalhos não surgem de estratégias voluntárias, como os “velhos” movimentos sociais, mas como resultado da profissionalização da ação dos seus “produtos” que precisam ser difundidos através de uma estratégia de marketing capaz de seduzir ou manter patrocinadores. Serão estas características que irão dar

um caráter “amansado” a estas organizações em relação aos demais movimentos sociais. (RUSSO, BANNELL, 2008, p. 10)

Modificar as bases da sociedade capitalista e atuar em rede nem sempre é facilitado pela busca incessante por patrocínio e subsistência. O processo educativo-pedagógico ao gerar trabalhadores com habilidades específicas e domínio para atuar em um campo bastante restrito, pode não subverter o que está posto, desvelando, inclusive, algumas das suas contradições: “A Produtora-escola comprovou que o mercado não é bonzinho”.

Contudo, não se pode desconsiderar que, apesar das contradições, os ex-participantes reconhecem a validade da experiência que a eles foi proporcionada: “A estreia no Odeon: ver todo o processo até chegar na sala de cinema e levar a minha família para assistir o meu filme”. Mariana, ao criar sua própria empresa, escolhendo um modo de valorizar e mostrar a experiência das mulheres pretas em várias situações da vida, talvez esteja buscando romper com a lógica do mercado audiovisual, não se submetendo a ele passivamente. Essas ações já podem ser consideradas ato político e revolucionário: “Recebi um livro de uma autora da Bahia que utilizou o filme sobre Tia Ciata como referência.”

6.7 “Um *Cinema Nosso* é plural, diverso, feito por diversos olhares”

É inegável a contribuição do *Cinema Nosso* na vida dos jovens com quem dialoguei e na minha própria vida. Todo o esforço institucional de “pessoas corajosas [que] construíram o *Cinema Nosso*”, a relação de instituições como essa com o capital privado acaba por modificar, em muitos momentos, as intenções iniciais. O *Cinema Nosso*, uma escola que na sua proposta original guarda princípios da educação popular, caracteriza-se como espaço de crítica permanente ao modelo vigente de sociedade, como fundamento dos cursos que oferece, apesar de não conseguir mudar bases estruturais da sociedade capitalista, uma vez que existem limites impostos por seu poder de atuação. Em busca de maior horizontalidade nas relações, mesmo que nem sempre muito claro quanto ao que isto significa na própria instituição, evidencia o conflito entre essa horizontalidade e a hierarquia de poder, como: “Você acha que não tem hierarquia, mas tem hierarquia. Quando você vai para uma sala de administração e precisa ter uma certa formalidade, precisa falar com as pessoas de um determinado jeito, você está seguindo o mesmo padrão”.

Mas, fazer cinema foi algo inovador e com potencial formativo inegável, que não pode ser desconsiderado. Minha experiência com o *Cinema Nosso*, por exemplo, trouxe para minha prática profissional a possibilidade de os participantes não serem vistos apenas como

espectadores mas, também, produtores de cinema: “Eu não consigo ver o mundo de outro jeito. Contar histórias e ver histórias é coisa de cinema.”

Pereira (2000, p. 73), em dissertação de mestrado intitulada *A linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito*, nos incita a pensar a importância e o direito de acesso à linguagem audiovisual na formação inicial de professores.

É preciso que o uso e a reflexão dos “meios eletrônicos” na formação de professores e nas escolas de um modo geral seja um direito [...]. Um direito ao manejo e recriação política do uso numa era onde este patrimônio perpassa as relações das sociedades, dos indivíduos [...] um direito inclusive de não usá-los.

Cezar Migliorin (2015, p. 12) no livro *Inevitalmente cinema: política, cinema e Mafuá*, relata o projeto *Inventar com a diferença*, realizado entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014. O projeto, coordenado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, desenvolveu oficinas de cinema e direitos humanos em escolas públicas de 27 municípios do Brasil. De acordo com o autor, “Nosso desafio foi marcado por uma máxima: todo estudante é capaz de fazer cinema. Ou seja, é capaz de atuar criativa e criticamente com a câmera; é capaz de receber e de inventar um mundo”.

Os dois pesquisadores — Pereira e Migliorin — nos remetem à ideia de que a discussão sobre cinema e educação vai além da importância da exibição de filmes nos espaços escolares, garantindo também abertura para a criação artística, ou seja, professores e estudantes em produção autoral com o cinema como direito, na formação inicial e continuada: “Cinema que é de verdade: sou eu mesma contando como essas coisas acontecem”.

No livro supracitado, Migliorin (2015, p. 164) relata a surpresa de um estudante quando descobriu que iria produzir um filme: “Eu vou fazer um filme? Eu nunca fiz um filme!”. O fato nos remete à ideia de que fazer um filme não é algo comum, acabando-se por considerar que o feito não está em nosso campo de possibilidades.

Não quero afirmar que todo espectador precisa ser, necessariamente, um produtor de filmes, por existir todo um trabalho educativo centrado na criação, mas também uma pedagogia centrada no espectador (BERGALA, 2014). Contudo, considero, como Pereira (2000), que as pessoas têm o direito de acessar a linguagem do cinema como ato criativo em seus espaços de formação, sendo também direito de cada uma delas participar, ou não, desse processo, desde que tenham, primeiro, o direito garantido.

Os autores citados são, ainda, enfáticos ao afirmarem que os espectadores e os realizadores de cinema podem ser profundamente afetados pela experiência com a sétima arte²¹.

Migliorin (2015, p. 6) explicita:

Confiamos ao cinema duas possibilidades de experiência, com a própria criação e com a diferença – experiências que andam juntas. Entendemos que estas experiências estão diretamente ligadas às transformações subjetivas de professores e estudantes, transformações essas que afetam a comunidade como um todo. Mas nada disso terá sentido se a todo momento a escola for uma máquina hierarquizadora que não cessa de ensinar ao aluno que ele é incapaz.

Para pensar o conceito de experiência, dialogo com Larrosa (2001, p. 4) para quem: “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para o autor, o saber da experiência é particular e subjetivo, ou seja, duas pessoas, mesmo que enfrentem o mesmo acontecimento, não passam pela mesma experiência. O conhecimento proveniente da experiência não vem de fora, como o conhecimento científico; a sua importância está no modo com que forma uma personalidade, uma ética e uma estética singular em cada indivíduo.

Outro componente fundamental da experiência, segundo Larrosa, é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o saber da experiência se adquire na maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida. Nesse aspecto, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pois, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência: “Não importa se você viu trezentos filmes ou se você viu um, importa a maneira que você vê aquele um”.

Bergala (2008, p. 171) corrobora a discussão ao afirmar que podemos obrigar uma pessoa a aprender, mas jamais poderíamos obrigar alguém a ser tocado. De acordo com o autor, os encontros com livros, filmes, músicas e demais artes que fizeram e/ou fazem parte das nossas vidas foram sempre encontros individuais. E, para ele, existe uma experiência singular no ato de criação com o cinema, porque esse ato passa pelo corpo e pela mente e é um processo que envolve o todo: “[...] não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria”.

²¹ O cinema é denominado de sétima arte porque, em 1911, Riccoto Canudo escreveu o *Manifesto das Sete Artes*, dividindo as artes por meio de um sistema que possui relação com o espaço (pintura, escultura e arquitetura) e tempo (música, dança e poesia). Numa ordem de descobertas, o cinema seria a sétima arte e a síntese de todas as outras, pois sua criação envolve os elementos que constituem espaço e tempo. (XAVIER, 2017)

Isso significa que, fazer um filme passa pela possibilidade da experiência que só acontece a partir da experimentação. Para dar continuidade a essa discussão, apresento reflexões a partir do contexto de uma disciplina que cursei na faculdade, com professores de referência no campo do audiovisual. Digo audiovisual porque, também, eram discutidas outras linguagens, além do cinema.

A proposta da disciplina consistia em assistir filmes que apresentavam a escola em diversos contextos e culturas e, em seguida, a produção de um filme. Uma proposta muito interessante, pois conseguimos ter ampla visão sobre a representação do universo escolar por diferentes perspectivas e, também, pela possibilidade de construirmos narrativas usando outra linguagem, uma vez que a escrita ainda é predominante na academia. Como instrumento avaliativo e resultado final da disciplina, os alunos deveriam produzir, em pequenos grupos, um filme sobre educação. Os grupos deveriam exibir os filmes para a turma no final do período, quando também os professores teriam acesso aos filmes pela primeira vez, em conjunto com a turma.

Para minha surpresa, a cada filme apresentado um dos professores mostrava sua insatisfação com a qualidade técnica do material. Recordo-me que, antes de apresentar o trabalho com minha dupla, muito encabulada, justifiquei que não éramos cineastas e não havia ficado claro para a turma que isso era uma preocupação, sendo necessária uma discussão mais aprofundada sobre o assunto em sala de aula.

Nesse caso, entendo que o processo de experimentação com o cinema seria mais importante do que o resultado final. Por isso, ao propor uma ação como essa, deveria ser natural que o professor aceitasse que pessoas que passavam a ter os primeiros contatos com o cinema desenvolvessem suas produções sem atender, de maneira satisfatória, a requisitos profissionais. Contar uma história com sons e imagens requer, afinal, grande complexidade, demandando tempo e experiência. Não aceitar o que estava sendo apresentado pelos estudantes era desconsiderar todo ato de criação, por mais modesto que fosse o produto apresentado, pois a aprendizagem passa por registros de experiências e de etapas do processo criativo. (BERGALA, 2008, p. 175).

Para Migliorin (2015, p. 49), o simples fato de serem criados espaços para que os estudantes pudessem contar suas histórias e construir narrativas a partir do domínio da linguagem do cinema, já poderia ser considerado um ato político: “A estreia no Odeon: ver todo o processo até chegar na sala de cinema e levar a minha família para assistir o meu filme”.

Ou seja, para o autor, brincar, narrar, experimentar sons e imagens, pode ser considerada a grande força política do cinema.

Decidir o lugar da câmera, escolher o que estará no quadro e o que estará fora, fazer o foco distinguindo o que está nítido daquilo que se embaça, movimentar a câmera e mudar o ponto de vista, aproximar dois planos com a montagem, negociar uma fala ou uma entrevista, acrescentar um som a uma imagem, escolher o ritmo da atenção demandada ao espectador, trabalhar a escuta, fazer ou não um *travelling* que reenquadra uma personagem, compartilhar uma imagem. (MIGLIORIN, 2015, p. 57)

Outro aspecto relevante da produção do cinema na educação estaria para além de um roteiro politicamente correto e do tema escolhido pelos estudantes, pois uma história classificada inadvertidamente como “não engajada” pode trazer na narrativa elementos que questionam representações sociais amplamente difundidas e contribuem para conhecer os próprios estudantes e seus modos de pensar a realidade. O debate não se reduz ao tema do filme, mas discute também em que medida as produções abordam os papéis sociais das personagens ou utilizam imagens clichês²².

A produção de filmes pode ser um importante mecanismo para conhecer pessoas, pois ao se produzirem filmes, apresentam-se contextos em que essas pessoas estão inseridas e questões que atravessam seus cotidianos, tais como: música, sexualidade, violência, entre outros temas: “Todo filme é político porque ele mostra a sociedade a partir de um ponto de vista e ele não precisa ser engajado. Qualquer narrativa é engajada e política [...]”. Ou seja, podemos aproveitar as representações que surgem das narrativas para entender e dialogar com os participantes e compreender seus modos de ver o mundo. Há, sem dúvida, uma dimensão política/educativa no cinema que, como tal, é pedagógico em si mesmo, trazendo tensões da relação da arte com a vida (MIGLIORIN, 2015).

[...] A história da prostituta [...] te mostra o quanto você pode ser empático com outra pessoa, o quanto você pode imergir na história da outra pessoa, isso é o cinema. O cinema te mostra o quanto você pode ser retardado igual ao Adler Sandler e isso é maravilhoso.

[...] Todo filme é político porque ele mostra a sociedade a partir de um ponto de vista e ele não precisa ser engajado. Qualquer narrativa é engajada e política, mas ela não precisa reforçar estereótipos.

[...] Não tenho preconceitos com nenhum tipo de filme. Sou capaz de assistir Adam Sandler e adorar. Cada filme tem sua função, tem filme que é bom e tem filme que é feito só para você ver, eu acho que nem todo filme precisa fazer você pensar e refletir sobre a sociedade, eu acho que esses filmes são mega importantes, mas eu acho também que esse excesso de crítica e construção filosófica afasta a periferia do cinema e elitiza.

²² De acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra clichê é empregada para tudo aquilo que é objeto de repetição e perdeu a originalidade. Dessa forma, uma imagem clichê seria uma imagem que se tornou previsível e repetitiva.

[...] O rico falando do pobre é sempre uma visão estigmatizada. Como o pobre não tem domínio da linguagem audiovisual, ele acaba entrando num lugar falso no cinema.

[...] Pobre gosta de chanchada e a elite não gostava, por isso não gosto de cinema de pessoas elitizadas, eu viro o olho. A chanchada não é uma vergonha, é uma forma de fazer cinema.

[...] Levar para o público uma arte mais leve, mais espontânea, mais alegre. [...] A arte que a grande massa vê está na televisão. Se não é seu habitual, vai haver uma estranheza.

[...] O meu intuito é esse: trazer reflexões e entretenimento.

[...] A história do menino branco da classe média, isso era tudo o que eu consumia.

[...] O mercado cinematográfico brasileiro é elitista. O problema do cinema brasileiro é que tem o mesmo olhar.

[...] Como ele representa o popular temos que gostar dele (Glauber Rocha). O pobre não gosta de ver pobre na televisão.

[...] Com o audiovisual você descobre o mundo.

Eduardo Coutinho²³ (*apud* PEREIRA, 2000, p. 88) afirmava que “Nesses encontros o importante é a visão que as pessoas têm do mundo, muito mais do que saber como o mundo é: a forma como você vê o mundo influencia o mundo”. O cineasta não acreditava que os filmes podiam mudar o mundo, mas sim que possibilitavam às pessoas conhecerem o mundo — só podemos mudar aquilo que conhecemos. Coutinho contribuiu para que possamos pensar o cinema e a educação a partir de um processo que priorize a ampliação do universo cultural dos estudantes e professores pelo encontro com a alteridade.

Para Fresquet (2010, p. 3-4):

Aprender a ver e fazer cinema significa também sensibilizar o intelecto, restaurar o valor da memória e da imaginação, da ativação do afeto e das sensações no ato de aprender. Encorajar o fazer pressupõe ainda aproximar o professor e o estudante do artista, promover o diálogo e o encontro entre os atores da educação e do cinema para fazer emergir a arte [...] O grande desafio de estreitar a relação entre o cinema e a educação é favorecer condições para uma revolução. Uma revolução coletiva de alteridade. Uma revolução pacífica, amorosa que, através do trabalho de professores, artistas e profissionais, legitime a autoria das crianças e adolescentes no ato de criação e produção cultural. Trata-se de um grupo social que ainda não tomou (tomamos) consciência de seu poder pelo número e pela força criativa. Inventar formas de aproximação do cinema e a educação dentro e fora do currículo, e inclusive dentro e fora da escola nos anima a um devaneio: o combate ao imperialismo e outras formas de hegemonia econômica e cultural.

Nessa perspectiva, a ideia de construção coletiva com o cinema permite que os educadores, no processo de criação com estudantes, não se comportem como mestres, donos de um saber a ser transferido como “educação bancária”, usando a denúncia que fez Paulo Freire (1967). Educadores podem atuar como mediadores de um processo em que se valoriza o conhecimento e a história de cada participante, em um encontro de colaboração e união de interlocutores, sem imposição de conhecimento — a “educação libertadora”. A ação educativa

²³ Eduardo Coutinho (1933-2014) foi um cineasta e jornalista brasileiro, considerado por muitos especialistas como o maior documentarista da história do cinema do Brasil. O documentário *Cabra Marcado para Morrer* é considerado uma das suas principais obras.

com o cinema torna-se, assim, um processo estimulante, transformador, coletivo e solidário, em que educandos têm prazer de participar: “Cinema colaborativo na sua essência é um cinema puro, onde você reúne pessoas”. Um processo que privilegia a experiência e a possibilidade de o professor sair do lugar daquele que apenas ensina para experimentar com os estudantes, tornando a relação mais horizontal (MIGLIORIN, 2015).

[...] Antes de ir para o *set* a gente passava uns 3 meses discutindo aquele filme.
[...] Eu tenho amigos que são professores meus.

O cinema produzido por jovens de classes populares permite democratizar lugares de fala e o direito de os sujeitos contarem suas histórias, a partir de seus pontos de vista, permitindo, ainda, a ampliação do campo de possibilidades políticas e estéticas. Trata-se de uma experiência emancipatória que afeta a comunidade como um todo. Não se trata de formar futuros cineastas, mas legitimar a autoria em outras linguagens, incentivando o protagonismo, principalmente, de sujeitos que tiveram suas vozes silenciadas ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa de doutorado, partindo de muitas inquietações surgidas ao longo de minha trajetória enquanto professora e pesquisadora do campo da educação de jovens e adultos, mas também de estagiária em um projeto de cinema — o *Cinema Nosso* —, alimentei o desejo de entender e buscar caminhos para ampliar o diálogo com a juventude. Essa juventude que é plural e multifacetada, em realidade, *juventudes*, como assumi no texto, com autores do campo.

Para chegar perto desse desejo, meu projeto materializou-se em torno da experiência mais remota, a do *Cinema Nosso*, quando convivi com jovens que me fizeram descobrir que é possível explorar a imaginação, criatividade e outras formas de contar e narrar histórias por meio da arte e da cultura.

Discorrendo sobre minha própria trajetória de vida, pude observar o quanto minha passagem pela Escola Audiovisual *Cinema Nosso* marcou meu processo formativo e quantas questões não respondidas a experiência me trouxera e que permaneceram aquietadas durante um largo tempo. Naquele espaço de muitas vivências pude ampliar, enquanto mulher, jovem, negra e da classe trabalhadora, minhas percepções em relação à vida, à educação e ao cinema.

Tornar essa experiência um objeto de estudo e investigação exigiu mobilizar algumas redes que não se haviam desfeito, e que poderiam ser ativadas e potencializadas durante o curso de doutorado. Meu contato cotidiano com ex-participantes do *Cinema Nosso*, em redes sociais, facilitava o desenvolvimento de uma proposta e gerava o desejo de pesquisar os atravessamentos da instituição na vida dos jovens com quem eu ainda me relacionava. Tinha o desejo de saber se a instituição interferira na escolha de seus projetos futuros... Para responder essa e outras questões me debrucei, então, nas histórias de vida de onze jovens que participaram de todos os processos formativos de cinema dentro da instituição.

No desenvolvimento da proposta, percebi que, mais do que buscar respostas para comprovar uma tese previamente definida, seria relevante conhecer as histórias de vida desses sujeitos a partir do aporte teórico das narrativas (auto)biográficas. Mas queria escrutinar um novo jeito de narrar essas histórias, compatível com a linguagem do cinema/do audiovisual que tantas mudanças determinara em minha vida, assim como na desses jovens, o que foi emergindo durante a busca e no surgimento de uma nova ferramenta metodológica inventiva, por mim idealizada para superar o distanciamento social que se impôs entre pesquisadores e depoentes, assim como pela ávida necessidade de tornar atraentes narrativas que me pareciam tão raras, especialmente se valorizadas pela linguagem que se tornou predominante nas abordagens educativas e experienciais remotas. Buscava, na relação entre narrador e ouvinte,

desenvolver um processo sensível em relação à palavra dada e à escuta (MARINAS, 2007), compreendendo imbricações entre passado, presente e futuro na vida dos participantes (RICOUER, 2007).

Embora desde o início da pesquisa existisse o desejo de que os resultados obtidos nos estudos e encontros com os participantes pudessem ser apresentados em dois formatos: linguagem audiovisual e escrita, a produção dessa possibilidade foi-se fazendo cotidianamente, à medida que via emergirem histórias que não deveriam ser (re)contadas, mas compartilhadas pelos próprios narradores, tal como as contaram, com gestualidades, expressões, pronúncias, acentos, inflexões. O contexto da pandemia gerada pela propagação da Covid-19 favoreceu esse desejo, mas também fez com que o trabalho precisasse ser reinventado. Busquei, então, adaptando a proposta inicial de gravação de vídeos à atual conjuntura e às possibilidades que tinha no momento, recriar a linguagem audiovisual como ferramenta metodológica para ampliar o campo de narrativas (auto)biográficas.

A edição dos filmes foi construída e compartilhada com cada um dos participantes, permitindo um encontro com as narrativas de si, proporcionando que os envolvidos no processo pudessem reflexionar suas experiências, para tecer novos diálogos e considerações sobre as suas histórias de vida. A construção do filme tornou-se um processo formativo, tocado pelas tessituras dos encontros individuais e coletivos. Novas conexões foram criadas a partir de um movimento alteritário entre narradores e ouvinte.

Integrar os participantes durante todo o processo com a mediação de uma linguagem que conheciam bem e com a qual eram capazes de produzir narrativas e roteiros para criar as personagens que passariam a assumir foi o maior desafio que a pesquisa enfrentou, cujo resultado se consolida nesta tese e no filme produzido que a acompanha, complementarmente. O material audiovisual, construído coletivamente, envolveu os participantes em todas as etapas de cortes do filme, para as quais contribuíram com impressões e sugestões. Tratou-se de mais um processo reflexivo e transformador, balizado nas falas dos próprios sujeitos.

Para o material escrito que, decidi, traria também alguma singularidade na discussão, em diálogo com a linguagem audiovisual e suas potencialidades, encontrei na proposta de cenas de Marinas (2007) um caminho fecundo para tecer o diálogo e apresentar as personagens com alguma riqueza filtrada de suas próprias histórias e modos de narrar. Minha preocupação era não transformar o texto escrito em um simples guia explicativo para o vídeo, uma vez que linguagens distintas com características próprias, que mereceriam ser preservadas.

As tramas contidas nas histórias de vida dos jovens que chegaram comigo até o final da investigação foram problematizadas a partir da tessitura entre o singular e o plural,

entendendo que essas características não podem ser compreendidas isoladamente, por estarem imbricadas e, dessa forma, produzirem novos sentidos. Por isso, a pesquisa se fez considerando a percepção de como esses jovens veem e sentem o mundo.

As entrevistas-conversa com os jovens que passaram pela instituição revelaram que o *Cinema Nosso* assumiu um destacado papel na vida desses sujeitos — e de suas famílias, em muitos casos — de classes populares, influenciando suas escolhas futuras e seus projetos de vida. O contato com a arte e a possibilidade de produzir narrativas outras por meio do cinema ampliou a consciência crítica e o universo cultural dos jovens.

Expôs, também, uma face das escolas e do sistema formal de ensino que acaba por não considerar a potência e a capacidade criativa desses jovens. Esse processo provoca falta de identificação e pertencimento aos espaços escolares, sendo a tendência dos jovens o deslocamento ou o afastamento, muitas vezes de modo irreversível. Quantos desses jovens poderiam ser tornar cineastas, músicos, fotógrafos... A falta de representação e diálogo torna-se um grande dificultador na trajetória acadêmica e, até mesmo, de possíveis futuros profissionais, como demonstram esses sujeitos.

Apesar das contradições presentes em uma Organização Não Governamental como o Cinema Nosso, que expressa um tempo político e social, e como tal não imune a contradições sociais, pude perceber a existência de um processo de acolhimento, escuta e integração entre teoria e prática que, se incorporado por outras instituições, pode resultar em maiores afinidades e processos de aprendizagem- de fato um processo pedagógico. Essa característica esteve, muitas vezes, associada às escolas pelas quais passaram, tanto pela ausência quanto por tênues presenças/lembranças. No alinhamento com estudos, por exemplo, do campo da permanência escolar, essa percepção pode favorecer processos de ensino e aprendizagem mais significativos e inclusivos.

Ainda que muitos aspectos possam ser mencionados nessas considerações finais, a potência das falas dos entrevistados e de suas histórias ocupa centralidade na interpretação que nós, leitores, queiramos fazer por meio desse texto escrito. Como texto e filme são inseparáveis nesse produto final, deixo aos espectadores as demais considerações que, certamente, a audiência atenta e escrutinadora poderá trazer para contribuir no esforço que fiz/faço ainda de, tal como Gabriel Garcia Marquez, contar uma história com a riqueza e a qualidade imaginativa que vidas e sujeitos detêm, pelas experiências e aventuras do viver.

À guisa de conclusão, essa pesquisa revela que ver e produzir cinema pode provocar movimentos emancipatórios, o que torna imprescindível democratizar o acesso à educação e à cultura para a classe trabalhadora, traduzido como uma das pautas de luta contra a desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. *Educação*, v. 1, p. 13-26, 2014.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (audio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica, o *studim* e o *punctum* possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Marta S. (org.). *Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistêmico-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016.

AGUIAR, Lúcio Henrique Monteiro Rodder. *Olhar arrevesado: estudo de caso sobre a produção audiovisual de localidade na cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, Minas Gerais: Letramento, 2018.

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*. Rio de Janeiro: ProPEd / UERJ, v. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em www.revistateias.proped.pro.br. Acesso em 25 jun. 2017.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARFUCH, Leonor. A vida como narração. In: *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 111-150. Disponível em <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/arfuch-leonor-o-espaco3a7obiogrc3a1fico.pdf>. Acesso em 5 mar. 2020.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSINOV, Valentin Nikolaevich. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. New York. Academic Press, 1976. Disponível em https://kupdf.net/queue/m-bakhtin-discurso-na-vida-discurso-naarte_59d322b708bbc58a5a6871e3_pdf?queue_id=-. Acesso em 5 mar. 2020.

BANNEL, Ralph; RUSSO, Kelly. A Educação Pública no Rio de Janeiro: limites do modelo de Democracia Deliberativa ou fragilidade democrática? In: *Educação para a cidadania e os limites do liberalismo* (prelo).

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE / UFRJ, 2008.

BEZERRA, Juliana. Mulheres negras inspiradoras. *Toda Matéria*, 2019. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/mulheres-negras-inspiradoras/> . Acesso em 10 out. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACCO, Adelina; RENAUX, Pedro. Transformações do cinema trazem consequências dentro e fora das salas. *Toda Matéria*, 2019. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/23613-transformacoes-do-cinema-trazem-consequencias-dentro-e-fora-das-salas> . Acesso em 23 mar. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luís; BOAS, Lúcia Villas (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção: Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e reconfigurações identitárias).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL, Cristina Índio. Quase-metade-dos-brasileiros-vive-em-cidade-sem-sala-de-cinema-diz-pesquisa. *Toda matéria*, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-10/quase-metade-dos-brasileiros-vive-em-cidade-sem-sala-de-cinema-diz-pesquisa> . Acesso em 23 mar. 2020.

BRASIL, Lena. *Uma história chamada Cidade de Deus*, 2002. Disponível em: http://www2.uerj.br/~labore/entrevista_cidade_deus.htm . Acesso em 15 abr. 2020.

BULLA, Gabriela da Silva; BULEGON Ananda; HILGERT Mariana Vargas. Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez., 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11806/7699> . Acesso em 15 abr. 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em <http://www.reveja.com.br> . Acesso em 13 jan. 2011.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

- CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CINEMA NOSSO. *Projeto Político e Pedagógico*. Escola de Educação Audiovisual, Cinema Nosso. 2010. (mimeo).
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015
- COSTA, Mariane Brito da. *Começar de novo: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA*. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- COUTINHO, Eduardo. Os dois lados da câmera. In: FILÉ, Valter (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> . Acesso em 15 set. 2018.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*. v. 33 (1): p. 59-80. jan. / jun. 2008.
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade* versão online, v. 19, n. 62, Campinas, abr. 1998. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S010173301998000100002> . Acesso em 20 jul. 2020.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 3 mar. 2017.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michael de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIXO, Vanessa Jacovazzo. *Perspectivas de uma prática pedagógica transformadora dos educadores da ONG Nós do Cinema*. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Serviço Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2007.
- FRESQUET, Adriana (org.). *Aprender com experiências do cinema*. Desaprender com imagens da educação. Rio de Janeiro: Booklink: UFRJ, 2009.
- FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006*. Reflexões, perspectivas e propostas. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.
- FRESQUET, Adriana. Cinema e educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *Quem são os alunos que vencem o percurso escolar numa escola de prestígio?* O caso do Colégio Pedro II – PUC-RJ – ANPED GT: Sociologia da Educação / n. 1, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, volume 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAESBAERT, Rogério. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre, set. 2004.

ITAÚ CULTURAL. A batalha da produção e da exibição do cinema independente nacional. *Toda a matéria*, 2020. Disponível em <https://www.itaucultural.org.br/a-batalha-da-producao-e-da-exibicao-do-cinema-independente-nacional> . Acesso em 23 mar. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. São Paulo: Natal: Porto Alegre: Paulus: EdUFRN: EdPUCRS, 2010, p. 9-16.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LA MENDOLA, Salvatore. Dialogicamente. Dar vida a percursos de conhecimento em termos de relações ou de experiências? In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Rio de Janeiro: EdUFF: FAPERJ, 2014, p. 323-354. Disponível em https://www.dropbox.com/s/ae7aw00vbeou7yz/NarrativasJuvenis_final_sem%20capa.pdf?dl=0 . Acesso em 20 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SCLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *I Seminário Internacional de Educação de Campinas*. A escola como centro pedagógico. Acesso em 24 jul. 2001.

MARINAS, José-Miguel. *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Editorial Síntesis, 2007.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

NÓS DO CINEMA. *Projeto Político e Pedagógico*. Escola de Educação Audiovisual Nós do Cinema. 2006. (mimeo).

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1995.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE AUDIOVISUAL. Agência Nacional do Cinema (ANCINE). Mercado Audiovisual Brasileiro. *Toda Matéria*, 2016. Disponível em <https://oca.ancine.gov.br/mercado-audiovisual-brasileiro> . Acesso em 23 mar. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *Momento*, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan. / jun. 2016.

OLIVEIRA, Priscila Valéria de Oliveira; PANNACCEF, Renato Coelho. Fomento ao Cinema Brasileiro: o papel do Estado. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*. Ano 11, v. 2, jul. / dez. 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas autobiográficas docentes: o cinema como dispositivo de experiência formadora e “cuidado de si”. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, José Valter. “O que espanta miséria é festa!” Puxando conversa: narrativas e memórias nas redes educativas do samba. Tese. Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, José Valter. *Negociação dos desejos — a linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito*. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2000.

RAMOS, Ana Bárbara; BARQUETE, Felipe Leal; NOGUEIRA, Valdenise; PIPANO, Isaac; MEDEIROS, Liuba de; FERREIRA, Aline. *Blog Sementes Cinematográficas*. Disponível em <http://www.sementecineamatografica.com.br/referencias/publicacoes-de-autores-da-area-de-cinema-e-educacao/> . Acesso em 23 mar. 2020.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [etc. e tal]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. *Processos de aprendizagem de jovens e adultos da classe trabalhadora: contribuições à escola emancipadora* [recurso eletrônico] / Sonia Maria Rummert. – (Coleção formação pedagógica; v. 8). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, 2007. *Novos estudos CEBRAP* n. 79. São Paulo nov. 2007. Disponível no Scielo: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004> . Acesso em 4 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 79. São Paulo, nov. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004> . Acesso em 31 jul. 2020.

SCHNAPPER, Dominique. *A compreensão sociológica*. Portugal: Gradiva, 2000.

SILVA, Adriana Barbosa da. *Trajetórias e embates na construção de um currículo educativo em um espaço não formal de ensino*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

SILVA, M. A. S. S. Melhoria da qualidade do ensino: do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 84, fev. 1993.

SITE DO CINEMA NOSSO. Disponível em <http://www.cinemanosso.org.br/site/> . Acesso em 16 jul. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. Prefácio. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez (org.). *A juventude vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleções: Cinema, cultura e educação).

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/37/> . Acesso em 28 jun. 2020.

TRUFFAUT, François. *O prazer dos olhos: textos sobre cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

VALE, Simone. Cinema dentro e fora das salas. *Retratos*, revista do IBGE. n. 15, jan. 2009.

VESCE, Gabriela E. Possolli. Relação entre Cinema e Educação. *Toda Matéria*, 2019. Disponível em <https://www.infoescola.com/pedagogia/relacao-entre-cinema-e-educacao/> . Acesso em 23 mar. 2020.

XAVIER, Ismael. *Sétima Arte, um culto moderno: o idealismo estético e o cinema*. São Paulo. Edições Sesc, 2017.

APÊNDICE - Questionário pesquisa adriana barbosa da silva – PROPED / UERJ

Dados Gerais

1. Nome _____
2. Idade _____ anos _____
3. Sexo: () F () M
4. Quanto à sua cor/raça, como você se declara? () amarela () branca () indígena () parda () preta () outra, qual? _____
5. Profissão atual _____
6. Escolaridade do pai: () analfabeto () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo () ensino médio incompleto () ensino médio completo () ensino superior incompleto () ensino superior completo () pós-graduação
7. Escolaridade da mãe: () analfabeta () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo () ensino médio incompleto () ensino médio completo () ensino superior incompleto () ensino superior completo () pós-graduação Sobre o bairro
8. Você nasceu no Estado do Rio de Janeiro?
() Sim () Não. Onde você nasceu? _____
9. Bairro onde mora _____

Inserção no *Cinema Nosso*

10. Qual foi o ano que você iniciou no *Cinema Nosso*? _____
11. Você participou dos cursos regulares do *Cinema Nosso*?
11. Como ficou sabendo do curso e/ou produtora escola?

12. O que lhe motivou a ingressar no curso de cinema?

13. Qual foi o ano em que você participou da Produtora-escola? _____

14. Você estava cursando o Ensino Médio quando ingressou no *Cinema Nosso*? () não () sim Qual o nome da escola? _____
15. Em que ano de escolaridade estava quando iniciou no *Cinema Nosso*? _____
16. O curso atrapalhou a escola em algum momento? () Não () Sim. Por quê?

17. O curso auxiliou a escola em algum momento? () Não () Sim. Por quê?

18. Para você, quais são as maiores diferenças entre a sua escola formal do Ensino Médio e o *Cinema Nosso*?

19. Você fez ou está fazendo faculdade? () Não. Qual o motivo? _____
() Sim. Qual o curso? _____
O que motivou a escolha do curso? _____
20. Você tinha o hábito de ler livros quando ingressou no *Cinema Nosso*? () Sim. Qual ou quais gêneros? _____ () Não
21. Você tinha o hábito de assistir filmes quando ingressou no *Cinema Nosso*? () Sim. Qual ou quais gêneros? _____ () no cinema () em casa () Não

22. Você participava de alguma atividade cultural no seu bairro? () Sim. Qual ou quais?

() Não

23. O que significou, para você, estudar no *Cinema Nosso*?

24. Quais as dificuldades encontradas por você no curso de cinema?

25. O que você considera positivo na sua trajetória no *Cinema Nosso*?

26. Quantos filmes você produziu no *Cinema Nosso*? Quais foram os filmes?

27. O que você sentiu quando viu seu primeiro filme sendo exibido?

28. Qual filme você mais gostou de participar? Por quê?

29. Tem algum filme que você gostaria de ter feito? Por quê?

30. Qual era a sua função no set de filmagem? Foi você que escolheu essa função?

31. Você atuou com cinema em alguma outra instituição ou projeto?

32. Você mantém contato com algum ex-aluno ou funcionário do *Cinema Nosso*?

33. Para você quais são as maiores dificuldades do mercado cinematográfico no Brasil?

Continuidade da pesquisa

34. Você aceitaria continuar participando da pesquisa, concedendo uma entrevista em outro momento? () sim () não

Telefone para contato: _____

Endereço eletrônico (e-mail): _____

Endereço para correspondência: _____
