

# LABORATÓRIO E ARQUIVO DE IMAGEM E SOM: trajetórias de grupos e pesquisas

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

L123 Laboratório e Arquivo de Imagem e Som [livro eletrônico] : trajetórias de grupos e pesquisas / Organizadora Clárisse Alvarenga. – Belo Horizonte, MG: Ed. do Autor, 2023. – (LAPA. Cinema e Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5872-672-2

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores formação.  
I. Alvarenga, Clárisse, 1974-. II. Série.

CDD 371.3

UF *m* G

Fa *E*  
Faculdade de Educação

*Para Inês Assunção de Castro Teixeira (em memória)*

## **Coleção**

*Ana Martins Marques*

Colecionamos objetos  
mas não o espaço  
entre os objetos

fotos  
mas não o tempo  
entre as fotos

selos  
mas não  
viagens

lepidópteros  
mas não seu voo

garrafas  
mas não  
a memória da sede

discos  
mas nunca  
o pequeno intervalo de silêncio  
entre duas canções

**8** APRESENTAÇÃO

## **Livro de imagens, livro de sons, livro de arquivos**

**CLARISSE ALVARENGA**

**15** **Notas sobre o Programa de Extensão  
forumdoc.ufmg (2011-2019): conexões parciais  
entre cinema, antropologia, comunicação  
e educação**

**PAULO MAIA**

**42** **A experiência do Programa Ações  
Afirmativas na UFMG**

**NATALINO NEVES DA SILVA**

**62** **Alinhavando registros e memórias: experiências  
do Programa Observatório da Juventude da UFMG**

**ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL**

**DÉBORA VANESSA CAMILO BORGES**

**SYMAIRA POLIANA NONATO**

**87** **Arquivo como bolsa: guardando processos  
de realização audiovisual do Laboratório  
de Práticas Audiovisuais (Lapa)**

**CLARISSE ALVARENGA**

**104 A arte de narrar e o Grupo Movência**

JOSILEY FRANCISCO DE SOUZA

**120 Grupo MUTUM – contribuições para a formação docente com o cinema**

ANA LÚCIA FARIA AZEVEDO

MARIA JAQUELINE M. G. ARAÚJO

ALEXANDRE PIMENTA MARQUES

**131 Pensar a política educacional a partir das telas: um relato de experiência sobre o uso do audiovisual na formação de professores**

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

**147 Registros escolares e a (in)visibilidade da política das escolas**

GUILHERME DE ALCANTARA

LUÍSA SILVA SANTOS

ERIKA TAMBKE

**160 Estúdio de Produção Audiovisual – EPA: contribuições do audiovisual em divulgação científica no campo da educação**

LIBÉRIA NEVES

THIAGO ROSADO

**180** Guardar, conservar e exhibir: a experiência do  
arquivo histórico da Faculdade de Educação

ANDREA MORENO

ANA CLAUDIA AVELAR

**192** SOBRE OS AUTORES

**196** CRÉDITOS

# APRESENTAÇÃO

## Livro de imagens, livro de sons, livro de arquivos

CLARISSE ALVARENGA

Este livro apresenta trajetórias de grupos e pesquisas que se articulam em torno do Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (LAIS) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A constituição do LAIS se deu como uma espécie de grupo formado por grupos. O Laboratório foi criado em 2019, atendendo a um chamado da então diretora da Faculdade de Educação, Daisy Moreira Cunha. Naquele momento, elaborei a proposta que foi aprovada pela Congregação da Faculdade em novembro de 2019.

Com a formalização da criação do LAIS, contatei os professores e pesquisadores com estudos envolvendo imagem e som na Unidade desde os anos 2000 e percebi que havia uma grande quantidade de conteúdo que poderia ser compartilhado. Esse material poderia contribuir com o campo da educação na medida em que mostrava, de forma transversal, a importância das imagens e dos sons na atuação de vários grupos de pesquisa, com diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

Desde sua criação, o Laboratório armazenou, na sala 1110 da Unidade: equipamentos de captação e edição de imagem e som; acervo de filmes; acervo de fotografias; arquivos com gravações audiovisuais e sons. Apesar da importância da infraestrutura, a proposta não era apenas criar um espaço físico onde pudéssemos deixar guardadas imagens e sons. A ideia era criar um arquivo vivo, produtivo, um espaço que fosse usado pelos diversos públicos da Faculdade de Educação, da UFMG e também pelo público externo. O objetivo era que

esses diferentes públicos pudessem não só consultar esses arquivos ou tomar equipamentos emprestados mas também criar seus próprios filmes, seus próprios arquivos e compartilhar experiências pedagógicas e de criação envolvendo as imagens e os sons.

A partir daí iniciamos uma pesquisa financiada por emenda parlamentar concedida pelo deputado Rogério Corrêa, do Partido dos Trabalhadores, cuja proposta era justamente articular algumas das pesquisas que envolvem imagens e sons desde os anos 2000 na Faculdade de Educação e propor formas de uso de imagens de arquivos que pudessem ser aplicadas na educação básica e no ensino superior. Além disso, o projeto estava centrado na compra da infraestrutura necessária para que o Laboratório pudesse funcionar de uma maneira satisfatória, o que envolvia melhores condições de exibição, produção e criação de filmes, e também de formação naquele espaço.

Assim que o projeto foi aprovado e o recurso foi enviado à UFMG, nossa primeira ação foi selecionar dois bolsistas – Gustavo Jardim e Silvia Miranda – para que pudessemos ter uma equipe reunida em torno da proposta do Laboratório. A atuação de Gustavo e Silvia foi fundamental na estruturação e no acompanhamento das ações desenvolvidas dali em diante.

Em função da diversidade de perspectivas reunidas no LAIS, nas primeiras reuniões que tivemos envolvendo todo o grupo, acreditamos que seria importante convidar professores e pesquisadores para participar de um seminário para que a atuação de cada grupo pudesse ser mais bem compreendida. Por isso foi organizado o *Seminário Políticas, estéticas e práticas das imagens*, realizado de 6 de outubro a 3 de novembro de 2022, na Faculdade de Educação da UFMG.

Tendo em vista que existem inúmeras maneiras de realizar pesquisa, extensão, ensino e criação artística com imagens e sons, a professora Ana Maria Rabelo Gomes, subcoordenadora do LAIS, sugeriu que buscássemos responder a uma pergunta geradora que foi assim formulada: como é feita a pesquisa em imagem e som no seu projeto de pesquisa, extensão e ensino ou em seu processo de criação? A partir dessa questão central surgiram outras: quais as características do acervo de imagens e sons que seu projeto produziu? Quais as questões principais que as imagens e sons trazem para o seu projeto?

Debatemos os processos culturais, históricos, políticos e estéticos que atravessam cada grupo, buscando tomar contato com as perspectivas pedagógicas e os processos de criação que estão por trás dessas iniciativas. Ao final de cada debate, encaminhávamos uma discussão em comum sobre como disponibilizar os trabalhos para os públicos interno e externo e como estabelecer a interlocução entre os grupos em projetos futuros. A partir dos debates que surgiram no seminário, convidamos os participantes a escrever os capítulos deste livro.

## Práticas pedagógicas com arquivos

Após o *Seminário Políticas, estéticas e práticas das imagens*, o LAIS foi parceiro na oferta de uma oficina direcionada a professores da educação básica, parte deles integrantes do Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa) da Faculdade de Educação, como forma de promover a interface entre a questão dos arquivos e as práticas pedagógicas dos professores da educação básica. A oficina, intitulada “Documentário e memória: preservação e reutilização de imagens de arquivo”, foi uma iniciativa da professora e pesquisadora Julia Fagioli e nos proporcionou momentos de apreciação e discussão sobre as dimensões pedagógicas das imagens de arquivo.

O curso foi ofertado gratuitamente para vinte professores, teve a duração de 12 horas/aula e foi ministrado no período compreendido entre 8 de outubro e 5 de novembro de 2022. Um dos vários momentos instigantes da oficina foi a visita ao Museu da Imagem e do Som (MIS). Os professores e as professoras foram recebidos por Thiago Veloso, diretor do MIS, e pela equipe de preservação do museu.

A partir de imagens de arquivo do museu, a pesquisadora Julia Fagioli elaborou um percurso pedagógico no qual foi possível imaginar a história de Belo Horizonte de pontos de vista não hegemônicos considerando as imagens das periferias e dos rios. Como filmar as periferias não era um objetivo dos cinegrafistas que registraram a cidade nos primeiros tempos, Julia apresentou formas de uso das imagens de arquivo que a partir de mediações constituem contranarrativas ao discurso oficial.

Além disso, de maneira complementar, foi fundamental tomar contato com alguns dos filmes documentais do cinema brasileiro que utilizam imagens preexistentes, tais como *Cabra marcado para morrer* (Eduardo Coutinho, 1984) e *Retratos de*

*Identificação* (Anita Leandro, 2016), a fim de oferecer diferentes perspectivas de acontecimentos históricos.

As imagens de arquivo nos oferecem um testemunho dos acontecimentos filmados. Quando se produz uma imagem, não é possível apreender completamente aquilo que ela representa. Com a passagem do tempo, podemos lançar a ela novos olhares, que variam de acordo com o tempo presente. É por isso que as imagens de arquivo não dizem respeito somente ao passado. Mesmo aquilo que compreendemos como passado está em constante transformação. As imagens de arquivo possibilitam compreender o passado no presente e o presente no passado, reelaborando-os a cada nova visada. A partir das imagens, podemos ainda projetar novos mundos em comum.

Essas discussões que a oficina proporcionou foram importantes para que o LAIS experimentasse o acesso público (tanto interno quanto externo à UFMG, principalmente de professores da educação básica e professores e pesquisadores do ensino superior) às imagens de arquivo, fomentando ainda novas pesquisas em torno do arquivo do próprio Laboratório, de outras instituições, como o MIS, e também pensando a produção de novos produtos e processos.

Sabemos que, atualmente, os professores e as professoras, sejam eles da educação básica ou do ensino superior, lidam com processos de aprendizagem e de produção de conhecimento constituídos pelas imagens e pelos sons. Diante da pandemia de Covid-19 houve intensificação de algo que estava em curso desde pelo menos o início dos anos 2000: a necessidade, não apenas da escola e educadores mas da educação de modo geral, de lidar com a dimensão visual e sonora presente nas mediações, interações e na produção de conhecimento.

Entretanto, em sua formação, grande parte desses professores e professoras que estão em atividade não teve a oportunidade de tomar contato com a experiência da produção, curadoria, análise de imagens e sons, experimentação da linguagem audiovisual, sonora ou mesmo fotográfica. Além disso, a caracterização da entrada da imagem e do som nos processos educativos está longe do esgotamento. Talvez essa seja uma temática que demande investigações de muitas áreas, por ser uma questão transversal no campo da educação.

Após a realização da oficina, em 2023, o pesquisador Gustavo Jardim e eu dedicamo-nos a ofertar em parceria três disciplinas no curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Faculdade de Educação da UFMG como forma de ampliar o acesso a arquivos de filmes latino-americanos. Foram ofertadas as seguintes disciplinas: Artes, linguagens e sociedade (60h/aula), Tipos de artes e sua materialidade social (60h/aula) e Artes e outras produções culturais (60h/aula).

Nessa proposta, reunimos um repertório de filmes cuja abordagem leva em conta a questão da terra e dos territórios. Pretendíamos testar as formulações de pesquisa em torno das práticas pedagógicas envolvendo arquivos de imagens, curadorias, e compreender como, por meio de disciplinas que fazem parte do currículo da formação do estudante de licenciatura (futuros professores da educação básica), seria possível produzir um ambiente de criação e aprendizagem em que os estudantes se envolvessem, envolvessem suas imagens, sons e seus territórios.

As disciplinas foram elaboradas de forma que, num primeiro momento, os estudantes e as estudantes tivessem contato com filmes que tratam da questão da terra em diversos espaços na América Latina. Foram feitas exibições dos filmes e, em seguida, discussões em torno de temas, aspectos formais e sobre a disponibilidade das imagens e possíveis usos em práticas pedagógicas no campo. Num segundo momento, os estudantes e as estudantes criaram seus próprios filmes em seus territórios a partir de nossa orientação. Eles e elas fizeram pesquisas, elaboraram propostas de roteiro, filmaram e editaram seus trabalhos. Num terceiro e último momento, foi criada uma plataforma intitulada “Trabalho de campo”, onde foram articuladas as imagens assistidas, os exercícios realizados, análises de filmes e os filmes produzidos pelos estudantes.<sup>1</sup>

1 A plataforma “Trabalho de campo” está disponível em: <<https://sites.google.com/view/lecampo/in%C3%ADcio>>.

As curadorias de filmes não foram definidas *a priori*, mas compostas ao longo do processo para promover confluências entre as ideias e as vivências provindas das percepções de cada participante. O processo privilegiou uma intensificação na percepção sobre a terra ao mesmo tempo que ativou o senso comunitário na aproximação dos filmes escolhidos com as linhas de investigação criadas. Nesse sentido, as obras foram elencadas mais por uma noção de transferência criada com os estudantes do que em uma perspectiva de transmissão de

determinada forma ou linguagem cinematográfica. Alguns dos filmes trabalhados foram:

*Pescados* (Lucrecia Martel, Argentina, 2010)

*Lavra Dor* (Ana Carolina e Paulo Rufino, Brasil, 1968)

*Tarumã* (Aloysio Raulino, Brasil, 1975)

*Terra Kaxixó*

(Estudantes Kaxixós, Projeto Entrecenas, Brasil, 2017)

*O Curral e o vento* (Miguel Hilari, Bolívia, 2014)

*Bouquets* (Rose Lowder, Peru, 1995)

*Pawqartampu* (Felipe Esparza, Peru, 2015)

*Cantos de trabalho - Cacau*

(Leon Hirszman, Brasil, 1976)

*Cantos de trabalho - Mutirão*

(Leon Hirszman, Brasil, 1975)

*Fim de semana* (Renato Tapajós, Brasil, 1975)

*Duas aldeias uma caminhada*

(Ariel Ortega, Guarani Mbya, 2008)

Os filmes a que assistimos juntos, os textos que foram lidos, os projetos audiovisuais e os filmes realizados foram incluídos na plataforma criada pelos próprios estudantes. Nossa hipótese é a de que ao longo de todos os nossos encontros há deslocamentos que fazem com que se possa aprender com o campo, com a terra, de maneira sensível, por meio das imagens, por meio do olhar e da escuta. Nesse sentido, foi construído um arquivo de processos pedagógicos e criativos que diz muito sobre o processo de aprendizagem vivenciado e que envolve uma mudança de percepção ou uma ativação dos sentidos sobre a terra.

Apartir desse trabalho, apontamos as regiões (os espaços) em que os processos de aprendizagem se intensificam. A partir daí percebemos que eles tensionam os arquivos, os filmes (em alguns casos estão no fora de campo) porque produzem outros espaços, que são a um só tempo individuais e coletivos, e vinculados às imagens, aos sons, na mesma medida em que se vinculam à terra e seus processos.

## Livro de arquivos

Cada um dos autores e cada uma das autoras desta publicação desenha um percurso singular e elabora a seu modo a imagem e o som em suas práticas, metodologias e perspectivas. Nesse

sentido, o livro dá a ver uma diversidade de caminhos que convido o leitor e a leitora a percorrer.

A leitura dos capítulos nos estimula a conhecer os arquivos (de imagens e sons) criados em cada um dos projetos, mas também suas práticas pedagógicas, seus processos de produção de conhecimento e de criação. Esta publicação reúne reflexões acerca de distintas trajetórias de grupos e da participação das imagens e dos sons nesses processos.

Na leitura deste livro de arquivos, é possível notar aproximações e distanciamentos entre os projetos e iniciativas relatadas. Para além das diferenças, que marcam as singularidades de cada abordagem, os relatos apontam para um trabalho constante em um mesmo sentido: a construção de um patrimônio público que pode ser identificado seja nos grupos em si ou nas pesquisas por eles produzidas na UFMG e a participação das imagens e sons nesse processo.

O nome LAIS foi escolhido por esse caráter coletivo e aberto dos grupos e de suas trajetórias, pois, além de contemplar as palavras que identificavam aquilo que pretendíamos fazer, o nome próprio Lais significa “a democrática”, portanto um significado importante de ser afirmado e reafirmado de maneira urgente em 2019 – quando o Laboratório foi criado e o país enfrentava uma intensa crise política – e que deve ser preservado e intensificado em todos os momentos.

# Notas sobre o Programa de Extensão **forumdoc.ufmg** (2011-2019): conexões parciais entre cinema, antropologia, comunicação e educação

PAULO MAIA

*Para a Associação Filmes de Quintal,  
o forumdoc.bh,  
bolsistas do forumdoc.ufmg,  
Ruben Caixeta, Claudia Mesquita e Júnia Torres,  
a universidade pública UFMG,  
e todo mundo que somou e sonhou  
com essa jornada.*

## Cinemas e alteridades

Olhando de modo retrospectivo e tentando traçar uma trajetória de pesquisa e extensão que não sabemos quando iniciou, gostaria de sugerir que o enquadramento conceitual das mostras/seminários que este capítulo pretende descrever tem um vínculo originário com uma das sessões do 1º Festival do Filme Documentário e Etnográfico - Fórum de Cinema, Vídeo e Antropologia, realizado em 1997. Em sua primeira edição, já com um número expressivo de filmes em sua programação (76 filmes), realizamos uma pequena mostra intitulada “Documentários Clássicos” – dentre os seis filmes da mostra, destaca-se *O Homem e a Câmera* de Dziga Vertov (1929), exibido no dia 18 de novembro de 1997 no saudoso Cine Clube UFMG na Escola de Belas Artes.

Embora também conhecido como *O Homem com a Câmera*, o filme segue registrado na programação do 1º forumdoc como *O Homem e a Câmera*. A relação dicotômica a que o título se refere reverbera sobre uma dicotomia fundante das ciências

sociais e humanas, qual seja, natureza e cultura. A relação de alteridade humana e maquínica parece caracterizar todo o drama cinematográfico desfeito por Vertov em seu filme *partitura*, no qual a montagem e a música assumem protagonismos nunca antes vistos. Não seria portanto descabido dedicar as mostras/seminários realizados pelo programa de extensão *forumdoc.ufmg* ao cinema visionário de Dziga Vertov e seu, inigualável, *O Homem e a Câmera*, que nos serviu de inspiração ao ciclo “Cinemas e alteridades” descrito a seguir.

## Programa de extensão *forumdoc.ufmg*

Nascido do *forumdoc.bh* – Festival do Filme Documentário e Etnográfico – Fórum de Antropologia e Cinema, realizado anualmente pela Associação Filmes de Quintal em parceria com a UFMG, desde 1997, em Belo Horizonte /MG, o Programa de Extensão *forumdoc.ufmg* foi criado em 2010 pelos docentes Paulo Maia, da Faculdade de Educação, Claudia Mesquita e Ruben Caixeta de Queiroz, ambos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. O programa visou a organização e realização de ações de extensão no campo do cinema, e, assim, organizamos, entre os anos de 2011 e 2019, uma série de pesquisas curatoriais de mostras de filmes, produção de programação e material gráfico, sessões comentadas, debates, seminários, exposições, oficinas e outras atividades que percorreram o território do *campus* da UFMG e também outros espaços da cidade, buscando descentralizar a programação do *forumdoc.bh*, concentrada anualmente no final do mês de novembro no Cine Humberto Mauro (Palácio das Artes). Entre 2011 e 2017 conseguimos manter uma média de três bolsistas de extensão de graduação em cada ano que participaram ativamente da concepção e realização das atividades desenvolvidas, constituindo essa experiência um processo formativo extensionista. As ações de extensão desenvolvidas pelo programa de extensão *forumdoc.ufmg* buscaram estabelecer conexões parciais entre cinema, antropologia, comunicação e educação (áreas de atuação e formação dos docentes e bolsistas), com o intuito de fortalecer o diálogo entre o festival *forumdoc.bh*, a universidade e a comunidade. Neste ensaio busco recapitular parte da memória dos oito anos de atividade do programa de extensão *forumdoc.ufmg* encerrado em 2019, contando como guia com os catálogos impressos do *forumdoc.bh* desse período, bem como esboçar os contornos de um projeto de retomada do *forumdoc.ufmg*, dessa vez articulado ao Laboratório de

1 O acervo, material e imaterial, do forumdoc.bh nesses 27 anos de jornada é imenso e parte dele se encontra disponível para consulta, mediante agendamento, na sede da Associação Filmes de Quintal, em Belo Horizonte. O site [www.forumdoc.org.br](http://www.forumdoc.org.br) também disponibiliza parte do acervo em formato digital. Para uma visão detalhada desse percurso, consultar diretamente os catálogos do forumdoc.bh em formato PDF disponíveis no seguinte endereço: [-https://www.forumdoc.org.br/catalogos-](https://www.forumdoc.org.br/catalogos) [acesso em: 6 set. 2023].

Arquivo, Imagem e Som (LAIS) da Faculdade de Educação (UFMG),<sup>1</sup>

## O animal e a câmera

Em 2011, o 15º forumdoc.bh apresentou aquela que seria a primeira mostra/seminário, organizada pelo programa de extensão forumdoc.ufmg, do ciclo intitulado “Cinemas e alteridades”. *O animal e a câmera* explorou diferentes discursos, mediados ou não pela *câmera*, os quais ora afirmavam ora questionavam o que Bruno Latour chamou de Constituição Moderna: uma separação radical do mundo natural e do mundo social caracterizada por um humanismo exacerbado.

Nesse ano, fiquei a cargo da coordenação de curadoria da mostra e publiquei um texto de apresentação intitulado “O animal e a câmera” no catálogo do forumdoc.bh.2011, que buscou articular o esquema conceitual sintetizado acima com uma seleção de filmes que, na heterogeneidade desejada de suas formas, apresentava um conjunto significativo de estratégias fílmicas que visavam um certo tipo de captura da presença desestabilizadora de todo um bestiário em cena.

Mas o que fazer com outros discursos sobre a natureza e a sociedade, os homens e os animais, que não estão de acordo com nossa partilha moderna entre o mundo natural e o mundo social e nos quais atitudes e práticas com a natureza se dão de formas muito diversas? Como uma visada sobre o animal ou mesmo seu enquadramento cinematográfico pode suscitar e acalorar o debate transdisciplinar e transespecífico que, como sugerido por Viveiros de Castro, “impõe a dissociação e redistribuição dos predicados subsumidos nas duas séries paradigmáticas que tradicionalmente se opõem sob os rótulos de ‘Natureza’ e ‘Cultura’?” Em outras palavras, como frear a máquina antropológica da filosofia ocidental, aquela denunciada por Giorgio Agamben que impõe a cesura (no interior do homem) entre o humano e o animal? É possível promover tais deslocamentos por intermédio do cinema e da antropologia? (Maia, 2011, p. 86).<sup>2</sup>

A curadoria foi composta de 23 filmes, dos quais quatorze longas, cinco médias e cinco curtas-metragens (a listagem segue a ordem de apresentação no catálogo forumdoc.bh.2011):

2 Disponível na íntegra em: [-https://www.forumdoc.org.br/ensaios/queer-e-a-camera-](https://www.forumdoc.org.br/ensaios/queer-e-a-camera). Acesso em: 2 dez. 2023.

- Nanook, o esquimó* (Robert Flaherty, 1922)  
*Drifters* (John Grierson, 1929)  
*Batalha no Grande Rio* (Jean Rouch, 1951)  
*A caça ao leão com arco* (Jean Rouch, 1965)  
*Um leão chamado Americano* (Jean Rouch, 1968)  
*Os caçadores* (John Marshall, 1957)  
*Equipamento de caça dos Bosquímanos!Kung*  
 (John Marshall, 1974)  
*Caça ao leão* (John Marshall, 1974)  
*Pour la suite du monde*  
 (Pierre Perrault e Michel Brault, 1962)  
*A besta luminosa* (Pierre Perrault, 1982)  
*Primate* (Frederick Wiseman, 1974)  
*Morte todas as tardes*  
 (Pierre e Myriam Braunberger, 1951)  
*Memória do cangaço* (Paulo Gil Soares, 1964)  
*Rastejador, substantivo masculino*  
 (Sérgio Muniz, 1969)  
*Arraial do cabo*  
 (Mário Carneiro e Paulo César Saraceni, 1959)  
*Peixe pequeno* (Vincent Carelli e Altair Paixão, 2010)  
*Yãkwá, O banquete dos espíritos*  
 (Virgínia Valadão, 1995)  
*Ataka: o ladrão de armadilha*  
 (Coletivo Kuikuro de Cinema, 2011)  
*Kuxakuk Xak caçando capivara*  
 (Derli, Marilton, Juninha Maxakali et al., 2009)  
*Os cavalos de Goethe, ou Alquimia da velocidade*  
 (Arthur Omar, 2010)  
*Histórias de Malware*  
 (Ruben Caixeta de Queiroz, 2009)  
*Jean Rouch, Primeiro filme: 1947-1991*  
 (Dominique Dubosc e Jean Rouch, s/d)  
*Os Arara* (Andrea Tonacci, 1980-1983)  
*Dersu Uzala* (Akira Kurosawa, 1975)

A proposta apostou na dobradinha entre uma mostra temática e um seminário que pudesse explorar tanto a filmografia quanto a abordagem conceitual em torno dos animais. Nesse sentido, algumas falas do seminário exploraram, digamos, o fora de campo do cinema, enquanto outras navegavam pelas propostas fílmicas apresentadas pela curadoria. Destacam-se, dentro da programação do seminário, a conferência de abertura intitulada “Lições de caça”, de Maurício Yekuana, e

a mesa-redonda intitulada “A tecnologia da caça/pesca e do cinema”, com Cezar Migliorin, Carlos Sautchuk e Uirá Garcia.

Os catálogos do forumdoc.bh tornaram-se uma referência não apenas para a divulgação dos filmes exibidos no festival mas também pela publicação de ensaios traduzidos especialmente para as mostras, bem como solicitados pela produção do festival a uma extensa rede de colaboradoras e colaboradores. Assim, a mostra *O animal e a câmera* contou com a publicação da tradução dos textos “Como filmei *Nanook of the North*”, de Robert Flaherty (2011 [1924]), “Banghawi: caça ao hipopótamo com o arpão pelos pescadores Sorko do Médio-Níger”, de Jean Rouch (2011 [1948]). Também publicamos o ensaio “O Afeganistão é incontestável”, de Arthur Omar (2011).

Apesar de ter havido uma coordenação de curadoria da mostra/seminário, buscamos, dentro dos limites impostos pelo caráter inaugural do programa, organizar nosso trabalho de forma compartilhada. Os bolsistas de extensão, Hozzienne Reis Passos, Roberta Araújo e Pedro Leal, junto com os coordenadores do programa e o pessoal da Filmes de Quintal, foram fundamentais para que pudéssemos cumprir todo o desenho planejado para a mostra/seminário *O animal e a câmera*, primeira ação de extensão do programa forumdoc.ufmg.

## A mulher e a câmera

Em 2012, a intenção foi discutir e apresentar uma filmografia de assinatura feminina. A mostra/seminário *A mulher e a câmera*, coordenada por Carla Maia e Cláudia Mesquita, focou a diferença como potência, seja para saudar a diversidade formal e temática dos filmes apresentados, seja para atualizar, como escrevem as curadoras no texto de apresentação da mostra no catálogo do forumdoc.bh.2012, “sempre com renovado interesse, [...] um mundo com alteridade: a mulher, o animal, vêm assim ocupar o lugar de um Outro que desestabiliza os padrões de um certo pensamento ocidental formulado e orientado por uma maioria de homens, adultos, brancos, cidadãos, como escrevem Deleuze e Guattari” (Maia e Mesquita, 2012 p. 41).<sup>3</sup> Assistimos a uma mostra/seminário extremamente politizada que revelou um desejo patente na filmografia apresentada de não ceder à imobilidade à qual os corpos femininos são relegados quando lhes são atribuídas forma e agência predeterminadas. A curadoria foi composta de dezessete filmes – onze longas, seis médias e curtas-metra-

3 Disponível na íntegra em: <<https://www.forumdoc.org.br/ensaios/a-mulher-e-a-camera>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

gens (a listagem segue a ordem de apresentação no catálogo forumdoc.bh.2012):

*The woman's film*

(Louise Alaimo, Judy Smith, Ellen Sorren, 1971)

*Nathalie Granger* (Marguerite Duras, 1972)

*Jeanne Dielman, 23 Quai du Commerce, 1080 Bruxelles*

(Chantal Akerman, 1975)

*Riddles of the Sphinx*

(Laura Mulvey e Peter Wollen, 1977)

*Lanouba des femmes du Mont-Chenoua*

(Assia Djebar, 1979)

*Reassemblage* (Trinh Minh-ha, 1982)

*Surname Viet Given Name Nam*

(Trinh Minh-ha, 1989)

*Réponse de femmes: Notre corps, notre sexe*

(Agnès Varda, 1975)

*Documenteur* (Agnès Varda, 1981)

*La guerre est proche* (Claire Angelini, 2011)

*Et tu es dehors* (Claire Angelini, 2012)

*A Entrevista* (Helena Solberg, 1966)

*The Emerging Woman* (Helena Solberg, 1975)

*La Flaca Alejandra*

(Carmen Castillo e Guy Girard, 1994)

*Tarachime* (Naomi Kawase, 2006)

*Luz nas Trevas* (Helena Ignez e Ícaro Martins, 2011)

*A falta que me faz* (Marília Rocha, 2009)

A abertura da mostra/seminário contou com uma conferência proferida por Luisa Elvira Belaunde, que abordou as imagens de mulheres indígenas nos documentários amazônicos, além de três mesas-redondas, dentre as quais destaque aquela dedicada a pensar a participação feminina no cinema indígena. Mediada por Renata Otto, a mesa contou com a presença das realizadoras indígenas Patrícia Ferreira e Sueli Maxakali. No catálogo do forumdoc.bh.2012 foram publicados ainda os seguintes textos articulados com a mostra/seminário: “Diferente de você/Como você: mulheres pós-coloniais e as questões interligadas da identidade e da diferença”, de Trinh T. Minh-ha (2012); “O vermelho não se faz de sangue”, de Aurore Délavry (2012) e “*Jeanne Dielman* e a travessia visual da espectadora”, de Roberta Veiga (2012). A produção foi compartilhada entre o programa forumdoc.ufmg, com a participação dos bolsistas de extensão Camila Cordeiro, Gabriel Pinheiro e Túlio Diniz, e a Filmes de Quintal, além de inúmeros colaboradores.

Nesse ano, César Guimarães, professor do Departamento de Comunicação e parceiro do forumdoc desde sempre, integrou a equipe de coordenadores do programa.

## O inimigo e a câmera

O ano de 2013 ficou marcado pela explosão dos protestos de rua por todo o Brasil, que tinham como alvo os mais diversos temas: corrupção, transporte, moradia e educação se destacavam entre tantos outros. As manifestações foram duramente reprimidas pela polícia. Contrastava, logo de início, o modo como a grande mídia e os governantes descreviam tais manifestações com o trabalho realizado pelo movimento denominado midialivrismo, que utilizou a internet como uma espécie de continuidade do campo de batalha em que estavam envolvidos, confrontando os modos tradicionais de construção e transmissão dos fatos e das informações. Ainda sob o calor de tais acontecimentos, em 2013 o programa de extensão forumdoc.ufmg decidiu dar continuidade ao ciclo de “Cinemas e alteridades”, dessa vez com uma exploração em torno de outra categoria problemática: o inimigo.

Se por um lado as manifestações, ou melhor, a repressão das manifestações de 2013 e o contra-ataque midialivrista serviram de motivação para a proposição da mostra/seminário, Ruben Caixeta de Queiroz, no texto de apresentação da mostra publicado no catálogo do forumdoc.bh.2013, adverte que, com “O inimigo e a câmera”,

enfrentamos um tema ainda mais espinhoso: filmar o inimigo, ainda que para combatê-lo, como escreveu Jean-Louis Comolli, é de alguma forma colocar-se *ao lado* dele, compartilhar da mesma cena que ele, já que o “cinema é uma máquina de aprisionar, domesticar, familiarizar, aproximar, estreitar as relações”. Então, filmar o inimigo não é uma tarefa fácil e totalmente controlável, como uma primeira visada poderia sugerir. Filmar a monstruosidade (do poder, do Estado, da polícia, da violência, dos políticos, das instituições de vigilância, do coronel do nordeste, das elites, do tal agronegócio) pode ser transformá-la numa imagem menos feia e menos terrível, se para tanto fizermos apelo à linguagem da publicidade e do espetáculo. (Queiroz, 2013, p. 77-78).

A curadoria foi composta de onze filmes – quatro longas, seis médias e um curta-metragem (a listagem segue a ordem de apresentação no catálogo forumdoc.bh.2013):

*Duch, o mestre das forjas do inferno*

(Rity Pahn, 2011)

*Como aprendi a superar o meu medo e amar Ariel Sharom*

(Avi Mograbi, 1997)

*A batalha do Chile III – O poder popular*

(Patricio Guzmán, 1973-1979)

*Montanhas de ouro* (Adrian Cowell, 1990)

*Theodorico. Imperador do Sertão*

(Eduardo Coutinho, 1978)

*Mato eles?* (Sérgio Bianchi, 1983)

*O terceiro milênio* (Jorge Bodanzky, 1981)

*Um lugar ao sol* (Gabriel Mascaro, 2009)

*Em trânsito* (Marcelo Pedroso, 2013)

*Vista Mar*

(Claugene Costa, Henrique Leão, Pedro Diógenes, Rodrigo Capistrano, Rubia Mercia e Victor Furtado, 2009)

*Câmara Escura* (Marcelo Pedroso, 2012)

*O inimigo e a câmera* apresentou ainda uma mostra de vídeos intitulada “O cinema contra o Estado”. Tendo como pano de fundo o contexto de manifestações de rua intensificadas no mês de junho de 2013, com a ajuda dos bolsistas de extensão daquele ano – Camila Cordeiro, Gabriel Pinheiro e Guilherme Abu-Jamra –, lançamos uma convocatória *on-line* nos meses de setembro e outubro e recebemos quase uma centena de vídeos que registraram as manifestações de 2013, sublinhando os conflitos microscópicos que formam os grandes embates. Foram selecionadas e exibidas filmagens realizadas por: Antenor Martins, Bruno de Figueiredo e Silva, Cléber Henrique de Jesus Viana, Coletivo UrGente, Diogo da Fonseca, André Miguéis, Yussef Kalume, Douglas Duarte, Vitor Leite, Fabiana Leite, Felipe Aguiar Chemicatti, Pedro Carvalho Moreira, Henrique Dimitri, João Grilo, Jorge Bloom, Henrique Bocelli, Leonardo Nabuco, Mídia Ninja, Ricardo Bugarelli e Tamás Gontijo Bodolay.

A mostra/seminário também organizou duas mesas de discussões, denominadas “Filmando o inimigo na rua”, compostas de integrantes de coletivos midialivristas e ativistas, pesquisadores e realizadores, destacando-se a presença dos coletivos

Mídia Ninja (SP, RJ, BH) e Projetação, além do midialivrista indígena Kamikia Ksedje e da pesquisadora Ivana Bentes, dentre outros. Organizamos também, com a valiosa colaboração de Daniella Paoliello, uma exposição de fotos adesivas das manifestações de 2013 nos corredores da Faculdade de Educação (FaE) e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich). Realizamos uma oficina com o fotógrafo Bruno Figueiredo no Cine 104 e também fizemos algumas projeções de vídeos e fotografias, selecionados via convocatória, junto com o Coletivo Projetação no viaduto de Santa Tereza no centro de Belo Horizonte numa noite de domingo.

Publicamos no catálogo do [forumdoc.bh.2013](http://forumdoc.bh.2013) a entrevista com Jean-Louis Comolli intitulada “Filmar o inimigo é fazê-lo entrar em um filme junto comigo”, feita por Ruben Caixeta de Queiroz e Claudia Mesquita (2013), e os ensaios “Vandalismo”, de Jimmie Durham (2013), “A câmera de combate e o animal paranoide”, de Ivana Bentes (2013), “Documentários terroristas? – inimigos de classe no cinema brasileiro contemporâneo”, de Mariana Souto (2013), e “A terra treme no país de desigualdades e paradoxos”, de Luiz Eduardo Soares (2013).

## A escola e a câmera

Em 2014 propusemos um deslocamento categorial – do animal, mulher, inimigo – em direção a uma instituição social, a saber, a escola. No texto de apresentação publicado no catálogo do [forumdoc.bh.2014](http://forumdoc.bh.2014)<sup>4</sup> eu destacava que

O audiovisual constitui-se em um dos mais potentes modos de expressão cultural e ideológica da sociedade contemporânea. A relação entre cinema e educação, entre cinema e escola, seja no contexto da educação escolar ou da educação informal, é parte da própria história do cinema. Desde as primeiras produções cinematográficas, produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para instrução, educação e reflexão humanas, cabendo ressaltar que a relação entre cinema e conhecimento excede o campo da educação formal. (Maia, 2014, p. 69).

A mostra-seminário foi estruturada em dois eixos: o primeiro, dedicado a uma pequena curadoria de filmes internacionais consagrados que, de formas diferentes, se desenvolvem em

4 Disponível na íntegra em: <<https://www.forumdoc.org.br/ensaios/a-escola-e-a-camera>>. Acesso em: 4 dez. 2023.

escolas, uma das principais instituições sociais criadas pelo “homem”. A curadoria foi composta de sete filmes – cinco longas e dois médias-metragens (a listagem segue a ordem de apresentação no catálogo [forumdoc.bh.2014](http://forumdoc.bh.2014)):

*Zero de conduta* (Jean Vigo, 1933)

*A pirâmide humana* (Jean Rouch, 1959)

*High School* (Frederick Wiseman, 1968)

*Elogio do Chiac* (Michel Brault, 1969)

*Ser e Ter* (Nicolas Philibert, 2002)

*Elefante* (Gus Vans Saint, 2003)

*At Berkeley* (Frederick Wiseman, 2013)

Já o segundo eixo foi inteiramente dedicado a apresentar e debater projetos da época que buscavam disseminar a reflexão e prática do cinema e fotografia por meio de oficinas em contextos escolares e comunitários. Os projetos debatidos foram os seguintes: 1) *Inventar com a diferença* (<http://www.inventarcomadiferenca.org/>), gestado a partir de uma parceria do Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF) com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; 2) *Associação Imagem Comunitária* (<http://aic.org.br/>), ONG que atua no campo da educação na sua interface com o acesso público à comunicação e à arte com o intuito de promover a valorização da diversidade cultural por meio da cidadania e ações comunitárias; 3) *Bit e Ponto* (<http://www.biteponto.art.br/principal/>), que na época atuava em diferentes escolas públicas da cidade de Pedro Leopoldo/MG, mobilizando centenas de estudantes em suas oficinas voltadas para crianças e adolescentes.

Destaco da programação do seminário uma sessão de filmes produzidos no contexto do projeto *Inventar com a diferença*, seguida de uma mesa-redonda intitulada “kinopedagogia: projeto inventar com a diferença”, composta de Isaac Pipano, Marília Andrade Dias, Hudson Eduardo de Souza, e da saudosa Inês Teixeira – que nos deixou um imenso legado para a articulação dos campos do cinema e da educação.

Na seção de ensaios do catálogo do [forumdoc.bh.2014](http://forumdoc.bh.2014), articulados à mostra/seminário *A escola e a câmera*, publicamos os textos: “Dos princípios – uma didática da invenção”, de Ana Tereza Brandão (2014), e “Deixem essas crianças em paz: mafuá e o cinema na escola”, de Cezar Migliorin (2014). Nesse ano de 2014 contamos com o maior número de bolsistas da história do programa de extensão [forumdoc.ufmg](http://forumdoc.ufmg): André Di Franco,

Gabriel Pinheiro, Guilherme Abu-Jamra, Marcielo Lopes e Túlio Diniz foram fundamentais e atuantes nas atividades propostas para esse ano.

## Circuito forumdoc.ufmg

Em 2015, por iniciativa dos bolsistas de extensão do programa, nos meses de junho e julho realizamos o *Circuito forumdoc.ufmg*, uma mostra de cinema itinerante com o objetivo de descentralizar os espaços de exibições em Belo Horizonte, percorrendo outros lugares da cidade realizando sessões de filmes acopladas a debates, shows e outras atividades culturais.

Do *Circuito forumdoc.ufmg* participaram, além dos bolsistas e coordenadores do programa, colaboradores de fora da universidade, militantes e representantes de movimentos sociais e culturais, e coletivos que atuam nos espaços de realização. Foram organizadas sessões comentadas em diversos espaços da UFMG – Fafich, Escola de Arquitetura e Escola de Direito – e fora dela, como as ocupações urbanas da região Izidora (Esperança, Vitória e Rosa Leão) e no Centro Cultural Lá da Favelinha (Aglomerado da Serra).

Sem dúvida, o *Circuito forumdoc.ufmg* foi o ponto alto dessa jornada do programa de extensão pelo protagonismo de bolsistas e colaboradores que se dedicaram com afinco e alegria à proposição de um desenho do *Circuito* que foi executado com muita dedicação e cuidado. Partindo da relação entre “Cinema e Território” e diferentes pautas políticas relacionadas ao território urbano – por exemplo, moradia, racismo, desigualdades sociais e de gênero –, a curadoria coordenada pelos bolsistas de extensão do forumdoc.ufmg e colaboradores foi composta de doze filmes – sete longas, quatro médias e um curta-metragem (a listagem segue a ordem de exibição dos filmes no *flyer* de divulgação do evento):

*Rapsódia para um homem negro*

(Gabriel Martins, 2015)

*Hiato* (Vladimir Seixas, 2008)

*Em trânsito* (Marcelo Pedroso, 2013)

*A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014)

*O som ao redor* (Kleber Mendonça Filho, 2013)

*Contagem*

(Gabriel Martins e Maurílio Martins, 2010)

*Ressurgentes* (Dácia Ibiapina, 2014)

*Corumbiara* (Vincent Carelli, 2009)  
*Rap, a voz da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005)  
*A cidade é uma só?* (Adirley Queirós, 2011)  
*O céu sobre os ombros* (Sérgio Borges, 2011)  
*A batalha do passinho* (Emílio Domingos, 2012)

A experiência com o 1º *Circuito forumdoc.ufmg* foi marcante para a coordenação do programa, mas sobretudo para os bolsistas de extensão Aiano Mineiro, Isabela Furtado, Luana Gonçalves, Luísa Lanna, Pedro Rena e Roberta von Randow, além de diversos colaboradores que somaram à proposta. Assim, no catálogo *forumdoc.bh.2015*, Aiano Mineiro, André Victor, Cristiano Araújo, Edinho Vieira, Isabela Furtado, João Paulo Campos, Juliano Vitral, Luís Oliveira, Luísa Lanna, Luiz Malta, Octavio Mendes, Pedro Maia de Brito e Pedro Rena publicaram um texto coletivo intitulado “Relatos afetivos sobre a experiências do 1º Circuito *forumdoc.ufmg*” (2015).

Cabe citar o parágrafo introdutório bem como dois dos onze relatos em primeira pessoa incluídos no texto a fim de ilustrar a experiência extensionista compartilhada no *Circuito forumdoc.ufmg*:

Para além do Festival anual, as exposições do *forumdoc.bh* se estendem no decorrer do ano em outras mostras e itinerâncias. Neste ano, o *forumdoc.ufmg*, programa de extensão universitária vinculado ao festival, realizou no primeiro semestre o 1º Circuito *forumdoc.ufmg*, mostra itinerante que tinha como temática a relação entre “Cinema e Território”. O projeto surgiu de uma iniciativa conjunta elaborada pelos bolsistas, coordenadores do programa, cineclubistas, voluntários e representantes de comunidades. Na primeira edição do circuito, foram exibidos diversos filmes brasileiros em escolas e faculdades da UFMG, e em comunidades, favelas e ocupações de Belo Horizonte. Um dos objetivos da mostra foi o de ocupar tais espaços em disputa na cidade, com o intuito de exibir e debater filmes que discutem importantes pautas políticas relacionadas com o território urbano, como por exemplo a moradia, a desigualdade social e de gênero e o racismo. Nesses encontros, o modelo tradicional de extensão universitária foi de alguma maneira tensionado. Sujeitos de dentro e de fora da instituição se misturaram, a construção da mostra se deu coletiva e horizontalmente. Cada sessão foi

atravessada de uma maneira singular pelos afetos gerados nos espaços. Pessoas do ambiente acadêmico se deslocaram para fora dele e vice-versa. (Mineiro *et al.*, 2014, p. 63-64).

1. A diversidade de espaços percorridos resultou em uma experiência heterogênea. Se tratando principalmente das sessões externas, as exibições afetavam e – principalmente – eram afetadas pela vida das comunidades visitadas. Da mesma forma como os filmes escolhidos pela curadoria visavam dialogar com o contexto de cada região, elas mesmas se mostraram construtoras principais da experiência. As sessões nas comunidades eram muitas vezes acopladas às festividades locais ou seguidas de expressões artísticas que mantinham relações com a vivência ali. Aqui, se fez de grande importância a atuação de um representante, morador, ativista ou coordenador de espaço cultural nas comunidades. A proposta de articulação prevê a participação ativa desses mobilizadores na idealização e organização do evento. Eram eles os responsáveis não só pela mobilização do público dentro de suas respectivas comunidades como também por planejarem, em conjunto com o restante da equipe, o próprio formato da sessão para melhor dialogar com o contexto local. (Mineiro *et al.*, 2014, p. 64).

11. O ato de ir a uma sala de cinema é um ritual coletivo. O circuito se propõe então a potencializar esse momento comunitário deslocando tanto público quanto filmes de seu tradicional arranjo sala-tela. Valorizando o estar junto! Fizemos de tijolos cadeiras, bancos de igreja arquibancadas, e chão de barro nossa plateia. Entre sons de festas sobrepondo a diálogos, vivenciamos espaços institucionais, ocupações e favelas, sendo compartilhados por diretores, espectadores, universitários e moradores. Vimos Kombi virar tela e rua virar cinema: O cinema expandido – para além de outros formatos e espaços – aqui esticado e incorporado a esses outros territórios, corpos e histórias que (não só) no momento da sessão, ocupam, atuam e vivem os filmes! (Mineiro *et al.*, 2014, p. 70).

**Ainda em 2015, durante a programação oficial de novembro do forumdoc.bh, os bolsistas de extensão realizaram o**

2º Circuito *forumdoc.ufmg*, abordando o tema: “Afirmção do negro na produção audiovisual”. Em 2016, 3º e último, *Circuito forumdoc.ufmg*, o tema escolhido foi “Juventude em Resistência”, inspirado nos movimentos de ocupações nas escolas secundaristas do país naquele ano. Se este capítulo pretende esboçar os contornos de uma retomada do programa/projeto de extensão *forumdoc.ufmg*, sem dúvida alguma a experiência acumulada pelos bolsistas de extensão na execução das três edições do *Circuito forumdoc.ufmg* continua sendo inspiradora. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Figura 1 - Algumas peças de divulgação do *Circuito forumdoc.ufmg.2015*.



## Queer e a câmera

Em 2016 coordenei uma nova mostra/seminário do programa de extensão [forumdoc.ufmg](http://forumdoc.ufmg.br). Cito um trecho do texto de apresentação no catálogo do [forumdoc.bh.2016](http://forumdoc.bh.2016.br):

Dando continuidade ao ciclo “Cinemas e alteridades” e ao deslocamento dos campos de enunciação e representação convencionais focados em corpos masculinos, brancos e heteronormativos – campos que, além de promoverem a naturalização de códigos sociais e sexuais, eclipsam e acabam por invisibilizar, quando não inviabilizar, tudo o que neles não se enquadra, toda diferença, toda diversidade –, é, portanto, com grande satisfação que, no ano em que comemoramos seus 20 anos de existência, o [forumdoc.bh](http://forumdoc.bh) anuncia que “sai do armário” com a apresentação da mostra/seminário “*Queer e a câmera*”, que celebra a diversidade do cinema e da cultura *queer*. (Maia, 2016, p. 28).<sup>5</sup>

5 Disponível na íntegra em: <<https://www.forumdoc.org.br/ensaios/queer-e-a-camera>>. Acesso em: 4 dez. 2023.

A curadoria foi composta de 24 filmes – sete longas, quatro médias e treze curtas-metragens (a listagem segue a ordem de apresentação no catálogo [forumdoc.bh.2016](http://forumdoc.bh.2016.br)):

*Retrato de Jason* (Shirley Clarke, 1967)

*Ela tem uma barba*

(Rita Moreira e Norma Pontes, 1975)

*DHPG meu amor* (Carl Michael George, 1989)

*Jollies* (Sadie Benning, 1990)

*Paris em chamas* (Jennie Livingston, 1991)

*No skin off my ass* (Bruce La Bruce, 1991)

*Línguas desatadas* (Marlon Riggs, 1991)

*Prelúdio de uma morte anunciada*

(Rafael França, 1991)

*Azul* (Derek Jarman, 1993)

*Sergio e Simone* (Virgínia de Medeiros, 2010)

*Ano Branco* (Luiz Roque, 2013)

*Naomi Campbel*

(Nicolás Videla e Camila Donoso, 2013)

*O novo monumento* (Luiz Roque, 2013)

*A visão dos derrotados* (Carlos Motta, 2013)

*Nefandus* (Carlos Motta, 2013)

*Naufregios* (Carlos Motta, 2013)

*Castanha* (Davi Pretto, 2014)

*Moderno* (Luiz Roque, 2014)

*Trans\*Lucidx* (Miro Spinelli, 2014)

*Desejo* (Carlos Motta, 2013)

*Virgindade* (Chico Lacerda, 2015)

*Ingrid* (Maick Hannder, 2016)

*Os Leões* (André Laje, 2016)

*Heaven* (Luiz Roque, 2016)

A fim de avançarmos por outros territórios que a restrita, apesar de longa, curadoria de filmes não alcançava, organizamos o seminário *Queer e a câmera* em quatro encontros ou mesas-redondas, e por algumas sessões comentadas. Cabe destacar, dentre as mesas, aquela intitulada “Práticas e ativismos queer” com a presença de Jota Mombaça, Pri Bertucci e Ingrid Leão, bem como a presença de Luiz Roque numa sessão comentada de quatro filmes seus presentes na curadoria da mostra.

Na seção de Ensaios do catálogo do forumdoc.bh.2016 publicamos a tradução de dois textos *queer* seminais, “Manifesto Queer Nation”, assinado pelos ativistas do ACT UP (2016) e distribuído nas ruas de Nova York em 1990, e “New Queer Cinema”, de Ruby Rich (2016 [1992]), além dos ensaios “Desmontando a caravela queer”, de Jota Mombaça (2016), “Cinema queer? Sugestões de-formativas”, de Vi Grunvald (2016), “Cidade-sexo, mas não é *sex in the city*”, de Eduardo de Jesus (2016), e “Trânsitos, (des)aprendizados e cinema: uma conversa com Camila José Donoso, diretora de *Naomi Campbell*”, de Marcos Martins (2015), bolsista de extensão do forumdoc.ufmg no ano de 2016 que com André Victor (que propôs um projeto gráfico alternativo para a mostra/seminário *Queer e a câmera*), Cristiano Araújo, Eduarda Bona e Júlia Imbriosi colaboraram enormemente na curadoria da mostra e de textos. A produção foi coordenada por Pedro Leal, com colaboração de Roberto Romero pela Associação Filmes de Quintal.

Em 2017 e 2018, foram os últimos anos que contamos com bolsistas de extensão no programa forumdoc.ufmg. Nesses anos, não propusemos uma programação específica para o forumdoc.bh.2017, e o *Circuito forumdoc.ufmg* foi descontinuado. Assim, a coordenação do programa e os bolsistas Jéssica Dionísio, Marcos Martins, Luís Oliveira, Ana Lívia Rodrigues Pinto e Marcos Afonso Alves Rocha colaboraram com a produção do festival, concentrada na associação Filmes de Quintal. No ano de 2018 não conseguimos renovar as bolsas de extensão do programa, em parte pelo esgotamento

das dinâmicas de coordenação. Vale ressaltar que estive na coordenação-geral do programa de extensão durante todo o período de sua existência, nesse mesmo ano fiz um estágio pós-doutoral nos Estados Unidos e acompanhei de longe os trabalhos finais de 2018. Acredito que essa tenha sido uma das falhas do programa, qual seja, não termos conseguido rodiziar a coordenação-geral, o que colaborou, ao final, com o enfraquecimento de sua dinâmica e proposta original.

## Mortos e a câmera

Durante o ano de 2018, como dito anteriormente, realizei um estágio pós-doutoral no Departamento de Performance (Performance Department) e no Hemispheric Institute of Performance and Politics da Universidade de Nova York (NYU). Dentre as atividades realizadas naquele ano, tive a chance de acompanhar um curso no Departamento de Cinema, intitulado “Black Documentary”, do professor e crítico de cinema Michael Boyce Gillespie. Já com a curadoria de uma nova mostra/seminário em mente, em torno de outra categoria de alteridade, a saber, os mortos, o curso de Gillespie me deu elementos suficientes para, em meu retorno às atividades na UFMG em 2019, propor uma nova mostra/seminário para o forumdoc.ufmg. Como já não tínhamos bolsistas, resolvemos encerrar o programa de extensão forumdoc.ufmg e registrei um novo projeto de extensão com o mesmo nome. Desse modo, em 2018, a curadoria e produção da mostra/seminário *Os mortos e a câmera* ficou a cargo da Associação Filmes de Quintal; Roberto Romero, Carla Italiano e Júnia Torres compuseram comigo a equipe de realização da mostra/seminário.

Retiro um trecho do texto de apresentação que escrevi e que dá a tônica da mostra/seminário *Os mortos e a câmera*, publicado no catálogo do forumdoc.bh.2019:

Dando continuidade às “conexões parciais” entre antropologia [*et al*] e cinema no forumdoc, seria possível e profícuo indagarmos a respeito de uma filmografia “piacular”, que se celebra na inquietude ou na tristeza, parafraseando a célebre formulação de Durkheim? Ou ainda, para utilizarmos os termos de Michael Gillespie (2017), seria importante indagarmos a respeito de um “cinema na vigília” (*cinema in the wake*), inspirado na abordagem existencial de Christina Sharpe (2016) a respeito de um aspecto

central da negritude (*blackness*), indicando os contornos de uma existência “na vigília” (*in the wake*) que demanda, por sua vez, todo um “trabalho de vigília” (*wake work*). Esse “trabalho de vigília” assume “uma gama de conotações, incluindo velar os mortos, o caminho de um navio, uma consequência de algo, na linha de fuga e/ou de visão, o despertar e a consciência”. O trabalho de Sharpe, esclarece Gillespie, “mobiliza novos investimentos para o estudo da morte negra e da arte da negritude. Com o cinema e o vídeo contemporâneo negro em mente, seu trabalho sugere de forma vital uma mudança de ênfase, do retrato do horror para uma concentração em como as formas cinematográficas promovem uma resistência crítica e estética ao horror do antinegritude” (2017, p. 53). Como já é costume “traduzir” ou “transformar nossos interesses antropológicos e cinematográficos em mostras/seminários de nossa programação, *Os mortos e a Câmera* pretende dar continuidade à série de mostras/seminários realizadas em torno do ciclo “Cinemas e Alteridades”, coordenadas pelo programa/projeto de extensão forumdoc.ufmg na programação oficial de diferentes edições do forumdoc.bh. (Maia, 2019, p. 19).<sup>6</sup>

6 Disponível na íntegra em: <<https://www.forumdoc.org.br/ensaios/mortos-e-a-camera>>.

A curadoria foi composta de 22 filmes – quatro longas, oito médias e dez curtas-metragens (a listagem segue a ordem de apresentação no catálogo forumdoc.bh.2019):

- Almas mortas* (Wang Bing, 2018)
- Túmulos sem nome* (Rithy Panh, 2018)
- Ressurreição* (Arthur Omar, 1987)
- Sonhos e histórias de fantasma* (Arthur Omar, 1996)
- Dead Nigga Blvd* (Leila Weefur, 2015)
- Barulho+Sede* (Leila Weefur, 2018)
- Todo mundo morre!*  
(Nuotama Frances Bonomo, 2016)
- Branca* (A. Sayeeda Moreno, 2011)
- ainda/aqui* (Christopher Harris, 2001)
- Chico* (Irmãos Carvalho, 2018)
- Apelo* (Clara Ianni e Débora Maria da Silva, 2014)
- Ponte sobre abismos* (Aline Motta, 2017)
- Para todas as moças*  
(Castiel Vitorino Brasileiro, 2019)
- A-Gente laranja* (Denilson Baniwa, 2019)

*Yvy Reñoi, Semente da Terra*

(Coletivo ASCURI, 2017)

*Chico Mendes: eu quero viver* (Adrian Cowell, 1989)*Tatakox – Aldeia Vila Nova*

(Comunidade Maxakali Aldeia Nova do Pradinho, 2009)

*Mâtãnãg, a Encantada*

(Shawara Maxakali e Charles Bicalho, 2019)

*Uaká* (Paula Gaitán, 1988)*Adeus meu velho* (David MacDougall, 1977)*Wutharr, Sonhos de água salgada*

(Karrabing Film Collective, 2016)

*Sigui Síntese [1967-1973] – A invenção da palavra e da morte* (Jean Rouch, 1981)

O seminário *Os mortos e a câmera* contou ainda com uma conferência de abertura de Leda Maria Martins e duas mesas-redondas, dentre elas “Trabalho de vigília”, com a presença de Denilson Baniwa, Castiel Vitorino e Davi de Jesus do Nascimento. Dentre as sessões comentadas, destaca-se a presença de Arthur Omar apresentando dois filmes seus presentes na curadoria da mostra.

Na seção de Ensaios e Entrevistas do catálogo do forumdoc.bh.2019, publicamos o artigo “Abraços da Morte”, de Michael Boyce Gillespie (2019), e o ensaio “A Condição da vida negra é o luto”, de Claudia Rankine (2019), ambos traduzidos em primeira mão pelo forumdoc.bh; “Numa terra estranha: sobre *Mâtãnãg, a encantada*, uma animação de Shawara Maxakali e Charles Bicalho”, de Roberto Romero (2019), “O cinema e os ritos funerários Dogon em *Sigui 1967-1973. Invenção da Palavra e da Morte* (Jean Rouch e Germaine Dieterlen, 1981)”, de Mateus Araújo (2019), e “Quem cala sobre teu corpo, consente na tua morte”, de Fábio Rodrigues Filho (2019), foram escritos especialmente para a mostra/seminário. Publicamos ainda um trecho de uma entrevista de Emmanuel Burdeau com Wang Bing, a transcrição de uma fala de Castiel Vitorino intitulada “Cura Bantu” (2019) e o ensaio visual “a ponte caiu se vira e atravessa nadando”, de Davi de Jesus do Nascimento (2019).

## Retomar e reativar o forumdoc.ufmg

Neste capítulo tentei recuperar parte da memória do programa de extensão forumdoc.ufmg entre os anos 2011-2019. Fiz uma varredura pelos catálogos do forumdoc.bh desse período,

destacando as mostras/seminários do ciclo “Cinemas e alteridades” e o *Circuito forumdoc.ufmg*, principais atividades ou ações de extensão realizadas pelo programa. Além de apresentar o conjunto de curadorias de filmes, conferências e mesas-redondas propostas pelo programa, reunimos aqui toda uma “fortuna crítica” (confira as referências bibliográficas) produzida pelo forumdoc.ufmg, publicada no catálogo do forumdoc.bh desse período.

Esse percurso não teria sido possível sem uma rede de apoio e colaboradores nesta jornada. Contamos em diferentes momentos com o apoio de agências de fomento como CAPES, CNPq e Fapemig; da Proex-UFMG, Cenex FaE e Fafich, diretorias da FaE e da Fafich e inúmeros colegas dos departamentos de Ciência Aplicadas à Educação, Antropologia e Arqueologia e Comunicação Social da UFMG. Sem dúvida alguma, nada disso teria sido possível sem a participação de muitos bolsistas de extensão que passaram pelo programa e, sobretudo, a parceria com a associação Filmes de Quintal, que desde 1997 se esforça para manter viva a chama que anima o forumdoc.bh a resistir.

Se existe hoje um desejo compartilhado de retomar e reativar um novo projeto de extensão forumdoc.ufmg, dessa vez articulado ao contexto e atividades desenvolvidas pelo LAIS – Laboratório de Arquivo, Imagem e Som da Faculdade de Educação, essa retomada pretende levar a sério os “Relatos afetivos sobre a experiência do 1º Circuito forumdoc.ufmg” publicado no catálogo forumdoc.bh.2015 e o desejo “de sair da sala de cinema para transbordar as fronteiras cinematográficas e levá-la a outros espaços” (Mineiro *et al.*, 2015, p. 65), que pode ser sintetizado na frase da epígrafe dos relatos assinada por Edinho Vieira – “se a quebrada não vai ao cinema, o jeito é levar o cinema até a quebrada” (2015, p. 63) – bem como reanimado a partir do poder evocativo de algumas imagens amadoras recuperadas do 1º *Circuito forumdoc.ufmg*.



Figura 2 - Aiano Mineiro na abertura do *Circuito forumdoc.ufmg.2015* na Fafich UFMG.

Figura 3 e 4 - Conversa com Affonso Uchôa na Ocupação Rosa Leão durante *Circuito forumdoc.ufmg.2015*.





Figura 5 - Equipe forumdoc.ufmg na ocupação Guarani Kaiowa durante o *Círculo forumdoc.ufmg.2015*.



Figura 6 - Gabriel Martins e Dácia Ibiapina na ocupação Guarani Kaiowa durante o *Circuito forumdoc. ufmg.2015.*



Figura 7 - Circuito forumdoc.  
ufmg.2015 na ocupação Guarani  
Kaiowa.



Figura 8 e 9 - Lá da Favelinha durante  
o Circuito forumdoc.ufmg.2015

## Referências bibliográficas

[publicadas pelo programa de extensão forumdoc.ufmg nos catálogos do forumdoc.bh]

ACT UP [coletivo]. Manifesto Queer Nation. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016 [1990].

Araújo, Mateus. O cinema e os ritos funerários Dogon em *Sigui 1967-1973: Invenção da Palavra e da Morte* (Jean Rouch e Germaine Dieterlen, 1981). In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Bentes, Ivana. A câmera de combate e o animal paranóide. In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

Brandão, Ana Tereza. Dos princípios – uma didática da invenção. In: *Catálogo forumdoc.bh.2014*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2014.

Brasileiro, Castiel Vitorino. Cura Bantu. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Burdeau, Emmanuel. Entrevista com Wang Bing. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Délavy, Aurore. O vermelho não se faz de sangue. In: *Catálogo forumdoc.bh.2012*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2012.

Durham, Jimmie. Vandalismo. In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

Flaherty, Robert. Como filmei *Nanook of the North*. In: *Catálogo forumdoc.bh.2011*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2011 [1924].

Gillespie, Michael Boyce. Abraços da Morte. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Grunvald, Vi. Cinema queer? Sugestões de-formativas. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

Jesus, Eduardo de. Cidade-sexo, mas não é *sex in the city*. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

Maia, Carla; Mesquita, Cláudia. A mulher e a câmera. In: *Catálogo forumdoc.bh.2012*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2012.

Maia, Paulo. O animal e a câmera. In: *Catálogo forumdoc.bh.2011*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2011.

\_\_\_\_\_. A escola e a câmera. In: *Catálogo forumdoc.bh.2014*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2014.

\_\_\_\_\_. Queer e a câmera. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

\_\_\_\_\_. Mortos e a câmera. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Martins, Marcos. Trânsitos, (des)aprendizados e cinema: uma conversa com Camila José Donoso, diretora de *Naomi Campbell*. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

Mazzucchelli, Kiki. Horizontes reduzidos. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

Migliorin, Cezar. Deixem essas crianças em paz: mafuá e o cinema na escola. In: *Catálogo forumdoc.bh.2014*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2014.

Milanez, Felipe. Os inimigos de Adrian Cowell. In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

Mineiro, Aiano; Victor, André; Araújo, Cristiano; Vieira, Edinho; Furtado, Isabela; Campos, João Paulo; Vitral, Juliano; Oliveira, Luís; Lanna, Luísa; Malta, Luiz; Mendes, Octavio; Brito, Pedro Maia de; Rena, Pedro. Relatos afetivos sobre a experiência do 1º Circuito forumdoc.ufmg. In: *Catálogo forumdoc.bh.2015*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2015.

Minh-ha, Trinh T. Diferente de você/Como você: mulheres pós-coloniais e as questões interligadas da identidade e da diferença. In: *Catálogo forumdoc.bh.2012*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2012.

Mombaça, Jota. Desmontando a caravela queer. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

Nascimento, Davi de Jesus do. a ponte caiu, se vira e atravessa nadando. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Omar, Arthur. O Afeganistão é inconquistável. In: *Catálogo forumdoc.bh.2011*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2011.

Queiroz, Ruben Caixeta de. O inimigo e a câmera. In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

\_\_\_\_\_.; Mesquita, Cláudia. Filmar o inimigo é fazê-lo entrar em um filme junto comigo: entrevista com Jean-Louis Comolli. In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

Rankine, Claudia. A condição da vida negra é o luto. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Rich, B. Ruby. New Queer Cinema. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016 [1992].

Rodrigues Filho, Fábio. Quem cala sobre teu corpo, consente na tua morte. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Romero, Roberto. Numa terra estranha: sobre *Mâtânãg, a encantada*, uma animação de Shawara Maxakali e Charles Bicalho. In: *Catálogo forumdoc.bh.2019*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2019.

Rouch, Jean. Banghawi: caça ao hipopótamo com o arpão pelos pescadores Sorko do Médio-Níger. In: *Catálogo forumdoc.bh.2011*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2011 [1924].

Soares, Luiz Eduardo. A terra treme no país de desigualdades e paradoxos.

In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

Souto, Mariana. Documentários terroristas? – inimigos de classe no cinema brasileiro contemporâneo. In: *Catálogo forumdoc.bh.2013*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2013.

Veiga, Roberta. *Jeanne Dielman* e a travessia visual da espectadora. In: *Catálogo forumdoc.bh.2012*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2012.

Vencato, Anna Paula. Pontes e cercas entre Teoria Queer e movimento LGBT. In: *Catálogo forumdoc.bh.2016*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

# A experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG

NATALINO NEVES DA SILVA

1 O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Todas as atividades do programa são voltadas para o desenvolvimento da capacidade crítica, a aquisição de hábitos de estudo, a sensibilização diante da realidade social, política e educacional do negro brasileiro e a constituição de um espaço de reflexão acerca do processo de construção da identidade negra. O programa foi idealizado e criado pela professora titular e emérita Nilma Lino Gomes e pelo professor titular Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (*in memoriam*). O “Ações” se insere no contexto de reivindicações e lutas sociais, a saber: a) promover Políticas de Ação Afirmativa (PAA) no âmbito universitário; b) fortalecer o acesso, a permanência e a trajetória acadêmica de graduandos(as) e pós-graduandos(as) negros(as) da UFMG; c) contribuir para o desenvolvimento da identidade étnico-racial a partir de debates no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade; d) atuar com a formação inicial e continuada para a equidade étnico-racial na educação básica, entre outros.

*“Ser negro” é uma luta para negar as atrocidades humanas. O precedente é emblemático em qualquer continente do mundo. Uma luta herdeira com geradores que constroem uma ontologia de existência numa visão de resistência para que o negro não seja um instrumento político social, mas idem igualitário ao corpo natural do homem branco, no olhar do outro, em todos os ambientes de convivência social.*

Rei Seely

## Representações negras afirmativas em cena

O meu *lugar de luta* – neste ensaio – é na condição de atual coordenador do Programa Ações Afirmativas na UFMG,<sup>1</sup> que no ano de 2022 completou vinte anos de resistência na luta antirracista. O meu engajamento político-acadêmico<sup>2</sup> se deu com a entrada no “Ações” como primeiro bolsista de extensão. Revisitar essa trajetória significa compreender os resultados de uma luta coletiva do movimento negro brasileiro e de intelectuais negros(as)<sup>3</sup> engajados(as), qual seja: garantir, entre outros aspectos, as condições materiais e simbólicas para o fortalecimento acadêmico. Assim, é extensa a trajetória desse engajamento, visível quando faço uma retrospectiva histórica em relação ao ponto de partida da condição de bolsista de extensão à coordenação de propostas de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, com vistas à promoção da equidade étnico-racial, desenvolvidas no Programa.

A esse respeito, cabe ressaltar o pioneirismo do “Ações” no que concerne à democratização do acesso e permanência de estudantes negros(as) na UFMG. E, mais, sua contribuição para o processo da implementação das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) tanto no âmbito da instituição quanto fora dela.

2 Meu engajamento no antirracismo ocorreu no movimento Black Soul na capital mineira, no início da década de 1990. Na ocasião, construíamos o pertencimento étnico-racial de maneira afirmativa por meio do *artivismo negro* político-cultural (Silva, 2004).

3 Em consonância com o Estatuto da Igualdade Racial, entende-se por população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo o critério censitário cor ou raça, usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (Brasil, 2010).

O trabalho realizado do Programa estrutura-se a partir de cinco linhas de ação, quais sejam: a) ações na UFMG; b) pós-graduação; c) pesquisa; d) relação com a educação básica; e) internacionalização. Para cada uma das ações realizadas, contamos com a participação de um *aquilombamento* constituído de: bolsistas e ex-bolsistas, estudantes de graduação e pós-graduação, pessoas que participam e/ou já participaram de alguma das ações realizadas pelo Programa, intelectuais negros(as), movimentos sociais e movimento negro, profissionais da educação básica, servidores(as) docentes e técnicos vinculados ou não à UFMG, entre outros.

A noção de *aquilombamento*, aqui utilizada, aproxima-se das contribuições da pesquisadora, intelectual e militante negra, Beatriz do Nascimento (1989), que considerava que uma das maneiras de compreender quilombo é por meio do simbólico. Assim, a existência do Programa na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG é interpretada pelas pessoas participantes como um território negro “acadêmico” afetivo emancipatório para se aquilombar.

Retomar as questões geradoras que motivam as produções audiovisuais do Programa nos pareceu importante para serem refletidas, a saber: como foi ou é feita a pesquisa em imagem e som no seu grupo de pesquisa, de extensão, ensino ou em seu processo de criação? Quais as características do acervo de imagens e sons que seu projeto produziu? Quais as questões principais que as imagens e sons trazem para seu projeto? Todas elas levam-nos a reconhecer a centralidade relacional entre a imagem e o som e as inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelo Programa ao longo dos anos. Percepções também compartilhadas com o campo das relações étnico-raciais, conforme atestam pesquisas produzidas na área (Araújo, 2000; Diogo, 2008; Ramos, 2002; Souza, 2006).

A esse respeito, sabe-se, por meio de uma fenomenologia fanoniana que caminha “para a experiência vivida e o colapso do simbólico” (Faustino, 2020, p. 84), que a construção do corpo negro no Ocidente se dá a partir da racialização colonial. O corpo negro é situado, portanto, no mundo e na cultura por meio das relações hierárquicas de poder, do imaginário social, entre outros. A imagem *corpo-negro-mercadoria* apresentou-se, por mais de três séculos e meio na sociedade brasileira, como a única possibilidade de existência do repertório de representação cultural hegemônico. Problematizar esse

repertório por meio de produções audiovisuais consiste em apostar que “el relato fílmico hace perceptible las heridas que destrozan el cuerpo social” [o relato fílmico torna perceptível as feridas que destroçam o corpo social] (Petzoldt, 2023, p. 28).

A ideia de representação articulada com a cultura desde sempre foi muito cara às propostas de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo “Ações”. Pois, como nos ensinou o pesquisador jamaicano Stuart Hall (2016, p. 42, grifo nosso), é preciso levar em conta que o “*sentido é construído pelo sistema de representação*”. Essa compreensão remete a pensar a “cultura” como um campo de produção e intercâmbio de compartilhamento de significados entre os membros de um grupo ou sociedade.

Nesse sentido, a criação de representações negras por meio de linguagens audiovisuais afirmativas está relacionada ao enfrentamento do racismo. Como bem *negritado* nos versos do poeta Rei Seely, dispostos na epígrafe deste capítulo, a criação de uma *negrontologia* necessita, portanto, de outros olhares. Ou, quem sabe, de olhares negros sobre marcadores sociais da diferença na construção social das representações.

O racismo à brasileira se dá também por meio da produção e reprodução de deslocamentos imagéticos que se concretizam entre *corpo-negro-mercadoria* e *corpo-negro-estereótipo* (Munanga, 2006; Gonçalves, 1998; Silva, 2011; Silvério, 2022). Para perceber esses deslocamentos, basta observar peças publicitárias, livros didáticos e as relações sociais. A esse respeito, recordo-me da minha infância e da preocupação da minha mãe com o cuidado da “boa aparência”. Segundo ela, por mais que nossa condição financeira se relacionasse com as características socioeconômicas de uma família popular, isso não significava que seus filhos tivessem de “andar maltrapilhos na rua”. Anos mais tarde, a ideia de “boa aparência” apresentava-se novamente, agora como pré-requisito para a inserção no mundo do trabalho. A ideia da “boa aparência” carrega em si determinado ideal-padrão normativo hierárquico social. Noutras palavras, a *normatividade da branquitude* é a maneira pela qual o ideal-padrão se realiza, conforme denunciado há vários anos pelo movimento negro e por intelectuais e militantes negros(as) (Bento, 2002; Santos, 2000; Damasceno, 2013; Silva, 2019).

Por trás de exemplos aparentemente simples e corriqueiros extraídos de cenas da vida cotidiana, revela-se a maneira pela

qual as hierarquias raciais são constituídas mediante sistemas de representações sociais. Afinal, em nível das representações coletivas mais enraizadas, “as categorias raciais deságuam na supremacia da ‘boa aparência’, oferecendo subsídios para a compreensão desta expressão não como algo dado, natural [...], mas a combinação da ‘cor’ com a ‘boa aparência’ como uma metáfora englobadora da *condição racial*” (Damasceno, 2013, p. 11, grifo nosso).

O campo dos estudos culturais, pós-coloniais e des-coloniais, há muito tem problematizado o funcionamento da cultura e da representação. Contra a fixidez e a imutabilidade da representação do “negro” e do “indígena” veiculadas, oficialmente, nas/pelas instituições sociais, as formas de representação racial, nesses campos de estudo, levam em consideração as complexidades e ambivalências. Busca-se estabelecer, com isso, uma luta pela representação. Por conseguinte, as representações negras afirmativas se inserem nesse campo de luta. Afinal, o corpo negro é apreendido como parte de uma estratégia representacional de maneira positiva. Hall (2016, p. 219) analisa que essa estratégia faz parte de uma estética-política e cultural negra e afrodiaspórica:

em vez de evitar o corpo do negro, por estar ele tão absorvido pelas complexidades de poder e subordinação dentro da representação, essa estratégia o toma positivamente, como o principal local de suas estratégias representacionais, tentando fazer com que os estereótipos operem contra eles próprios. [...] Considerando que os negros sempre foram fixados e estereotipados pela visão racializada, [...] essa estratégia joga com o “olhar” e tenta torná-lo “estranho” por meio de sua própria atenção – isto é, desfamiliarizá-lo e, então, torna-se explícito o que normalmente está escondido.

O Programa se dedicou a produzir diferentes recursos audiovisuais de caráter engajado e afirmativo na luta antirracista desde o início deste século, orientação também compartilhada por vários outros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) inseridos nas Universidades e Institutos Federais e Estaduais. No limite deste texto, elegemos destacar três ações desenvolvidas nessa direção. A primeira delas trata de apresentar diferentes produções audiovisuais realizadas pelo Programa. A segunda propõe explicitar o projeto *Negras*

*imagens em movimento* e o *Catálogo videográfico*. E, por fim, o trabalho de edição e organização do acervo de fitas de vídeos relacionado ao projeto de extensão *Ciclo de debates, palestras e produção documental*.

## Produções audiovisuais e a agência epistêmica negra

Em 2004, com apenas dois anos de existência, uma das preocupações do Programa, na ocasião, era contribuir para fomentar o debate acerca das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) na comunidade da UFMG. Para tal, foi produzido o documentário intitulado *Ações afirmativas no ensino superior: entre o projeto e o gesto*. Sua produção exerceu, entre outras coisas, essa função. Ele foi dirigido por Maria Aparecida Moura, docente da Escola de Ciência da Informação (ECI/UFMG), Shirley de Jesus Ferreira (ECI/UFMG) e Natalino Neves da Silva (FaE/UFMG), ambos bolsistas de extensão.<sup>4</sup>

4 Demos início à produção do documentário em meados do ano de 2003, sendo concluída em fevereiro de 2004. Gostaríamos de agradecer a Carla Leandro, Rogério Fideles e Lúcio Melo (Fafich/UFMG), por realizarem o processo de coleta de imagens, narração e edição. A produção foi feita por meio do uso de fita VHS. Posteriormente, a mídia foi convertida no arquivo executável do Windows Media Player. Em breve, o documentário estará disponível no canal do YouTube do Programa em: <<https://www.youtube.com/@acoesafirmativasnaufmg3748>>.

Além de entrevistar diferentes sujeitos sociais pertencentes à universidade, quais sejam, discentes, servidores(as) docentes e técnicos, gestores etc., com vista a compreender suas percepções acerca dessas políticas, buscava-se ainda produzir um registro audiovisual sobre a importância da adoção dessas políticas no processo de democratização étnico-racial no ensino superior.

Naquele momento, o debate em torno das PAA no país se intensificava, pois pouco tempo antes havia sido realizada a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban. O Brasil foi signatário do documento do Plano de Ação de Durban elaborado na Conferência. Assim, reivindicações históricas do movimento negro por políticas reparatórias e redistributivas ganhavam ressonância nas gestões dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

5 No ano de 2004, a atuação histórica da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no Conselho Nacional de Educação conquistou a aprovação do Parecer CNE/CP n. 003/2004 e da Resolução CNE/CP n. 001/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

Parte do resultado foi a realização de políticas públicas concretas, entre elas: as primeiras ações afirmativas no âmbito dos ministérios, em 2001; a criação da Secretaria Especial para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; a promulgação da Lei n. 10.639/03<sup>5</sup> (atualizada pela Lei n. 11.645/08) – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A (vetado) e 79-B –, a qual prevê

a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e dos Povos Indígenas na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino público e particular.



Figura 1 - Frames do documentário *Ações afirmativas no ensino superior: entre o projeto e o gesto.*

Cabe lembrar que, nesse ínterim, entre os anos de 2001 e 2012, diversas Instituições do Ensino Superior (IES) adotaram algum tipo de iniciativa por pressões sociais realizadas pelo movimento negro e pela sociedade civil organizada, relacionada à democratização do acesso ao ensino superior, de forma compulsória ou voluntária (Carvalho, 2016). As primeiras iniciativas de ações afirmativas, na modalidade de acesso à educação superior, ocorreram entre os anos de 2002 e 2004, nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Norte Fluminense (UENF), do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), do Estado da Bahia (UnB) e de Brasília (UnB).

6 Para saber mais sobre o processo de implementação das PAA na universidade, conferir Jesus (2023), Heringer e Carreira (2022), Silva, Santos e Reis (2021).

Cabe ressaltar que, até o ano de 2007, não havia nenhum tipo de ação afirmativa desenvolvida pela UFMG. A instituição inicia as discussões a respeito da inclusão social no contexto de adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto n. 6.096/07, que incidiu sobre a ampliação das vagas e a maior oferta de cursos noturnos nas universidades federais.<sup>6</sup>

Vejamos como Nilma Lino Gomes *et al.* (2022, p. 6) refletiam sobre a repercussão da existência da discussão da atuação do Programa, na época, e como as PAA eram vistas no espaço acadêmico universitário:

A nossa ideia era inaugurar o debate sobre as ações afirmativas na Universidade, porque isso não acontecia. O debate racial já tinha sido inaugurado antes, mas o debate sobre as ações afirmativas ainda não. Então, foi assim que, com a aprovação, nós realizamos um grande seminário para apresentar um projeto [...]. E foi assim que surgiu esse artigo [no Boletim], porque quando o programa foi aprovado, logo os ânimos na UFMG se exaltaram. Ao sair no Boletim uma reportagem sobre a aprovação do programa, muitos diziam: “É racismo. É não sei o quê. Só para estudantes negros...”. Por isso eu escrevi o artigo como uma forma de provocação à universidade. [...] E aí eu coloquei aquele título, muito provocada pelo nosso diálogo: “Ações Afirmativas – por que não?”. Porque todo mundo dizia: “Ah, não pode, não pode”. E eu fiz uma pergunta: “Por que não pode? Por que não? Por que não isso para a UFMG?”. E assim eu publiquei esse artigo que teve uma grande repercussão. Porque era tão inédito, assim como nós tivemos negros que aderiram muito rapidamente à ideia, nós tivemos muitos que também eram contrários ou não sabiam que ideia era aquela.

O pioneirismo do “Ações” em efetivar o trabalho de ações afirmativas voltado para a permanência de estudantes negros(as) dos cursos de graduação é notório. Essa efetivação, ao mesmo tempo que ocasionou incompreensão, gerou identificação e adesão de pessoas à luta antirracista. Os debates acerca do racismo institucional nas IES eram constantes. Nesse sentido, é empolgante tomar contato com as narrativas dos sujeitos

participantes no documentário e perceber os tensionamentos ocasionados pela possibilidade de adoção das ações afirmativas no ambiente universitário naquele período.



Figura 2 - Frames do documentário *Ações afirmativas no ensino superior: entre o projeto e o gesto*.

O processo de democratização étnico-racial do ensino superior e técnico realizado no início deste século contribuiu, portanto, para pôr em evidência e problematizar a *epistemologia da ignorância*, que é um projeto epistêmico euro-americano hegemônico orientado para a manutenção das hierarquias étnico-raciais no campo da produção do conhecimento (Alcoff, 2007). Na sua compreensão, a *epistemologia da ignorância* é “uma prática epistêmica substantiva voltada para a manutenção da branquitude como valor universal em que se articulam normas cognitivas, privilégio estrutural e identidades situadas” (Alcoff, 2007, p. 39).

Em contraposição a essa prática epistêmica, as produções audiovisuais realizadas pelo Programa<sup>7</sup> se preocupam em valorizar a agência e epistemologias negras. Nessa perspectiva, destaca-se aqui outra produção audiovisual intitulada *EIHÁ – Memórias e infância no reino do Congo do Aglomerado Santa Lúcia*, dirigida por Adyr Assumpção e Tâmara Braga. A produção foi financiada no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), vinculado à Secretaria de Educação Superior (Sesu), do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007.

<sup>7</sup> Destacam-se aqui outras produções audiovisuais, a saber: *O brincar e a apropriação do espaço pelas crianças quilombolas da comunidade Brejo dos Crioulos de Minas Gerais*, coprodução com o Grupo de Educação Indígena da FaE/UFMG, e o documentário *Juventude negra e Educação*, coprodução com o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O vídeo retrata a relação entre memória, infâncias, identidade e religiosidade na Guarda do Congo de São Cosme e Damião situado no Aglomerado Santa Lúcia em Belo Horizonte. As personagens contam um pouco da dimensão do pertencimento e do cotidiano em uma Guarda de congado, dando ênfase à relação familiar e à dimensão afetiva das construções identitárias étnico-raciais e religiosas. Intercalando depoimentos e imagens da festa, o vídeo propõe uma pequena inserção na poética da fé, nos meandros da memória e na diversidade e incompletude dos saberes e visões de mundo.

Outra produção é o documentário *Se eles soubessem*, dirigido por Paulo Carrano. Sua realização contou com a parceria estabelecida entre o Programa Ações Afirmativas, o Observatório da Juventude da UFMG e o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF). A produção foi também financiada pelo Uniafro/Sesu/MEC, no ano de 2006.

O vídeodocumentário acompanha as experiências de educadoras(es) e educandas(os) do ensino médio do Núcleo de Cultura do Guadá, em atividade há dez anos no Colégio Estadual Guadalajara, localizado em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A produção se alia aos esforços de fortalecimento do campo de debates e formação das(os) educadoras(es) em torno da aplicação da Lei n. 10.639/03, que institui o ensino da História e Cultura da África e das diversas contribuições e lutas dos(as) afro-brasileiros(as), nos currículos escolares. O filme indaga aos(às) jovens sobre o racismo presente na sociedade brasileira e apresenta as estratégias intergeracionais e coletivas produzidas a partir de suas participações no Núcleo de Cultura para a superação do racismo, que passam pela identidade racial e social, pela ressignificação do território escolar e pela construção de novos projetos de vida.

O conjunto dessas produções se aproxima, então, da elaboração de uma estética-política relacionada à *partilha do sensível*, conforme propõe o filósofo Rancière (2015, p. 15), uma vez que “uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha”. A produção de uma *epistemologia negra do sensível* ocasiona, nesse caso, tensionamentos das maneiras de representar o “ser negro”

no mundo, bem como *institui* outras e novas estéticas-corpóreas possíveis.

Produções audiovisuais orientadas por uma *epistemologia negra do sensível* indagam, portanto, se nesta parte do globo terrestre considerada periferia do capitalismo vivemos, de fato, a experiência moderna e universal de uma *sociedade do espetáculo*. As múltiplas violências simbólicas e materiais ocasionadas pelos marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero etc.) são abordadas por meio de narrativas não espetacularizadas por seus(suas) produtores(as). Desse modo, conforme a filósofa Susan Sontag (2003, p. 85), dizer que a realidade se transforma num espetáculo

é um provincianismo assombroso. Universaliza o modo de ver habitual de uma pequena população instruída que vive na parte rica do mundo, onde as notícias precisam ser transformadas em entretenimento – esse estilo maduro de ver as coisas, que constitui uma aquisição suprema do “moderno” e um pré-requisito para dismantelar as formas tradicionais de política fundada em partidos, que propiciam discórdia e debate genuínos. Supõe que todos sejam espectadores. De modo impertinente e sem seriedade, sugere que não existe sofrimento verdadeiro no mundo. Mas é absurdo identificar o mundo a essas regiões de países abastados onde as pessoas gozam o dúbio privilégio de ser espectadores ou furtar-se a ser espectadores da dor de um outro povo, assim como é absurdo fazer generalizações acerca da capacidade de se mostrar sensível aos sofrimentos de outros com base na atitude desses consumidores de notícias, que não conhecem, na própria pele, nada a respeito de guerra, de injustiça em massa e de terror. Existem centenas de milhões de espectadores de tevê que estão longe de sentirem-se impassíveis ante o que veem na televisão. Eles não se dão ao luxo de fazer pouco-caso da realidade.

Narrativas audiovisuais *contracoloniais* buscam ampliar, entre outras coisas, “a consciência de quanto sofrimento causado pela crueldade humana existe no mundo que partilhamos com os outros” (Sontag, 2003, p. 89).

## Negras imagens em movimento

Os projetos *Espaço Cultural Palmares: Cultura e Ações Afirmativas na UFMG* (2007) e *Espaço Cultural Palmares: Cultura e Ações Afirmativas – uma proposta de intervenção videográfica e cinematográfica* (2008) foram realizados por meio da parceria entre o Programa Ações, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA/FALE) e a Fundação Cultural Palmares. Tal iniciativa consistiu na exibição dos dois vídeos produzidos pelo Programa no contexto do Edital Uniafro II (MEC/Sesu/Secad), a saber: a) *EIHÁ: Memória e infância no reino do Congo do Aglomerado Santa Lúcia*; b) *Se eles soubessem*.

Os vídeos foram exibidos em comunidades populares, e, para tal, contou com a participação dos bolsistas de extensão e com o apoio da ilha de exibição concedida pela Fundação Cultural Palmares. A parceria com a Palmares também possibilitou a produção de um *kit* audiovisual, enviado gratuitamente para duzentas escolas públicas de Belo Horizonte e região, entre os anos de 2008 e 2009. Nesse período, foram realizadas ainda as seguintes atividades: *Negras Imagens em movimento* na Universidade FUMEC, visita ao Centro Cultural São Bernardo, visita à Escola Hilton Rocha (Contagem), visita à Escola Municipal Domingos Diniz Moreira, exibição de filmes, oficinas e palestras nas escolas públicas e no Centro Cultural da Serra do Cipó, reunião do 3º Ciclo UFMG Jovem.

Sob a coordenação de Nilma Lino Gomes (FaE/UFMG), Vanda Lúcia Praxes (Programa Ações Afirmativas na UFMG) e Cláudio Emanuel dos Santos (Centro Pedagógico/UFMG) o trabalho realizado gerou a produção do *Catálogo Videográfico Negras Imagens em Movimento*, que apresentava como objetivos: a) mapear filmes e/ou documentários relacionados à discussão das relações étnico-raciais, produzidos no Brasil e em outros países; b) organizar e sistematizar as informações necessárias para consulta e disseminar essa produção. Para tal, foram identificados e catalogados vídeos do circuito comercial e alternativo.

Cabe ressaltar que a divulgação do *Catálogo*<sup>8</sup> se dá quatro anos após a aprovação da Lei n. 10.639/03 (atualizada pela Lei n. 11.645/08). Nesse contexto, a disseminação de trabalhos que apresentavam imagens e referências positivas sobre a população negra na educação básica e demais setores interessados

8 A elaboração do *Catálogo* contou com a participação de Jairza Fernandes Rocha (bolsista de extensão responsável por fazer o levantamento videográfico), Mara Magna Santos (bolsista de extensão responsável por contribuir com a normalização), Maria Aparecida Moura (ECI/UFMG), revisora da normalização, Elânia de Oliveira (CP/UFMG) e Rildo Cosson (Câmara de Deputados – CEFOR), responsáveis pela revisão do trabalho.

significava, entre outros aspectos, a possibilidade de construir representações negras afirmativas na sociedade brasileira.



Figura 3 - Capa do *Catálogo Videográfico Negras Imagens em Movimento*.

Diferentemente de hoje, quando contamos com acesso aos acervos videográficos por meio de inúmeras plataformas virtuais, o levantamento de fontes que abordavam a questão étnico-racial, na época, foi uma tarefa complexa que contou com a realização da consulta em acervos disponíveis na

cidade, tais como: Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), Centro de Referência Audiovisual (CRAV), locadoras alternativas e comerciais, Portal Curta Petrobrás, TV Escola Minas Gerais, entre outros.

No ano de 2010, as atividades dos dois projetos supracitados foram retomadas por meio do projeto de extensão *Negras Imagens em Movimento: uma proposta de intervenção videográfica e cinematográfica*, na mesma perspectiva interdepartamental e de interunidade, contemplando docentes da FaE/UFMG e do Centro Pedagógico (CP) da UFMG. Na ocasião, dentre as atividades realizadas, destacam-se: a) seminário sobre relações étnico-raciais na cidade de Poços de Caldas/MG; b) exibição de filmes e oficinas para 150 jovens inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA); c) formação de professores da Escola Municipal Padre Marzano Matias; d) exibição de filmes e oficinas em duas escolas municipais de Contagem/MG.

As experiências de produções audiovisuais até agora compartilhadas ampliam a proposta temporal dos últimos dez anos (2012-2022), sobre a qual fomos convidados(as) a refletir. Se bem que, em se tratando de refletir sobre as relações étnico-raciais, é preciso considerar que “os nossos passos vêm de longe” (Werneck, Mendonça e White, 2006). Assim, fazer esse breve apanhado histórico das produções audiovisuais realizadas pelo Programa é uma maneira de explicitar os registros da memória em relação ao engajamento político-estético do “Ações” tanto no âmbito da luta antirracista quanto no compromisso de contribuir para a construção de representações negras afirmativas.

## Ações Afirmativas em debate

O projeto de extensão *Ciclo de debates, palestras e produção documental* representa a continuidade, expansão e aprofundamento das produções audiovisuais realizadas desde 2004. Ao longo dos anos, o Programa buscou construir espaços de debates, reflexão, exibição de filmes, vídeos e discussão acerca da questão racial. Nessa direção, desde o ano de 2006 esse projeto busca registrar, catalogar e disponibilizar as produções formativas oriundas dos seminários, cursos e debates, mesas-redondas etc.

Esse trabalho tem sido realizado por membros da equipe do Programa.<sup>9</sup> O “Ações” possui um vasto acervo audiovi-

9 Além da palestra proferida pela saudosa Luiza Helena de Bairros, socióloga e militante histórica do feminismo negro brasileiro que foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2011-2014) durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, o acervo conta ainda com a palestra proferida por Hédio Silva Júnior, que tratou sobre o “Direito à educação e Ações Afirmativas”, realizada em abril de 2004; “Teorias Raciais como Teorias das Diferenças”, conduzida por Lília Moritz Schwarcz, em maio de 2004, entre outras. Destacam-se ainda, em linhas gerais, a palestra “Ações afirmativas no Brasil”, com o Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP), e a mesa-redonda “Geografia, espaço e relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/03”, com o Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos (UERJ) e Prof. Dr. Eduardo Rios-Neto (Cedeplar/UFMG), ambas ocorridas em 2007.

sual, resultado de formações para as relações étnico-raciais ocorridas em seminários, palestras, mesas-redondas etc., que contaram com a participação de intelectuais negros(as) e não negros(as) que são referências no campo.



Figura 4 - Capa do DVD  
*Desigualdades Raciais e Políticas  
Públicas* (2004).

A maior parte dessa produção encontra-se disponível no formato de mídia VHS, DVDs etc. Nessa perspectiva, para democratizar o acesso da comunidade interna e externa da UFMG ao acervo, um dos atuais desafios é investir no processo de digitalização e disponibilização em plataforma digital com características de repositório de acesso público.

## Cenas do próximo capítulo...

Refletindo sobre isso, decidimos investir na criação do canal do YouTube<sup>10</sup> e Instagram<sup>11</sup> do Programa, no ano de 2022. Apesar de serem plataformas comerciais para o “Ações”, sua utilização tem o caráter de form-ação, veiculação e interatividade de exercer o ativismo negro digital nas redes sociais. Dando continuidade à contribuição ao processo de construção da representação negra afirmativa iniciada no começo deste século.

Coordeno, junto com Ligia Mara Sabino (servidora técnico-administrativa em Educação/UFMG) e Silvia Regina de Jesus Costa (doutoranda em Educação da FaE/UFMG), desde o ano de 2021, o projeto de extensão *Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós*, que tem como objetivo principal preparar pessoas candidatas para a seleção em programas de

10 <https://www.youtube.com/@acoesafirmativasnaufmg3748>

11 @acoesafirmativasufmg

12 Para saber mais, consultar, entre outros: Miranda, Praxedes e Brito (2016), Maringolo, Galvão e Pereira (2022).

13 O “Coletivo Afirmação na Pós” conta com a participação de pessoas vinculadas ou não aos Programas de Pós-Graduação. Todo o trabalho realizado (encontros, acompanhamento de tutoria etc.) é feito de maneira voluntária. Contamos com a presença de egressos(as) do curso que, inclusive, já concluíram suas pesquisas. Cabe registrar a participação de Andressa Roberta Santos Souza (graduanda do curso de Pedagogia FaE/UFMG) e Marcone Loiola dos Santos (mestrando em Educação FaE/UFMG), como bolsistas de extensão do projeto. As bolsas foram concedidas por meio da aprovação no Edital Proex n. 02/2022 – Fomento à Formação em Extensão Universitária no âmbito da Pós-Graduação. Essa ação é uma parceria estabelecida entre as Pró-reitorias de Extensão (Proex/UFMG) e a Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG/UFMG). Agradecemos o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG) por indicar o *Afirmação na Pós* para concorrer no processo seletivo do referido edital.

pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, tendo por referência as ações afirmativas voltadas para as populações indígena, negra, quilombola e pessoas trans e travestis. O *Afirmação na Pós* é uma das ações que integram o Programa Ações Afirmativas na UFMG, e completou, no ano de 2022, seus dez anos de resistência.<sup>12</sup>

Ao longo desses anos, todas as ações realizadas eram presenciais em diferentes espaços da UFMG e fora dela. Todavia, devido ao afastamento social ocasionado pela Covid-19, a oferta do curso se dá de modo totalmente virtual, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) personalizado, na Plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP Webconferência).

De lá para cá, avaliamos que o *aquilombamento virtual*<sup>13</sup> tem propiciado conectar cursistas negros(as), indígenas, quilombolas e pessoas trans e travestis residentes em diferentes regiões do país. Desse modo, o trabalho formativo realizado pelo *Afirmação na Pós* tem contribuído para fortalecer e criar redes de solidariedade antirracistas com vista a reafirmar direitos e democratizar a educação em nível da pós-graduação partindo dos princípios do reconhecimento, da equidade, da redistribuição e da justiça sociorracial.

Na programação da matriz curricular do projeto, consta a realização de seminários formativos que se destinam a garantir a formação das relações étnico-raciais dos(as) cursistas participantes. Geralmente, neles são debatidas questões contemporâneas relacionadas ao acesso e à permanência de sujeitos diversos(as) na pós-graduação, a saber: ações afirmativas na pós-graduação, pensamento afrodiaspórico, a luta do movimento negro pelo direito à educação, a escrita de si, síndrome do(a) impostor(a), entre outros.

Sua transmissão é feita pelo canal do YouTube do “Ações” e sempre conta com a participação de pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) nacionais e internacionais. Assim, consideramos que o *Afirmação na Pós* é uma das experiências recentes relacionadas à produção audiovisual no âmbito do Programa. Todo o conteúdo produzido fica disponível nesse repositório de acesso livre.

Independentemente das alterações ocorridas do ponto de vista das produções audiovisuais no Brasil, nesses últimos vinte anos, quando tratamos de refletir acerca da raça e represen-

tação, concordamos com o alerta feito por bell hooks (2019, p. 32): “raça e representação são gestos de desobediência. Eles representam [a] luta política para ampliar as fronteiras da imagem, encontrar palavras para expressar [...] formas que vão contra a corrente que a maioria das pessoas simplesmente não quer acreditar que estão ali”.

## Referências

*Ações afirmativas no ensino superior entre o projeto e o gesto*. Direção: Maria Aparecida Moura, Shirley de Jesus Ferreira e Natalino Neves da Silva. Belo Horizonte: Programa Ações Afirmativas na UFMG, 2004. 1 fita VHS (47 min.), son., color., legendado.

Alcoff, Linda Martín. Epistemologies of ignorance: three types. In: Sullivan, Shannon; Tuana, Nancy. *Race and epistemologies of ignorance*. Nova York: State University of New York Press, 2007.

Araújo, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000.

Bento, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, Irani; Bento, Maria (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 25-57.

Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias)>. Acesso em: 28 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.288, de 20 de julho de 2010*. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em 30 jun. 2015.

Carvalho, José Jorge de. *A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: INCT, 2016. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2017/Bol10\\_03.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2017/Bol10_03.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Damasceno, Caetana Maria. “Cor” e “boa aparência” no mundo do trabalho doméstico: problemas de pesquisa da curta à longa duração. In: *Anais do 17º Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social*. Natal, RN, 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364682879\\_ARQUIVO\\_2013\\_TEXTOanpuh\\_CaetanaDamasceno.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364682879_ARQUIVO_2013_TEXTOanpuh_CaetanaDamasceno.pdf)>. Acesso em 20 out. 2015.

*Desigualdades raciais e políticas públicas*. Direção: Programa Ações Afirmativas na UFMG. Belo Horizonte, Documentário, 2004. DVD (50 min.), color.

Diogo, Rosalia Gregório. *Rasuras no espelho de narciso: educadoras negras e a crítica à representação de negros na mídia*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

*EIHÁ – Memórias e infância no reino do Congo do Aglomerado Santa Lúcia*. Direção: Adyr Assumpção e Tâmara Braga. Belo Horizonte: T’AI Criação e Produção, Programa Ações Afirmativas na UFMG, Uniafro/Sesu/MEC, 2007. DVD (18 min.), color.

Faustino, Deivison Mendes. Sartre, Fanon e a dialética da negritude: diálogos abertos e ainda pertinentes. *Revista Entreletras* (Araguaína), v. 11, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9951>>. Acesso em: 15 maio 2021.

Gomes, Nilma Lino; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Colen, Natália Silva; Costa, Sílvia Regina de Jesus. Ações afirmativas na UFMG: entrevista com Nilma Lino Gomes. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 12, pp. 1-23, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/41616>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. *Rev. Bras. Educ. [on-line]*, n. 9, pp. 30-50, 1998. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 mar. 2007.

Hall, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Apicuri, 2016.

Heringer, Rosana; Carreira, Denise (Org.). *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ/Ação Educativa, 2022.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

Jesus, Rodrigo Ednilson. *Ações Afirmativas na UFMG: por que sim?* Belo Horizonte: UFMG, 2023.

Maringolo, Cátia Cristina Bocaiuva; Galvão, Sílvia Regina de Jesus Costa; Pereira, Rosana da Silva. Pré-Acadêmico Afirmção na Pós: ações afirmativas e fortalecimento para o ingresso na pós-graduação. *Poésis*, Tubarão/SC, v. 16, n. 30, PP. 524-542, jul.-dez. 2022. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/12654>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Miranda, Shirley Aparecida; Praxedes, Vanda; Brito, José Eustáquio. Afirmção na Pós-graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-graduação em Minas Gerais. In: Artes, Amélia; Unbehaum, Sandra; Silvério, Valter. *Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016.

Munanga, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, PP. 46-57, dez./fev. 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Acesso em: 15 maio 2020.

Nascimento, Beatriz. *Textos e narração de Ôri*. Transcrição (mimeo), 1989.

Petzoldt, Bruno López. *Recordar para perdurar. La participación del cine en la reparación de experiencias traumáticas*. Buenos Aires: CALAS-UNSAM, 2023.

Ramos, Sílvia (Org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

Rancière, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Netto. São Paulo: Exo Experimental org./Ed. 34, 2005.

Santos, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: Guimarães, Antônio; Huntley, Lynn (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, pp. 53-76.

*Se eles soubessem*. Direção: Paulo Carrano. Rio de Janeiro: Programa Ações Afirmativas na UFMG, Observatório da Juventude da UFMG, Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF), Uniafro/Sesu/MEC, 2006. DVD (29 min.), color.

Seely, Rei. *Negrantologia poética*. Curitiba: Alfaataria, 2022.

Silva, Natalino Neves da. Ações Afirmativas: o (re)encontro com a identidade étnico-racial. In: Gomes, Nilma Lino; Martins, Aracy Alves (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 231-236.

\_\_\_\_\_. *Qual é o valor do ensino médio? Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as)*. Curitiba: Appris, 2019.

\_\_\_\_\_.; Santos, Adilson Pereira dos; Reis, Jane Maria. Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. *Educ. Soc.*, v. 42, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/dmD-JKXcngXtVZFHYBVvLBmv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 set. 2022.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

Silvério, Valter Roberto. *Transnacionalismo negro, diáspora africana: uma nova imaginação sociológica*. São Paulo: Intermeios, 2022.

Sontag, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Ana Barbosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Souza, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

Werneck, Jurema; Mendonça, Máisa; White, Evelyn (Org.). *Saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.

# Alinhavando registros e memórias: experiências do Programa Observatório da Juventude da UFMG

ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL

DÉBORA VANESSA CAMILO BORGES

SYMAIRA POLIANA NONATO

<i>Em linhas frouxas de bem querer</i>	<i>inquieto</i>
<i>Alinhav[amos] palavras [e memórias]</i>	<i>ao ponto de origem</i>
<i>sonhadoras</i>	<i>Compreenda-me assim</i>
<i>reflexivas</i>	<i>em tempo de alinhavo</i>
<i>recordadas</i>	<i>pontos leves</i>
<i>ambíguas</i>	<i>e presentes</i>
<i>amargas</i>	<i>feito bailarino</i>
<i>antigas</i>	<i>beija-flor [...]</i>
<i>ou novas</i>	<i>E, se buscares outras palavras,</i>
<i>Caminha sem retas</i>	<i>leva para elas</i>
<i>o alinhavo</i>	<i>o jeito alinhavado de ser e analisar</i>
<i>ora certo, ora incerto</i>	<i>que buscarei traçar</i>
<i>trêmulo e feliz</i>	<i>em linhas frouxas de bem querer</i>
<i>labirinto</i>	<i>sem arremate</i>
<i>sem tempo</i>	<i>final</i>
<i>de trilhos</i>	<b>(Nossas conversas com)</b>
<i>que volta</i>	<b>Vera Romariz (2011)</b>

Em nossas conversas com Vera Romariz (2011), buscamos expressar a maneira pela qual temos construído histórias e memórias do/no Programa de extensão, ensino e pesquisa Observatório da Juventude (OJ) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Assim, propomos alinhar *palavras [e memórias] sonhadoras, reflexivas, recordadas, ambíguas, amargas, antigas ou novas* para dizer acerca dos

nossos esforços no sentido de refletirmos e pensarmos possibilidades sobre o uso do som, da imagem e, especialmente, do arquivamento das histórias e produções do Observatório da Juventude em seus 21 anos de existência.

Iniciado em 2002, o Observatório da Juventude, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, é um programa de ensino, pesquisa e extensão. Está inserido no contexto das políticas de ações afirmativas em torno da temática da “Educação, Cultura e Juventude”, tendo como eixos norteadores a condição juvenil, as políticas públicas, as políticas culturais e as ações coletivas da juventude. Podemos dividir as ações que vêm sendo desenvolvidas pelo OJ em três eixos: Ações coletivas e políticas públicas (buscam garantir um espaço de interlocução da sociedade civil com o poder público em torno das políticas públicas de juventude, além de estimular a organização autônoma dos jovens); Formação de educadoras/es (ações formativas, envolvendo educadoras/es, tais como professoras/es da educação básica de escolas públicas e em espaços não formais); Formação de jovens (ações formativas com as/os jovens, tais como formação de lideranças juvenis).

Desde a sua criação, o Observatório vem realizando atividades de educação popular como formação de educadoras/es, lideranças juvenis, agentes socioculturais, de alunas/os da graduação e pós-graduação, gestoras/es e outras/os profissionais interessadas/os na problemática juvenil, possibilitando-lhes um maior conhecimento sobre a realidade das/os jovens e a construção de metodologias de trabalho adequadas a essa fase da vida. Ao mesmo tempo, vem propondo e promovendo ações de formação diretamente com os/as jovens, estimulando-os/as a participarem na resolução de seus problemas e fortalecendo iniciativas de cooperação, comunicação e criação de redes juvenis. Nessa direção, tem participado ativamente no estímulo e nas articulações em torno das políticas públicas de juventude, apoiando e/ou desenvolvendo iniciativas de debate e reflexão, além de ter feito parte de instâncias como o Conselho Nacional de Juventude e ter contribuído para a fundação e o funcionamento do Fórum das Juventudes da Grande Belo Horizonte, projeto de extensão criado em 2004 e articulado ao Programa desde então.

O Observatório da Juventude tem desenvolvido, também, atividades de investigação, levantamento e disseminação

de informações sobre a situação das/os jovens no Brasil, por meio de pesquisas em diferentes escalas. Em âmbito internacional, por exemplo, o OJ integra a Rede Ibero-Americana de pesquisadoras/es em juventude. Nacionalmente, parte da equipe se articula, em rede, ao Observatório do Ensino Médio, com realização de pesquisa sobre a contrarreforma do ensino médio no Brasil, sendo foco da equipe do OJ o estado de Minas Gerais. Em âmbito regional e local, por sua vez, são desenvolvidas, por exemplo, investigações por meio de professoras/es integrantes e de suas/seus orientandas/os de mestrado e doutorado.

Podemos dizer que o OJ, assim como muitos outros programas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, é produtor de diferentes materiais, com formatos e usos variados e apropriações diversas pelo grupo e pelo público com o qual trabalha, direta ou indiretamente. Nesse contexto, um desafio cotidiano consiste em saber quais procedimentos de organização e tratamento dos documentos arquivísticos devemos adotar. Assim, consideramos que temos construído um caminho *sem retas*, pois *o alinhavo é ora certo, ora incerto, trêmulo e feliz labirinto sem tempo de trilhos que volta inquieto*. Ou seja, temos buscado estratégias para a organização e divulgação de toda a nossa produção sem necessariamente ter como referência conhecimentos da arquivologia, mas buscando referências diversas sobre o assunto. Um exemplo é a legislação arquivística, que é recente – dos anos 1990 – e estabelece normativas sobre o assunto (Brasil, 1991). Ademais, temos construído esse processo de forma coletiva, com *pontos leves*, com marcas “do jeito OJ de ser”, como costumamos falar, tecendo possibilidades sobre o uso da imagem, do som e dos documentos que produzimos.

## **A Educação como formação humana e as juventudes: experiências individuais e coletivas**

Consideramos que as concepções de educação e de juventude que alicerçam as práticas educativas do Programa Observatório da Juventude repercutem diretamente na maneira como temos trabalhado com as imagens e com os sons produzidos por nós.

A metodologia de trabalho que alicerça as posturas teórico-metodológicas das ações construídas pelo OJ parte do pressuposto de que educar é mais que ensinar ou transmitir conhecimento. Para nós, educar implica um processo de formação humana muito mais amplo. Nessa perspectiva, Bernard Charlot (2000) considera que o ser humano é um ser em construção, o que reforça também a ideia do inacabamento do ser humano (Freire, 1996). A educação é então o processo pelo qual o ser que nasce inacabado se constrói e é construído como um ser: humano, social e singular, isto é, igual a todos como espécie, igual a alguns como grupo social e diferente de todos como ser individual (Charlot, 2000). Com base nessa concepção, buscamos desenvolver uma metodologia de trabalho COM os/as jovens e educadores/as envolvidos/as no processo formativo e não PARA eles/as. Assim, temos como base os princípios da educação popular de perspectiva freiriana, que compreende a relação com o/a outro/a como centro dos processos de produção de conhecimento. Logo, consideramos a educação como formação humana, o que pressupõe reconhecer os sujeitos como seres inacabados, mas, ao mesmo tempo, como sujeitos de demanda, de saberes e de desejos.

Articulada à concepção de educação, é importante salientar, também, nossa concepção de juventudes. Entendemos a juventude como uma construção social e histórica, o que não significa ignorar a dimensão etária dessa etapa da vida. Falamos em juventudes no plural por considerar que existem diferentes modos de vivenciar a juventude, ou seja, as condições sociais, econômicas, de raça, de gênero, de orientação do desejo repercutem nas possibilidades e/ou limites para a vivência da juventude.

Consideramos que tanto nossa concepção de educação numa perspectiva da formação humana quanto o entendimento acerca das juventudes embasam nossa proposta de construção do que temos nomeado de Pedagogia(s) das Juventudes. De um lado, a pedagogia se refere aos pressupostos que informam uma prática educativa. De outro lado, ao relacionarmos a pedagogia à concepção de juventudes, buscamos enfatizar que não se trata de algo universal, mas sim que apresenta singularidades diante dos sujeitos com as/os quais construímos conhecimento. Dessa maneira, quando falamos de pedagogia das juventudes “estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz

Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens” (Dayrell, 2016, p. 250).

Mas o que essa ideia do inacabamento do ser humano, que leva a pensar a educação como formação humana e o entendimento das juventudes no plural, bem como de pedagogia das juventudes, tem a ver com a reflexão sobre o uso do som, imagem e dos outros diferentes arquivos? Podemos dizer que nossa concepção de educação como formação humana e de juventudes no plural informa e conduz nossas ações de organização dos arquivos, divulgação e uso de som, principalmente no sentido de indicar o que vamos escolher arquivar, mostrar e divulgar a partir de uma certa ótica, a partir da qual (re)contamos nossa história.

Dando andamento à reflexão acima indicada e sinalizando outros aspectos a ela associados, consideramos que quatro questões centrais têm embasado nossas práticas educativas, as quais consideramos que também alicerçam nossa construção do uso do som, da imagem e dos outros diferentes arquivos. São elas: o que significa “som, imagem e outros arquivos”? Para que organizar os processos de uso de som e imagem e arquivo? Com/Para quem tais processos devem ser pensados e/ou construídos? E como construir tais processos?

A primeira pergunta em que vamos nos deter é: o que significa “som, imagem e outros arquivos”? Qual o nosso olhar sobre “o que” devemos considerar “som, imagem e arquivo” no âmbito do OJ? Se olharmos a palavra arquivo num sentido restrito, nossa tendência consiste em pensar nos documentos gerados organicamente pelo Programa Observatório da Juventude. Na lei sobre política nacional de arquivos públicos e privados, temos a seguinte definição:

Art. 2º - Consideram-se arquivos, para os fins desta Lei, os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. (Brasil, 1991).

Consideramos importante tal definição, mas avaliamos pertinente pensarmos na palavra arquivo num sentido mais amplo, pois falar de arquivos se refere também a “uma estrutura física, administrativa, com atribuições e competências definidas para

custodiar os documentos de arquivo, dotada de um quadro pessoal, com cargos e salários e orçamento anual” (Roncaglio, 2016, p. 183). Em diálogo com Roncaglio (2016), fazemos uma leitura mais ampla do conceito de arquivo por entender que os espaços/tempos, as dinâmicas sociais, os lugares sociais e, especialmente, os sujeitos individuais e coletivos constroem suas experiências e produzem narrativas e sentimentos que se materializam nas produções (nos arquivos) de cada tempo.

A partir das discussões sobre educação antes realizadas, consideramos que, nos arquivos do Programa Observatório da Juventude, buscamos expressar como temos nos construído como grupo na articulação entre passado, presente e, também, futuro. Assim, evidenciamos essa construção individual dos diferentes integrantes do OJ, entendendo que educar-se é um processo contínuo, considerando a experiência de cada um. Importante demarcar que entendemos experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002). Assim, optamos por arquivar experiências vividas, sentidas e sonhadas, que representam *alinhavos de palavras [e memórias] sonhadoras, recordadas, antigas*, tendo em vista que isso é o nosso entendimento sobre “o que é” arquivo.

Na sequência, remetendo à segunda pergunta indicada, questionamos: para que organizar os processos de uso de som e imagem e arquivo? Em outros termos, com qual finalidade conduzimos tais processos? Entendemos que uma das funções sociais da universidade, e, tão logo, das/os diferentes atoras/es que a compõem, é construir memórias articulando passado, presente e futuro para que consigamos trazer à tona os lugares, os sujeitos, as produções e, também, as alianças e disputas que permeiam as relações sociais que engendram nossas ações. Se defendemos a educação como processo de formação humana, a construção dos sujeitos passa também pelas lutas, formações, articulações e produções individuais e coletivas. A organização dos arquivos é a possibilidade de (re)viver uma história e (re)conhecer tal história para se inserir nessa história. Organizar os processos de uso de som e imagem e construir memórias significa possibilitar que os diferentes sujeitos tenham acesso a essa história.

É importante lembrar de Chimamanda Ngozi Adichie, ao abordar a importância da história em seu livro *O perigo de uma história única* (Adichie, 2019). Assim, ao refletirmos sobre as razões de organizar os processos de uso de som e imagem e arquivo, entendemos o interesse de apontar para a necessidade de ter espaços para interpretação, crítica, outros olhares, outras nuances e outros saberes a partir do que temos arquivado. A partir dos arquivos, podemos construir espaços de olhares, de escuta e de registros diversos com base no que documentamos.

A organização de arquivos, nesse sentido, permite traçar planos vislumbrando permanências, preservando aquilo que deve ser cultivado como herança e, também, construindo perspectivas de mudanças, no sentido de promover rupturas com o que teima em impedir necessárias transformações. Tal organização, portanto, precisa ser pensada na perspectiva de uma história que se constrói num efervescente processo formativo intergeracional. No contexto do Programa em questão, salientamos tal aspecto por experienciarmos, pelo menos no que tange à equipe de coordenação, um processo de transição geracional, que tem marcado mais fortemente os territórios da Faculdade de Educação (e da Universidade) nos últimos cinco anos. Enquanto alguns sujeitos que participaram da fundação do Programa constroem seus processos de aposentadoria, afastando-se gradualmente de algumas ações, especialmente de cunho administrativo no âmbito da universidade, ressignificando sua participação junto ao grupo; outros sujeitos consolidam sua participação, em um contexto de estabilização na carreira e na identidade como docente, atuando no grupo das mais diversas maneiras; e, por sua vez, outros sujeitos, chegantes nos territórios da universidade e do Programa, com experiências pregressas de maior ou menor participação nas ações, passam a se vincular aos fazeres do grupo, aprendendo a como lidar, como se inserir, como cuidar, como assumir, como se relacionar, como se aproximar ou até mesmo se afastar daquilo que lhes é dado e apresentado. Novas gerações são, portanto, convidadas para novos alinhavos junto com as gerações mais antigas, tecendo *pontos certos e incertos, mais fortes ou mais fracos*, conectando sua própria história à história do Programa Observatório da Juventude, que vai tornando-se uma história nossa, coletiva, feita a várias mãos por sujeitos individuais e coletivos diversos. A organização de arquivos, nesse cenário,

serve de ponte na construção das trocas intergeracionais, favorecendo continuidades e, também, proporcionando modificações, entrelaçando passado, presente e futuro por meio da produção e constante (res)significação da memória.

Outro ponto importante a questionar é: com/para quem tais processos devem ser pensados e/ou construídos? Essa é uma questão muito importante para nós, pois consideramos que a educação é um processo de constituir-se e que as juventudes são plurais. Pelo fato de considerarmos, especialmente, que as/os jovens são sujeitos sociais válidos/legítimos na construção do conhecimento, os processos de organização de som, imagem e outros arquivos devem ser e são pensados com os diferentes sujeitos que integram o Observatório da Juventude. No cenário atual, temos uma equipe de comunicação, formada por docentes, estudantes da graduação e estudantes de pós, voluntárias, que buscam construir formas de arquivamento, organização, divulgação das nossas produções.

A equipe, a todo momento, busca construir COM os diferentes integrantes, convidando-as/os a produzir registros sobre as diferentes atividades do OJ, seja no ensino, na pesquisa e/ou na extensão. Cabe lembrar que tem sido um enorme desafio, pois nem sempre temos condições financeiras para ter uma equipe de comunicação, o que faz com que, de tempos em tempos, os processos de organização do som e imagem e arquivos se dispersem em cada projeto dentro do Programa. A disponibilidade de tempo para que todas e todos participem, especialmente nos ritmos estabelecidos pela equipe – que tem tentado adotar marcha mais lenta, tendo em vista a intensificação do trabalho vivida nos âmbitos da vida acadêmica –, também tem se apresentado como um desafio marcante para a equipe.

Por último, e não menos importante, questionamo-nos: como fazer os processos? Quais estratégias devemos utilizar? Como organizar todo o material produzido no âmbito das ações do Programa? Em outros termos, como orquestrar todo esse processo, especialmente considerando as três questões antes apresentadas? Temos construído todo o processo a partir de muitas mãos [e corações], buscando arquivar as bonitezas produzidas no OJ de diferentes maneiras. Em outras palavras, a coletividade e a diversidade de possibilidades pensadas para a construção desse processo têm sido marcantes nas ações do Programa que se relacionam à organização de seus arquivos.

Para exemplificar e detalhar parte desse processo, mencionamos a realização de: registros das ações no Sistema de Informação da Extensão (SIEX) da UFMG e acompanhamento visando constante atualização de dados no sistema, registros de atas, registros de pautas, sistematização das ações a partir de produções coletivas do grupo, sistematização da história do Programa e ações vinculadas a partir de pesquisas de monografia, relatório pedagógico das ações realizadas, inserção nas mídias digitais (*site*, Instagram), além de registros fotográficos (que compõem as sistematizações).

Ainda sobre como é importante registrar, que é um exercício cotidiano de reflexão, entendemos que a forma como contamos nossa história reflete a forma como somos e queremos ser. Assim, temos lançado um olhar atento e muito sensível sobre como fazer cada um dos registros, ou seja, não basta somente construir uma postagem no Instagram, por exemplo, mas refletir como serão as postagens, para quem são pensadas, com quem vamos planejá-las, a quais finalidades do Programa conecta-se essa produção, qual a identidade visual corresponde ao diálogo que queremos estabelecer com o público, quem vamos “seguir” nessa rede digital, se aceitaremos todos/as os/as possíveis seguidores/as dessa rede e questões afins. A seguir, tentaremos detalhar algumas das nossas formas de condução de tais processos.

## **Ver, ouvir e registrar para agir: histórias e memórias do Programa Observatório da Juventude da UFMG**

No âmbito do Programa Observatório da Juventude, temos construído uma metodologia de trabalho com as/os jovens que se pauta na pesquisa como princípio educativo e que tem base

na tríade que alicerça o conhecimento antropológico, qual seja, ver, ouvir e registrar. Desta maneira, inspirados/as nos antropólogos Clifford Geertz (1989)

e Roberto Cardoso de Oliveira (1996), buscamos uma integração entre a sensibilidade intelectual e a postura investigativa dos/as educadores/as. Assim, consideramos que a dimensão do ver, ouvir e registrar pode ser incorporada nos processos educativos, juntamente com a dimensão do agir, compondo assim quatro movimentos – *ver, ouvir, registrar e agir* – que são independentes, mas ao mesmo tempo complementares. (Nonato e Dayrell, 2021, p. 29).

Buscando uma articulação entre a pesquisa como princípio educativo e os processos educativos na organização do uso de imagem, som e arquivo, detalharemos alguns movimentos realizados pelo coletivo, que expressam nossa forma de construir nossas memórias. Compreendemos a memória como um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 5).



Figura 1 – Tela inicial Sistema de Informação da Extensão (SIEX).  
Fonte: Sistema de Informação da Extensão.

O primeiro movimento da pesquisa como princípio educativo que trazemos para a construção dos nossos processos de organização de som, imagem e outros arquivos é o registro, que advém do e também conduz ao ver, ao ouvir e ao agir. Na prática educativa, o registro pode se dar em dois momentos: o registro “*in loco*” e o registro mais distanciado da prática.

Pensando nos registros que fazemos mais distanciados das nossas ações, temos seis diferentes formas de registros. A primeira delas é o registro no Sistema de Informação da Extensão (SIEX). O SIEX é um sistema de cadastro e gerenciamento de dados da extensão universitária aberto à consulta pela comu-

nidade externa à UFMG. Trata-se de um espaço de memória e arquivamento, que possibilita termos um histórico da ação de extensão com os diferentes sujeitos que fizeram parte dessa história, conforme a Figura 1.

Ao pesquisar, o usuário tem acesso a diferentes informações da ação (Figura 2).



Figura 2 - Tela descrição de ação de extensão (Programa) no SIEX após a pesquisa.

Fonte: Sistema de Informação da Extensão.

Consideramos importante apontar o SIEX como a primeira forma de registro, bem como o uso que fazemos dos nossos arquivos, pois se trata de algo no âmbito institucional, que contribui para sermos vistos e ouvidos dentro e fora da instituição.

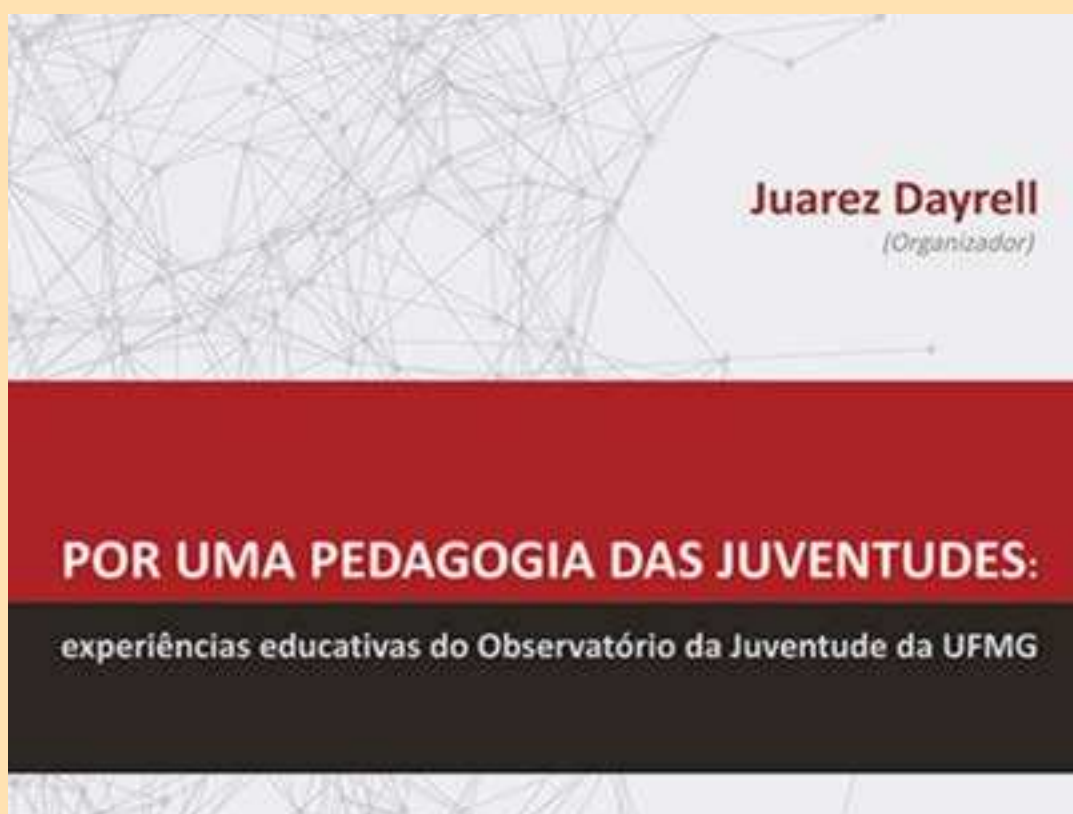
A segunda forma de registro, que varia de ação para ação dentro do Programa, diz respeito às pautas e atas. Em cada uma das ações de extensão (projetos, cursos, eventos ou prestação de serviços) organizadas pelo Programa, temos realizado sistematizações das pautas das reuniões de organização e planejamento, com destaque para as atas com as construções, reflexões, decisões, demandas e funções de cada um em torno da pauta realizada. Para tanto, em cada atividade, elencamos uma pessoa responsável pela ata para que façamos um trabalho colaborativo. Consideramos que a construção das pautas e atas é exercício contínuo de sistematização da nossa prática e contribui significativamente para a memória e orientação

das ações. É importante citar que, em alguns casos, alguns elementos das atas ou pautas são restritos aos membros do Programa, uma vez que têm relação com questões pessoais de algum integrante e/ou trâmites em curso dentro e fora da universidade. Essas pautas e atas são armazenadas nas pastas específicas de cada projeto (na nuvem), mas posteriormente inseridas na pasta única do Programa para compor a memória coletiva.

A terceira forma de registro que tem feito parte da história do Observatório da Juventude é a sistematização de nossas ações e dos saberes que produzimos nas nossas práticas pedagógicas em livros, cartas, coletâneas ou séries. O livro *Por uma Pedagogia das Juventudes* (Figura 3), por exemplo, foi um exercício de muitas/os integrantes para recontarmos a história do Programa. Para tanto, foi necessária a organização de parte do nosso acervo, buscando montar um “quebra-cabeça” de quase vinte anos de existência.

Devido aos limites do livro, não sistematizamos todas as ações do OJ, mas conseguimos reconstituir a história do Programa junto com outros três projetos. Foi um processo intenso de organização de documentos, imagens, escuta atenta a materiais de áudio para, posteriormente, pensarmos nas possibilidades de escrita do livro. Ao final do processo, além do livro, conseguimos organizar ainda melhor o acervo de dados do OJ.

Figura 3 - Capa do livro *Por uma Pedagogia das Juventudes*.  
Fonte: Acervo do Observatório.



Outros materiais produzidos recentemente e que também são formas de registros de nossas práticas educativas são dois conjuntos de cadernos temáticos. Nossa primeira coletânea de cadernos temáticos, datada de 2014, foi nomeada “Juventude brasileira e Ensino Médio”. Naquela época, nosso foco foi a escola, pois se tratava de um material produzido como referencial didático-metodológico para o curso de atualização “Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador”, ofertado nos anos de 2012 e 2013 para professoras/es das redes estaduais de ensino participantes do Programa Ensino Médio Inovador.

A nova série, intitulada “Juventude Brasileira e Educação”, publicada em 2021, amplia o foco da reflexão, passando de uma discussão exclusiva sobre espaços escolares para um debate que também abarca espaços não escolares. Dessa vez, produzimos quatorze cadernos, que versam sobre temáticas relacionadas às juventudes, discutindo aspectos que atravessam, interseccionam, questionam, potencializam e/ou limitam as juventudes. Destaca-se a produção coletiva desse material, abrangendo membros da rede ampliada do OJ e a leitura da obra por diferentes membros da equipe durante o processo de construção, o que possibilitou o aprimoramento do material durante o processo de sua elaboração, de modo colaborativo dentro da equipe. Dentre as leitoras, destacamos a contribuição da querida professora da Faculdade de Educação Inês Assunção de Castro Teixeira (*in memoriam*), que realizou a leitura e análise cuidadosa da obra, sugerindo aprimoramentos.

Consideramos que ambos os materiais refletem uma das nossas formas de registros, especialmente buscando sistematizar saberes construídos COM os diferentes sujeitos. As Figuras 4 e 5 apresentam essas produções.

A quarta forma de registro se refere à organização e sistematização das imagens, sons e arquivos do Programa para fins, por exemplo, de produções acadêmicas, como monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado, artigos, material didático e outros. Já tivemos duas monografias que se debruçaram sobre a construção das nossas ações (Nonato, 2010; Silva, 2012). Uma delas recontou a história do próprio Programa a partir da organização das pautas, atas, fotos, vídeos, documentos e, também, aplicação de questionário a membros do OJ no ano de sua institucionalização. Em ambos os casos, representou um trabalho de muita importância, por possibilitar um reencontro crítico com a nossa história.



Figura 4 - Capas dos cadernos temáticos da coletânea e da série.  
Fonte: Acervo do Observatório.

A quinta forma de registro concerne às produções de caráter pedagógico/análítico das ações de extensão, que, em sua maioria, permitem um registro histórico e muito detalhado sobre seu funcionamento durante todo o processo. Nos relatórios, temos as avaliações do público interlocutor, as imagens, as produções coletivas (*prints* ou fotografias), as avaliações das/os educadoras/es, as ponderações sobre as potencialidades e os limites. Embora o relatório seja uma prática na academia, consideramos que conseguimos construir uma escrita que atende aos interesses institucionais, mas que especialmente dá conta de contribuir para ação-reflexão-ação acerca das práticas educativas que realizamos no Programa. Isso porque concordamos com Paulo Freire ao dizer que “não é no silêncio que os homens [e as mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação-reflexão” (Freire, 2019, p. 108). Assim, a partir da sistematização da prática, conseguimos refletir sobre a prática e também construir uma avaliação final do processo. Outro material são as produções efetuadas durante as atividades formativas realizadas pelo Programa, tais como: fanzines, mapas etc.

A sexta forma de registro se dá no âmbito das mídias digitais (*site* e Instagram, tanto do Programa como dos projetos a ele vinculados), que nos desafiam cotidianamente a pensar sobre a tradução de saberes e reflexão acerca do “como” vamos

comunicar e, também, nos provocam a refletir sobre as formas de registros de som e imagens, haja vista que o ciberespaço nos convoca a formas específicas de comunicação do conteúdo.



Figura 5 - Capas dos cadernos temáticos da série.

Fonte: Acervo do Observatório.

Além disso, temos as formas de registros “*in loco*”, uma vez que também fazemos registros durante as ações, o que contribui para a tomada de decisão em momentos específicos, mas também para a composição de imagem e som no âmbito das mídias digitais que, dentre outras marcas, tem a dinamicidade do tempo real, ou *on-line*, “que se refere às novas experiências de uma realidade hiperconectada na qual já não é sensato perguntar se alguém pode estar *on-line* ou *off-line*” (Floridi, 2015, p. 2).

Embora todas as formas de registros que temos usado componham nossa forma de (re)pensar o uso do som e da imagem, consideramos que a comunicação nas mídias digitais intensifica nosso exercício, pois é nelas que todas as outras formas de registros se fazem ainda mais presentes e, especialmente, mais visíveis.

Retomando a metodologia do ver, ouvir, registrar e agir, salientamos que, na prática educativa, o ver se relaciona ao exercício de olharmos os sujeitos, as realidades, as diferenças, as narrativas, os rostos, os sorrisos e as tristezas de forma atenta, minuciosa, cautelosa, buscando observar com cuidado. Como

nos faz questionar o poeta Rubem Alves (2004) em seu texto “A complicada arte de ver”, o que vemos e o que deixamos de ver? O que os olhos dos nossos olhos veem? Na construção dos nossos arquivos, especialmente no ciberespaço, nos preocupamos bastante com o que “fazemos ver” e o que deixamos de “fazer ver”.

Além do ver, temos o ouvir. Carla Maia e Licinia Correa (2014, p. 22) afirmam que “o ouvir permite confrontar seu ponto de vista com o dos sujeitos e construir uma leitura ou interpretação mais complexa das cenas ou situações observadas”. O ouvir se refere a uma atividade biológica, já o escutar é um ouvir atento. Como afirma Paulo Freire (2015, p. 117), “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um[a]. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Assim, nos perguntamos cotidianamente: o que queremos construir acerca do ver e do ouvir a partir dos nossos registros? Quais imagens e sons comunicar àqueles que nos veem e nos ouvem nos diferentes espaços, mas sobretudo nas mídias digitais? E também, como nos ensina a autora bell hooks (2017), o que os nossos silêncios acerca de algum contexto ou fato sobre as juventudes comunicam aos diferentes sujeitos.

Quanto ao registro, destacamos que, para Maia e Correa, ele se constitui como uma “continuidade do encontro entre pesquisador e pesquisado”, ou seja, entre quem se dedica a ver e ouvir e os sujeitos, espaços e tempos que são observados, cuidadosamente olhados e atentamente ouvidos. Portanto, o registro é “uma continuidade do olhar e do ouvir” (Maia e Correa, p. 25). O registro é considerado a matéria-prima, o material essencial e básico para a análise posterior e a sequência do trabalho de observação (que envolve o olhar e ouvir).

Em 2019 e 2020, no OJ, reconstruímos nosso *site* para conseguir registrar “um modo de ver e um modo de ouvir” que conte nossa história e memórias a partir de uma comunicação afetiva. Ou seja, buscamos construir registros que sejam e estejam para além de arquivos, comunicando sentimentos, emoções e, especialmente, “o jeito OJ de ser”. Organizamos nosso *site* em abas que contemplam o que queremos transmitir de sons, imagens e arquivos. Dentre as abas, temos: *home*, quem somos, projetos, arquivos, afetos e desafetos, contatos

e redes sociais. Consideramos importante apresentar brevemente cada parte do *site*.

### 1. Home do site

No *home*, apresentamos o Programa Observatório da Juventude e frases e imagens que inspiram e constroem as/os sujeitos/as integrantes do OJ.



Figura 6 - Aba Home do site.

Fonte: Acervo do Observatório.

### 2. Quem Somos

Aqui apresentamos o Programa de forma mais detalhada, bem como a equipe de coordenação, estudantes de graduação (bolsistas e não bolsistas), estudantes de pós-graduação, voluntárias/os e demais integrantes.

### 3. Projetos

Nesta aba expõem-se os projetos ativos do Programa Observatório da Juventude – atualmente (2023), são seis projetos: *Coletânea Juventudes e Processos Educativos*; *Descortinando a Prática: formação continuada dos/as profissionais do acolhimento institucional*; *Educar-se pela Escrita do Outro/a*; *Indagações sobre as trajetórias escolares e universitárias da juventude negra e LGBTQI+ mineira*; *Fórum das Juventudes da Grande BH*; *InterAgindo*; e *Projeto Estudos e Pesquisas*.



Figura 7 – Aba Quem somos.  
Fonte: Acervo do Observatório.

#### 4. Arquivos – Livros, *links* e artigos

Nesta página, temos as publicações de autoria do Programa bem como as que contaram com contribuições do Observatório da Juventude. No *site*, disponibilizamos esses materiais, propiciando aos usuários fácil acesso aos documentos.

Figura 8 – Aba Projetos.  
Fonte: Acervo do Observatório.





Figura 9 – Aba Arquivos  
– Livros, links e artigos.  
Fonte: Acervo do Observatório.

## 5. Arquivos – Vídeos

Também temos um menu secundário de arquivos onde as/os usuárias/os podem acessar conteúdos audiovisuais, disponíveis em nosso canal do YouTube (sua produção ainda é relativamente incipiente).

Figura 10 – Aba Arquivos – Vídeos.  
Fonte: Acervo do Observatório.





Figura 11 – Aba Afetos e Desafetos.

Fonte: Acervo do Observatório.

## 6. Afetos e Desafetos

Nesta página de nome sugestivo, o Programa compartilha premiações, homenagens, posicionamentos etc. Esta seção foi criada justamente para abrigar um conjunto de materiais que, até então, estava invisibilizado nas mídias do próprio grupo, embora publicizado em outros espaços relacionados ao grupo.

Figura 12 – Aba Contatos e redes sociais.

Fonte: Acervo do Observatório.



## 7. Contatos e redes sociais

Por último, esta aba apresenta informações de contato, bem como nossos canais de comunicação.

Além disso, desde o ano de 2021, construímos coletiva e cotidianamente nossa conta e nossa presença no Instagram; bastante motivados e impulsionados pelas demandas que a pandemia de Covid-19 nos impôs e, também, diante das possibilidades surgidas a partir da constituição de um grupo de Mídias dentro do OJ, equipe até então inexistente dentro do Programa com a composição e *expertise* atuais – por contar com duas bolsistas e uma voluntária com formação e experiência na área de comunicação.

No Instagram, nossas formas de uso de imagem e som se dão de diferentes maneiras: em momento real, compondo recurso de *story* do Instagram, por exemplo, e também de forma planejada e ordenada seguindo um planejamento e organização do *feed*.<sup>1</sup> Assim, nos *stories*, fazemos postagens para chamar a atenção dos usuários da plataforma para um conteúdo publicado no *feed*, para o compartilhamento de informações de nossa rede, para promover interação com o público etc. Nestes, a comunicação é mais dinâmica. No *feed*, a comunicação é trabalhada com base em um planejamento construído coletivamente pela equipe, com conteúdo organizado seguindo uma lógica por tipo e/ou temáticas, por exemplo apresentação de integrantes, ações dos projetos, comunicados, dicas etc.

A comunicação nas redes sociais direciona nossas reflexões/ações para a construção de uma comunicação afetiva, que busca expressar o “jeito OJ de ser”, numa perspectiva de troca, afetos, escuta e aprendizados coletivos. Assim, buscamos aproximar leitoras/es e interlocutoras/es. A Figura 13 apresenta um *print* do nosso Instagram, por meio do qual temos tentado produzir afetos e esperar, na perspectiva freiriana.

Consideramos que trabalhar a comunicação exige estudo, organização, planejamento, e é algo extremamente desafiador. Segundo Kohn e Moraes (2007), a era digital possibilitou mudanças expressivas em todos os segmentos da sociedade: mudou conceitos, diminuiu distâncias, trouxe mobilidade, oportunizou o acesso às informações e mudanças no modo de ser, agir e se relacionar socialmente. Assim, a comunicação pode ter grande efetividade se for também afetiva, ou seja,

1 O *story* é um tipo de publicação do Instagram que permite o compartilhamento de conteúdos que desaparecem depois de 24 horas. O *feed* é um tipo de publicação do Instagram que permite o compartilhamento de conteúdos (imagens e textos) com tempo indeterminado. Pode ser excluído pela/o usuária/o.

afetar as pessoas, produzindo sentidos e significados. Gerir uma comunicação afetiva envolve uma série de cuidados. “Saber comunicar é uma arte, devemos então apreciá-la, mas não só, também devemos potenciá-la” (Pestana, 2006, p. 45). Para potenciá-la, é primordial entender que cada postagem realizada em uma rede social como o Instagram é carregada de sentidos que geram emoções. Os *posts* não se resumem à veiculação de informações, uma vez que compartilham saberes, experiências, produzem sentidos. Em resumo, a comunicação afetiva pode aproximar as pessoas e gerar um clima de confiança, estabelecendo conexões e construindo relações. Essas relações merecem ser cuidadas, uma vez que podem gerar sentimento de frustração, repúdio, referências negativas, assim como sentimentos de amizade, amor, respeito, admiração e outros.

Por último, articulado às produções das redes digitais, devemos mencionar também que temos um acervo com a produção audiovisual, especialmente vídeos. São cerca de 120 vídeos, conectados aos projetos, cursos, eventos e/ou prestações de serviços que temos realizado ao longo da existência do Observatório da Juventude. Cabe salientar que não temos uma equipe de produção de vídeos. Sendo assim, embora tenhamos um acervo que pode ser visto no *site*,<sup>2</sup> Instagram<sup>3</sup> ou canal do YouTube,<sup>4</sup> são produções “*em linhas frouxas de bem querer*” que o Programa deseja alinhar com o tempo.

2 <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/>

3 @observatoriodajuventudeufmg

4 <https://www.youtube.com/@observatoriodajuventude7915/playlists>

## “Sem arremate final”

Encerrando, porém, sem fazer um *arremate final* nas nossas reflexões acerca do uso da imagem, som e arquivo do/no OJ, apontamos que não existe neutralidade nas nossas ações relacionadas à organização de arquivo e de construção de uma comunicação afetiva. Consideramos que nossas diferentes formas de registrar nossas memórias e histórias são necessárias e importantes para nosso agir. Assim, nossos registros são especialmente importantes para um processo de ação-reflexão-ação cotidiano que orienta nossas práticas pedagógicas, relações, ações e corações. Por exemplo, no livro *Por uma Pedagogia das Juventudes* (Dayrell, 2016), a sistematização da história de mais de vinte anos de Programa Observatório da Juventude possibilitou a sistematização de princípios político-pedagógicos que têm embasado a prática educativa do OJ há anos.

Cabe ressaltar que não se trata de receitas, pois os tempos, espaços, sujeitos são dinâmicos, mas, a cada tempo, o registrar dos nossos sons, imagens e arquivos contribui significativamente para repensarmos nossas ações, (res)significando nosso *jeito alinhavado de ser e analisar* o Programa Observatório da Juventude da UFMG.



Figura 13 - Instagram do Observatório.

Fonte: Instagram.

## Referências

- Adichie, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Alves, Rubem. A complicada arte de ver. *Folha de S.Paulo*, 26 out. 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2022.
- Bondía, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-28, 2002.
- Brasil. *Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991*. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8159.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- Charlot, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Dayrell, Juarez (Org.). *Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza, 2016.
- Floridi, Luciano (Org.). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer, 2015.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- Kohn, Karen; Moraes, Cláudia H. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In: *Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Santos - 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Santos: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2022.
- Maia, Carla Linhares; Correa, Lycinia Maria. *Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- Mendes, Deise Maria L. Fernandes; Pessoa, Luciana Fontes. Comunicação afetiva nos cuidados parentais. *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 1, pp. 15-25, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/VKzMYQnDWF8YCY-cWKnzf5Lj/?lang=pt#>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

Nonato, Symaira Poliana. *As repercussões de um projeto socioeducativo na trajetória de vida de jovens de periferia de Belo Horizonte e Região Metropolitana*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Monografia.

\_\_\_\_\_.; Dayrell, Juarez Tarcísio. *Por uma Pedagogia das Juventudes: educação e a pesquisa como princípio educativo*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

Oliveira, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: ver, ouvir e registrar. In: Oliveira, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Paralelo Quinze/Unesp, 1996, pp. 13-37.

Pestana, Gui D. M. A comunicação verbal. *A página da educação*, ano 15, n. 156, p. 45, maio 2006. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11595>>. Acesso em: 3 out. 2022.

Pollak, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, pp. 1-15, 1992.

Romariz, Vera. Alinhavo. 2011. Disponível em: <<http://apoesianasentrelinhasdavid.blogspot.com/2011/09/alinhavo-vera-romariz.html>>. Acesso em: 8 nov. 2023.

Roncaglio, Cynthia. O papel dos arquivos das instituições federais de ensino superior e a experiência do Arquivo Central da Universidade de Brasília. *RICI: R. Ibero-amer. Ci. Inf.*, Brasília, v. 9, n. 1, pp. 178-194, jan./jun. 2016.

Silva, Liliane Oliveira Palhares da. *Repercussões do Projeto Inter-Agindo na vida de jovens aprendizes da Cruz Vermelha na UFMG*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Monografia.

Zart, Clovis Odirlei; Zanetti, Elizabeth. Comunicação: história, componentes, formas e ruídos. *Revista Organização Sistêmica*, Curitiba, v. 10, n. 18, pp. 27-43, 2021. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/revistaorganizacaosistemica/index.php/organizacaoSistemica/article/view/492>>. Acesso em: 3 out. 2022.

# Arquivo como bolsa: guardando processos de realização audiovisual do Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa)

CLARISSE ALVARENGA

A escritora Ursula K. Le Guin, em *A teoria da bolsa da ficção* (2021), convida-nos a imaginar como é difícil contar uma história fascinante sobre situações como uma saída para coletar aveia selvagem: a coceira das picadas de mosquito que levou, algo engraçado que a filha comentou, uma ida ao rio, o momento em que tiveram sede e beberam água, o tempo em que observaram salamandras e encontraram outro grão de aveia... Estamos acostumados com grandes histórias, que não têm apenas ação, mas heróis poderosos.

Se todos e todas nós já escutamos incontáveis histórias que envolvem armas, ferramentas que produzem violência e que dizem respeito à caracterização de ações heroicas, ainda não escutamos suficientemente falar sobre a vida. Essas muitas outras novas histórias da vida chegam num momento em que parece que a história única hegemônica está se aproximando de seu esgotamento.

Antes que você se dê conta, os homens e mulheres no campo de aveia selvagem e seus filhos e as habilidades dos construtores e os pensamentos dos pensadores e as canções dos cantores fazem todos parte daquela estória, foram todos colocados a serviço do conto do Herói. Mas esta não é a estória deles. É a dele. (Le Guin, 2021, p. 18).

A aposta de Le Guin ao escrever obras de ficção científica é uma tentativa de descrever o que de fato está acontecendo, o que as pessoas fazem e sentem, como as pessoas se relacionam com tudo. Ela nos diz que a forma apropriada do romance seria a da bolsa ou da sacola. “Um livro guarda palavras. Palavras guardam coisas. Carregam sentidos. Um romance é um patuá guardando coisas numa relação particular e poderosa umas com as outras e conosco” (Le Guin, 2021, p. 22).

Ela se posiciona como uma aliada daquilo que Elizabeth Fisher denomina Teoria da Bolsa [*Carrier Bag Theory*] – trata-se do reconhecimento de que a bolsa foi fundamental na evolução humana. Nessa perspectiva, o primeiro aparato cultural teria sido um recipiente usado para guardar os produtos coletados, algum tipo de carregador ou transportador em forma de rede.

A partir daí, Le Guin sugere dois movimentos: que possamos contar outras histórias e, sobretudo, que possamos contar histórias dos lugares onde guardamos essas outras histórias. Assim como a bolsa é o recipiente onde podemos guardar uma série de coisas – cereais, por exemplo –, os recipientes dessas outras histórias podem em si nos ocasionar outras narrativas.

Tomando como inspiração a proposta de Le Guin sobre a bolsa e sobre a possibilidade de contar a história daqueles lugares onde guardamos as coisas ou as histórias, retomo a história do Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa)<sup>1</sup> da Faculdade de Educação da UFMG, buscando me aproximar do arquivo do projeto considerando-o um lugar-bolsa, que guarda as experiências vividas pelos professores, pesquisadores e estudantes que fizeram (ou ainda fazem) parte do grupo.

Sugiro, portanto, que consideremos o arquivo como bolsa. Nesse sentido, além de falar sobre os produtos que são em geral usados para contar a história de projetos, procuro abordar seus processos, aquilo que nalguns casos não se vê. A história dos processos em geral é menos contada e está mais próxima da vida, dos encontros, das experiências vividas enquanto se realiza o filme. Os processos podem ser identificados na relação do filme com tudo aquilo que acontece no seu entorno, ao redor daquilo que está sendo narrado.

(Eu li um manual de escrita que dizia: “Uma estória deve ser vista como uma batalha”, e falava de estratégias, ataques, vitórias etc.) Conflito, competição, estresse, luta etc., dentro da narrativa concebida

1 Projeto financiado pela Fundação Carlos Chagas e Itaú Social por meio do Edital Anos Finais do Ensino Fundamental: adolescência, qualidade e equidade na escola pública (2019-2022).

como bolsa/barriga/caixa/casa/patuá, podem ser vistos como elementos necessários de um todo que, por si só, não pode ser caracterizado nem como conflito nem como harmonia, já que seu propósito não é nem o da resolução nem o do êxtase, mas o processo contínuo. (Le Guin, 2021, p. 22).

Interessante notar que um dos traços da história-bolsa de Le Guin é exatamente sua constituição como um “processo contínuo”. Busco escrever a partir de um arquivo de processos contínuos e localizo neles a presença dos sons e das imagens, materialidades com as quais trabalhamos na feitura de filmes, e também do território e dos gestos com os quais essas materialidades se relacionam. A pergunta que me faço é: como montar esse arquivo considerando-o como bolsa? Irei tomar como referência alguns dos processos de realização de alguns dos filmes, mas seria possível abordar uma série de outros processos que fizeram (e ainda fazem) parte da existência do Laboratório.

As experiências a partir das quais pretendo pensar essa bolsa de processos ou arquivo de processos transcorreram no período entre 2019 e 2022. O projeto – de pesquisa e extensão – possibilitou reunir professores, pesquisadores e estudantes da educação básica em meio à partilha de um conjunto de práticas audiovisuais, entre elas exibição de filmes e trechos de filmes e processos de criação envolvendo fotografia, som, audiovisual e palavra. Na origem da sua formulação, encontra-se uma aposta na criação de um fórum de pessoas interessadas na associação entre cinema, educação, histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Essas experiências foram testemunhadas no livro *Aprender com imagens: práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá* (Alvarenga, 2022). No próprio ato da organização dessa publicação, deparamo-nos com um extenso arquivo e procuramos elaborar formas de fazer com que imagens e textos, assim como diferentes testemunhos sobre o processo, pudessem dialogar. Em um dos capítulos do livro, intitulado “O barro, o jenipapo e a lente”, faço uma reflexão sobre as relações entre uma educação territorializada, nos termos de Célia Xakriabá (2018), e a proposta de formação e realização audiovisual que vivenciamos na Terra Indígena Xakriabá.<sup>2</sup>

2 Neste texto escolhi relatar apenas as experiências que se deram na Terra Indígena Xakriabá, mas há um segundo – e igualmente importante – braço do projeto que transcorreu em escolas públicas de Belo Horizonte. Apesar de partirem de uma mesma proposta, as experiências que aconteceram nos dois espaços foram diferentes.

O acervo resultante do Laboratório é muito mais amplo do que aquilo que identificamos como produtos do projeto. E os registros que fazem parte dos processos dos filmes (sejam sonoros, textuais ou imagéticos), envolvendo professores ou estudantes da educação básica, permitem diferentes maneiras de reelaborar a experiência vivida.

É imensa a importância dos processos. Por isso procuro analisá-los por meio do contato com imagens, sons e palavras produzidos ao longo das experiências. Imagino então, a partir da inspiração de Le Guin, um arquivo-bolsa que seria um arquivo de processos, que poderia guardar várias das dimensões da experiência vivida durante a realização dos filmes, dos processos que são, a um só tempo, de criação, formativos e educativos.

## Nascimento, morte e histórias

Nos filmes de autoria dos professores e professoras Xakriabá, foram escolhidos três temas geradores: o nascimento; a morte; as narrativas tradicionais contadas pelos mais velhos. É possível notar em seus processos inúmeras tentativas de conectar corpo e território por meio da palavra e da imagem como forma de estabelecer uma comunicação entre gerações e com o território.

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bbt3lSo1Y6I&list=PLf8YMHDKc5w6mJhH7CNkzNI-fbaC8j6Y0>>.

Na realização do filme *Parto*,<sup>3</sup> Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro saiu em busca de sua avó, a parteira Dona Guilhermina. Ela havia acabado de ter seu primeiro filho, Tales. Tendo vivenciado o processo da gravidez, ao tornar-se mãe surgiu a motivação de buscar os conhecimentos da matriarca. Após o filme, finalizado em 2021, ela teve seu segundo filho, nascido em novembro de 2022.

Ao ouvir a avó, percebeu a importância de se aproximar do território, pois todas as práticas contadas pela anciã envolvem um extenso número de plantas do Cerrado e sua aplicação para o cuidado com a saúde da mulher e de seus bebês. A iniciativa do filme surge num momento em que Maemes observa a necessidade de o nascimento das crianças se dar no chão do território e não nos leitos frios dos hospitais das cidades vizinhas, sendo esse um costume dos brancos que está cada vez mais comum entre as jovens.

Durante o período da pesquisa que deu origem ao filme, Maemes se envolveu na discussão da criação de uma casa de parto

tradicional no território Xakriabá. Fizemos algumas conversas imaginando que seria uma casa construída a partir dos saberes tradicionais e ali ficariam guardados os conhecimentos, as plantas, os remédios, as imagens e os sons das parteiras. Seria um lugar para que as mulheres mais jovens pudessem se encontrar com as mais velhas, ser acolhidas, atendidas, e ter acesso a esse conhecimento. Na época, o filme foi concebido como um material para ser disponibilizado nesse espaço e também nas escolas Xakriabá. Mas esse plano teve que ser adiado em função da pandemia.

Foi também durante essa pesquisa que Maemes percebeu a importância de estar junto com outras mulheres e se aproximar do território. A casa de parto viria para criar um espaço que tornasse esses encontros possíveis. Os cuidados com a saúde da mulher e do bebê durante a gestação e o puerpério também aproximam as mulheres umas das outras e do espaço. Foi o que aconteceu com Maemes e sua avó Guilhermina.

O nascimento, quando acontece no território, é um ritual que evidencia a experiência de vínculo com a terra, pois esta é atravessada pelas corporeidades da mãe, do bebê e da parteira, assim como das plantas, dos óleos, das garrafadas, dos xaropes e dos remédios feitos com a vegetação do Cerrado, a partir do conhecimento das mulheres mais velhas.

Em dois momentos do filme, percebemos mais nitidamente a conexão entre o corpo de Maemes e o corpo da avó, a partir da intenção de transferir seu lugar de parteira para a neta. No início do filme, quando conversam sobre o fato de Dona Guilhermina ter aprendido seus conhecimentos com a sogra, ela diz: “Só você vai chegando para frente. Você tem que chegar para frente”. Mais para o final do filme, quando falam sobre o primeiro parto, feito há 25 anos, e o último, há cerca de 1 ano, Dona Guilhermina diz: “Agora fica só para você mesmo”, reiterando o incentivo para que Maemes assuma o lugar dela.

Além dessa intenção da avó de promover uma transmissão, uma passagem dos seus conhecimentos para a neta por meio do filme, há, por parte de Maemes, o reconhecimento da importância da avó e de seus conhecimentos, o que é manifestado por meio destas palavras: “eu te agradeço porque foi pelas mãos da senhora que eu vim ao mundo, foi a senhora que me trouxe ao mundo”.

Não sabemos se Maemes vai se tornar parteira como a avó, mas nas falas de Dona Guilhermina e na reação de Maemes há uma reciprocidade entre seus corpos e um reconhecimento dos vínculos que estabelecem entre si e com o território. Depois de terminada a gravação, Maemes identificou na experiência do filme uma circunstância que possibilitou que ela e a avó conversassem sobre assuntos que nunca haviam conversado. Diferentemente do que Maemes temia – que a avó ficasse tímida e não falasse –, o que aconteceu foi que elas puderam falar uma com a outra sobre assuntos íntimos envolvendo suas histórias de vida e ali, em cena, entrelaçá-las ainda mais.

Maemes terminou o filme muito animada, sorrindo, pois foi uma experiência intensa, que não se restringe ao filme, e envolve a relação com a avó, com sua ancestralidade, com os filhos, com outras mulheres, com o território, com as plantas e também com as imagens. O filme guarda essas relações e muitos dos ensinamentos de Dona Guilhermina, mas tudo que elas viveram juntas naquele espaço e que está ali nessa transferência intergeracional não é claro para qualquer espectador ou espectadora que assista ao filme.

É por isso que um arquivo como bolsa nos leva a imaginar que se possa guardar esse processo, e não apenas o filme finalizado. Além disso, há uma série de receitas, de falas e de situações que foram compartilhadas entre elas e que não entraram na edição final do material, mas permanecem disponíveis, guardadas no arquivo. Possivelmente, esse material poderá vir a ser disponibilizado quando a casa de parto for construída.



Figuras 1 e 2 - Maemes filma sua avó Guilhermina para o filme *Parto*. Fotografias de Edgar Kanaykô Xakriabá.

4 Filme disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=H4x-FSxNlr\\_A&list=PLf8YMHDKc5w6m-JhH7CNkzNlfbaC8j6Y0k&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=H4x-FSxNlr_A&list=PLf8YMHDKc5w6m-JhH7CNkzNlfbaC8j6Y0k&index=3)>.

A segunda experiência de realização cinematográfica envolve o filme *Barro preto e luto no território Xakriabá*.<sup>4</sup> Nesse processo, as cineastas Edna Alves de Barros e Roseli Gonçalves de Oliveira buscaram refazer rituais de luto que já não são praticados com frequência. Devido ao filme, esses rituais foram refeitos e revividos no dia de finados (1º de novembro de 2019), com a atuação generosa de Sr. Dioclésio, liderança da Aldeia Riachinho.

Foram refeitos diversos rituais, no entanto para a edição final do filme foi escolhido apenas um deles. Trata-se do ritual que envolve enterrar roupas brancas em um local onde há barro preto para tingi-las. Para refazer esse ritual, percorremos uma grande extensão do território, próximo à Aldeia Riachinho, com Sr. Dioclésio buscando encontrar o local exato onde sua mãe costumava fazer o tingimento das roupas no período do luto. Até que chegamos a um local que ele considerou que seria o melhor lugar.

Ele disse que reconhecia o local como sendo o mesmo onde sua mãe fazia o ritual, embora estivesse muito diferente em função da seca. Segundo ele, aquele local era um pântano no passado. Foi ali que ele cavou um buraco, como uma cova, e enterrou um vestido branco que havia sido cortado e preparado pelas cineastas.

Três dias depois de a roupa ter sido enterrada, diferentemente do que acontecia no passado, o tecido não ficou preto como era desejável. A falta da água, o comprometimento das nascentes com lixos industrializados, a invasão por não indígenas de uma parte significativa do território Xakriabá que antes permitia o acesso ao rio São Francisco, foram identificados como os motivos que impedem que naquele lugar se forme o barro preto como era no passado.

O vestido foi então colocado em uma água preparada com a resina de uma árvore que é usada para fixar a cor. Após ser retirado desse preparado, o vestido tinha a cor mais próxima da resina do que do barro.

Diante do tecido que não pôde ser pintado de preto, Pajé Déda, que acompanhou todo o processo do filme, tendo conduzido diversos outros rituais que também foram filmados, molhou as mãos no barro e pintou o rosto, estabelecendo uma relação direta entre seu corpo e o território, misturando o corpo com a terra.

O gesto de Déda é simples e ao mesmo tempo cheio de sentido. Enquanto nós estávamos olhando para o tecido e constatando os problemas ambientais que envolvem a presença dos brancos nos arredores e incidem sobre os rituais, Déda aponta um novo caminho pintando seu rosto com barro, como se dissesse que há naquele momento um outro gesto envolvendo o corpo que pode ser feito na direção do território.

Assim como a situação do nascimento favorece o vínculo entre as pessoas e o território, os rituais do luto também são momentos propícios para ampliar a relação dos corpos com o território. O gesto de Déda de pintar o rosto com o barro está intimamente relacionado com o gesto de enterrar a roupa branca para tingi-la de preto. Ambos envolvem a aproximação entre os corpos dos parentes enlutados e o território. Nesse sentido, é como se, na ausência da roupa tingida, o próprio corpo pudesse ser tingido com as cores do barro.



Figura 3 – Pajé Déda pinta o rosto com barro no filme *Barro preto e luto no território Xakriabá*.

Essa é, portanto, uma cena de continuidade do ritual do luto. Independentemente do fato de o tecido branco não poder ser tingido em função das questões climáticas, o gesto de tingir o corpo com o barro pode ser considerado um apontamento de que o importante é o corpo estar ali, presente e em contato com os parentes, o território, percebendo o espaço e se deixando ser pintado pela sua terra, seu chão.

Quando transcorreram as filmagens, eu estava presente acompanhando o processo e não percebi o sentido do gesto de Déda naquele momento. Mas, ao visualizar todo o material bruto e as imagens fotográficas do processo, pude notar que Déda se fez presente apresentando uma série de outros rituais de luto que, apesar de terem sido filmados, não entraram na edição final do filme. Sua aparição no final do filme é uma decorrência de sua participação ativa durante todo o processo. Sua atuação está em continuidade com sua conexão com os demais rituais do luto e indica um caminho a ser percorrido no sentido da conservação dos vínculos entre as pessoas e o território, justamente no momento em que o ritual estava em xeque.

Durante o processo de gravação do filme *Memória Xakriabá – Histórias e mitos contados pelos mais velhos*,<sup>5</sup> realizado por Valneci Gonçalves Queiroz das Neves e Nemerson Gonçalves Psekwá, foram convidados narradores que conhecem as histórias Xakriabá – Sr. Valdemar, Sr. Robertão, Sr. Raimundinho e Dona Mére e outros. Todos são mestres da palavra. A ideia era reuni-los nas lapas, formações rochosas onde os Xakriabá viviam antes do tempo de casas construídas de barro e, mais tarde, de tijolo. Trata-se de um espaço sagrado para o povo

5 Filme disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NJ7A-gFXF9Gg&list=PLf8YMHDKc5w6m-JhH7CNkzNlfbaC8j6Y0k&index=2>>.

Xakriabá, onde reside Iaiá Cabocla, onça que os protege e protege o território.

Era ali que eles se refugiavam no tempo das chuvas. No tempo da seca, voltavam para a mata. Depois disso, foi também um lugar para onde fugiam dos brancos. Ali se escondiam para não serem atacados, nas muitas vezes em que suas terras foram e continuam sendo invadidas.

O retorno a esse espaço pouco visitado foi um momento importante para o grupo. Primeiro porque os participantes do filme não se encontravam havia muito tempo, e estar juntos naquele lugar fez com que a memória deles viesse à tona e pudessem relatar histórias que havia muito não contavam. Foi ali que Sr. Valdemar falou que o mundo não está acabando, o que está acabando é o homem. Sr. Valdemar faz uma crítica do modo de vida do homem branco, mostrando como ele difere do modo de vida dos troncos velhos (os anciões). Foi ali que Sr. Robertão, que manteve o hábito de retornar sempre à lapa, disse: eu nunca perco o costume de ser índio.

O filme surgiu a partir de uma proposta de Valneci. Ela queria registrar o pai, Sr. Raimundo, contando histórias, porque ela não sabia contar para os filhos nem para os alunos na escola onde é professora várias histórias que o pai contava para ela quando criança. Por isso resolveu fazer esse filme. Algum tempo após a finalização do filme, Sr. Raimundo faleceu, o que deixou todos e todas muito tristes e surpresos. Na época ele era o mais jovem entre os anciões que participaram do filme.

De certa forma, o filme guardou a memória desse encontro entre Sr. Raimundo e os demais narradores. O material bruto do filme e as fotografias do processo de realização apresentam uma variedade de outras histórias que, apesar de não terem entrado na edição final do material, também estão guardadas nesse arquivo-bolsa de processos e podem ser consultadas e retomadas sempre que seus realizadores quiserem.

Valneci e sua irmã, Valderina, transcreveram várias das histórias que foram gravadas para o filme. Elas usaram esse material para compor, junto com o filme, seu Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei). Foi um segundo momento em que elas tiveram oportunidade de escutar inúmeras vezes as histórias e transcrevê-las, percebendo os desafios da tradução das histórias orais para o texto escrito.

No caso específico desse filme, o material sonoro ganhou uma grande importância. Em meio a seu processo de realização, um professor de língua Akwen, que não fazia parte do grupo, acompanhava com interesse todas as gravações. Em certo momento, aproximei-me dele com o intuito de conhecê-lo e lhe emprestei o microfone para que captasse o som da cena. Imediatamente ele tirou o calçado e, com os pés no chão e o microfone na mão, passou a seguir os passos de Sr. Valdemar. Ao fazer esse gesto, estabeleceu concretamente uma relação entre seu corpo, o corpo do ancião, o gravador e o território.



Figura 4 – Professor de língua Akwen tirou os sapatos para captar o som seguindo os passos de Sr. Valdemar.

Ao visualizar essa imagem, me lembrei de uma fala de Célia Xakriabá (2018), publicada nas redes sociais, que diz o seguinte:

Mais importante do que calçar os primeiros sapatos para transitar entre o chão da aldeia e o chão do mundo é reaprender a regressar e se descalçar. Ao regressar é necessário deixar os pés tocar o chão, que reconecta com nosso lugar de pertença, pois certamente naqueles sapatos que você usou para

percorrer o mundo já não caberão os pés coletivos, e só no chão do território caberão todos os pés e os corpos com seu movimentar.

Aquele gesto me pareceu, portanto, uma reiteração ou reverberação do descalçar presente na fala de Célia. Esse momento chamou minha atenção a ponto de eu ter feito essa foto para registrá-lo. Mais tarde, fui descobrir que esse registro, relativo ao processo de formação de professores na Terra Indígena Xakriabá, pode ser aproximado de uma outra imagem fotográfica, realizada por Edgar Kanaykõ Xakriabá.



Figura 5 - Fotografia: Edgar Kanaykõ Xakriabá.

Nas inúmeras fotografias que foram feitas do processo de realização do filme é possível notar que, ao assumirem os equipamentos para filmar os narradores Xakriabá nas lapas, os realizadores do filme experimentaram diferentes posições: do alto das lapas, do chão, entre as pedras. A possibilidade de olhar e escutar por meio da câmera e do microfone de certa forma retira os corpos de uma posição conhecida e, com os equipamentos, eles e elas experimentam se colocar em outros lugares.

Interessante notar que nesse filme a relação entre os corpos, as palavras e os espaços vai tecendo vínculos das pessoas que narram com as pessoas que escutam, que constituem uma comunidade de ouvintes, e também delas com o território. É como se as palavras, as imagens e os sons atravessassem os corpos e o território promovendo uma reaproximação, como se eles retornassem ao território, descalçassem os sapatos.

Essas relações presentes no filme ficam mais evidentes quando tomamos contato com as imagens fotográficas que nos trazem o processo de realização, pois é nessas imagens que podemos notar como a relação com o equipamento e com o território desloca os corpos e permite que sejam experimentados outros vínculos.

Todas as referências (as imagens e a fala de Célia) associam, de um lado, o gesto de retorno dos pés ao território e, de outro, algum instrumento de captura de imagem (fotográfica) e de som (gravador de áudio) ou de circulação de informações (como as redes sociais). São gestos que indicam caminhos para pensar os processos de criação audiovisual dos Xakriabá durante o tempo em que realizamos as atividades do Lapa. São indicações que nos mostram também a amplitude desse arquivo-bolsa criado pelo Laboratório, pois envolvem outras imagens e palavras que não estavam acontecendo ao mesmo tempo que as nossas gravações, mas que podem ser relacionadas com elas.

## Deslizar sobre o chão

Os professores fizeram seus filmes na busca de escavar o território e de estabelecer um vínculo com ele, encontrando algum achado nesse processo, mesmo quando em princípio parecia dar errado (os partos que não acontecem mais no território, as histórias que não são mais contadas nem escutadas, o ritual do luto que vem sendo deixado de lado, e as mudanças ambientais e climáticas do território).

As crianças também usaram a câmera para buscar uma aproximação ao território, mas de maneira diferente. O gesto das crianças não é tão vertical, no sentido da escavação que atinge a profundidade do terreno. O gesto dos adultos é o de escavar para encontrar o passado, buscando sempre os mais velhos e os pajés; o das crianças é um gesto talvez mais lateral, em que elas como que deslizam sobre o território.

É preciso dizer que os processos que realizamos com os professores e com as crianças foram inteiramente distintos. Os professores chegaram a fazer pesquisas, filmar e editar filmes utilizando câmeras, microfones e computadores. Já com as crianças, trabalhamos com um processo em que elas fizeram pequenas experiências de registrar o território sozinhas, com

o celular, ensaiando algumas ferramentas de captação de imagem, som e de edição no aparelho.

Nas imagens fotográficas e nos vídeos realizados pelos jovens podemos notar a permanência dessa conexão entre os corpos e o território. Entre um longo *travelling* feito de bicicleta a partir de casa até a casa da avó, no reconto de uma narrativa tradicional feita de uma criança para outra, ambas sentadas no chão, nas várias caminhadas pelo barro e nas gravações de plantas e animais, como porcos e galinhas, surge um outro olhar, diferente daquele dos adultos, mas igualmente voltado para a experiência sensível do contato com o território.

O diálogo entre o olhar dos mais velhos e o olhar dos mais novos aponta um caminho de encontro que passa pela experiência sensível na relação com o território. Se as experiências dos mais velhos e dos mais novos são diferentes, elas se encontram nas imagens ao apresentarem suas percepções direcionadas para aquilo que os une: o território.

É essa mistura entre o corpo, suas experiências sensíveis, e o instrumento técnico que faz com que Edgar Correa chame a câmera fotográfica de “colar digital” (Correa, 2019, p. 102). O uso ativo desse instrumento na preservação do território produz conhecimentos. “Quando você não é apenas um espectador, mas é também ator ativo do acontecimento, o ato de fotografar e filmar toma outro sentido, ou, por assim dizer, faz aguçar sentidos outros, que são incorporados na própria imagem revelada” (Correa, 2019, p. 104).

Nessa fala fica claro que os sentidos são deflagrados, “aguçados”, pelo ato de fotografar, pelo uso da câmera. Além disso, ao colocar em cena o corpo, suas experiências sensíveis e o território, a imagem se torna uma marca do conhecimento ao qual ela se refere, como se fosse um testemunho do conhecimento sensível que os Xakriabá perseguem. Essas referências nos oferecem a possibilidade de pensar que formas corporais, experiências sensíveis, territórios e formas imagéticas se aproximam de determinados processos de aprendizagem fundamentais para o povo Xakriabá.

A fotografia fala, se preciso também grita. A fotografia se cala, conduz e anuncia, revela e relata, se necessário denuncia. Por muito tempo vivemos o ponto forte da oralidade, hoje ela se fortalece com a escrita e se embeleza com a imagem. Ela atravessa os olhos dos

povos indígenas, a imagem que revela cada especificidade, no mais simples da simplicidade. A fotografia revela o ser, fortalece o saber e, principalmente, ensina a aprender. (Correa, 2019, p. 112).

O processo de realização da imagem pode, assim, aguçar os sentidos, favorecendo a percepção do território e do conhecimento tradicional por parte de quem a realiza, independentemente de ser jovem, adulto ou mais velho. Ao final, a imagem resulta como uma evidência de que o saber foi aprendido, porque a experiência sensível de cada um aparece. É nesse sentido que podemos notar que cada uma das experiências aqui apresentadas ensina a aprender. É em meio aos processos de realização das imagens, no contato com o território, que o aprendizado acontece, algo que podemos localizar no arquivo-bolsa do Laboratório.

## Tecer bolsas

O propósito deste texto é imaginar o arquivo do Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa) como bolsa. Primeiramente, quis mostrar que esse arquivo transcende os produtos e aponta para os processos de realização audiovisual que são atravessados pelas imagens, pelos sons, pelas palavras e também pela experiência sensível, pelos gestos e pelo território. Essa forma de conceber o arquivo como cesta nos aproxima das experiências em suas ligações com a vida.

Outro aspecto interessante de ser ressaltado é o quanto essas experiências dos filmes apontam para um arquivo aberto que pode vir a ter outros significados com o passar do tempo. Certamente, se mostrarmos essas imagens para qualquer um dos participantes desses processos, vamos escutar outras histórias, em outros momentos. Os sentidos dessas imagens não estão fechados, as imagens que compõem o acervo do Lapa não têm um sentido último: são aberturas de possibilidades para uma série de elaborações e de construções que podem sempre vir a ser feitas e refeitas. Quis mostrar ainda que eu mesma, que já elaborei essa experiência de outras maneiras, ao retomar o contato com o arquivo posso concebê-lo de outras formas.

Apesar de reconhecer a importância dos produtos que o projeto permitiu que fossem realizados, isso não significa que as experiências que aconteceram se restrinjam aos filmes. Existem questões que fazem parte da experiência, que

às vezes se localizam na fotografia, no território, num gesto, e que são tão importantes quanto os produtos para ampliar a relação de grupos com as imagens.

Era minha intenção tentar aproximar essas experiências que atravessam os filmes da vida imaginando que podemos guardá-las em uma cesta. Quis mostrar que montar o arquivo como uma cesta seria imaginar que ele poderia ser, entre outras coisas, uma cesta de processos.

## Bibliografia

Alvarenga, Clarisse (Org.). *Aprender com imagens: práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá*. Belo Horizonte: Lapa, 2022.

Correa, Edgar Nunes. *Etnovisão – o olhar indígena que atravessa a lente*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG), 2019. Dissertação de mestrado em Antropologia.

Le Guin, Ursula K. *A teoria da bolsa da ficção*. Trad. Luciana Chieregati e Vivian Chieregati Costa. São Paulo: n-1, 2021.

Xakriabá, Célia Nunes Correa. *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Aatoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento Sustentável.

## Filmografia

*Barro preto e luto no território Xakriabá*. Dir: Edna Alves de Barros e Roseli Gonçalves de Oliveira. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=H4xFSxNir\\_A&list=PLf8YMHDKc5w6mJhH7CNkzNifbaC8j6Y0k&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=H4xFSxNir_A&list=PLf8YMHDKc5w6mJhH7CNkzNifbaC8j6Y0k&index=3)>.

*Memória Xakriabá – Histórias e mitos contados pelos mais velhos*. Dir: Valneci Gonçalves Queiroz das Neves e Nemerson Gonçalves Psekwá. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NJ7AgFXF9Gg&list=PLf8YMHDKc5w6mJhH7CNkzNifbaC8j6Y0k&index=2>>.

*Parto*. Dir: Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bbt3ISo1Y6I&list=PLf8YMHDKc5w6mJhH7CNkzNifbaC8j6Y0>>.

# A arte de narrar e o Grupo Movência

JOSILEY FRANCISCO DE SOUZA

O Grupo Movência é vinculado ao projeto de extensão *Do Conto ao (En)canto* e ao grupo de pesquisa Expressões Poéticas da Voz, desenvolvidos na Faculdade de Educação da UFMG. Tanto o projeto de extensão quanto o grupo de pesquisa têm a oralidade e a arte de contar histórias como elementos centrais de suas ações.

O projeto de extensão *Do Conto ao (En)canto* tem promovido, desde 2013, atividades de formação (oficinas e minicursos) que focalizam a arte de contar histórias. O grupo de pesquisa Expressões Poéticas da Voz, criado em 2023, tem o objetivo de reunir pesquisadores e pesquisas interessados no desenvolvimento de reflexões sobre oralidade, artes verbais e *performance*. Nas duas ações, participam artistas e pesquisadores que, desde 2016, integram o Movência, grupo que tem apresentado *performances* em eventos e espaços culturais, com foco na arte de contar histórias.<sup>1</sup>

O nome do grupo é inspirado no conceito de *movência*, desenvolvido por Paul Zumthor em suas reflexões sobre a poesia oral. Segundo o pesquisador, as manifestações poéticas da tradição oral são moventes, caracterizadas por um intenso dinamismo. Com exceção de algumas formas míticas muito ritualizadas, na tradição oral o texto está sempre em movimento e adquire uma forma sempre instável (Zumthor, 1997, p. 264).

Junto com o conceito de *movência*, também o de *performance* se configura como importante para o Grupo Movência. Conforme definiu Zumthor, a *performance* é uma ação que envolve elementos variados no ato de narrar, que não se limita apenas à ação do contador de histórias.

A *performance* é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora,

1 Atualmente, o Grupo Movência é constituído por um núcleo fixo: Amanda Jardim (contadora de histórias), Cristina Borges (contadora de histórias e atriz), Guilherme Trielli Ribeiro (músico), Josiley Francisco de Souza (contador de histórias), Laís Penna (produtora), Vanessa Lorena Anastácio (contadora de histórias e cantora) e Vinícius D'Moreira (*performer* e artista visual). Também participam do grupo como artistas convidados Josi (artista plástica) e Marco Scarassatti (artista sonoro). Contamos ainda com a participação de Beatriz Gomes e Juliana Faltz, estudantes de graduação da UFMG, que, vinculadas ao projeto de extensão *Do Conto ao (En)canto* e ao grupo de pesquisa Expressões Poéticas da Voz, colaboram em ações variadas do grupo.

transmitida e percebida. Locutor, destinatário, e circunstâncias (quer o texto, por outra via, com a ajuda de meios linguísticos, as represente ou não) se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis. Na *performance* se redefinem os dois eixos da comunicação social: o que junta o locutor ao autor; e aquele em que se unem a situação e a tradição. Neste nível, a função da linguagem que Malinowski chamou “fática” realiza plenamente o seu jogo: jogo de aproximação, de abordagem e apelo, de provocação do Outro, de pedido, em si mesmo indiferente à produção de um sentido. (Zumthor, 1997, p. 33).

A *performance* se desenvolve num entrecruzamento de elementos, e, desse modo, como observa o próprio Paul Zumthor, há uma ausência da reiterabilidade. Ou seja, uma *performance* inscreve-se sempre de modo singular, como destacou Richard Shechner, “cada *performance* é diferente das demais” (Shechner, 2003, p. 28).

Nessa arte movente, em que histórias se transmitem, se recriam e se transformam a cada *performance* do contador, encontramos, por exemplo, contos que colocam em diálogo tempos e lugares distantes. Diante desse dinamismo presente nas tradições orais, o Grupo Movência tem buscado explorar um exercício criativo que também promova movimentos entre histórias e narrações por intermédio de transcrições que exploram linguagens variadas, como a música, a linguagem gestual e a linguagem audiovisual no contexto das novas tecnologias digitais.

## No meio da história: uma pandemia

Desde suas primeiras apresentações, o Grupo Movência explorou em suas *performances* recursos variados em diálogo com as narrações orais: utilização do canto e da música, com o uso de instrumentos musicais (violão, viola caipira e instrumentos de percussão); efeitos sonoros; projeções de imagens por intermédio de equipamentos como retroprojektor e *datashow*.

A partir de 2020, diante do contexto da pandemia de Covid-19, especialmente o diálogo com o campo de produções audiovisuais foi intensificado no grupo. No contexto da pandemia, o grupo seguiu realizando atividades *on-line*, com o desenvolvimento de oficinas de contação de histórias para



Figura 1 - Palco utilizado pelo Grupo Movência no espetáculo *Histórias de bichos e encantados*, apresentado na Funarte, em Belo Horizonte, em julho de 2019. Instrumentos variados e tela de projeção ao fundo compuseram os recursos da apresentação.

educadores, no âmbito do projeto de extensão *Do Conto ao (En)canto*, e também com a realização de encontros de pesquisa. A arte de contar histórias no contexto de isolamento social tornou-se objeto de indagações e discussões do Movência. Percebeu-se logo que o grupo teria dificuldades para, por exemplo, transpor para o formato *on-line* suas *performances* realizadas presencialmente.

Aqui cabe retomar o conceito de *performance* a partir de Paul Zumthor (1997) como ação complexa, em que as interações entre o artista da voz e o público são fundamentais. Conforme observa o pesquisador, o ouvinte faz parte da *performance*. As reações do ouvinte durante a contação de histórias, que surgem da interação entre corpos (gestos, olhar, respiração...) são fundamentais e se configuram como elementos constituintes da *performance*. Um contador de histórias, por exemplo, pode alterar o ritmo de sua narração diante de reações do público. Assim, o grupo percebeu que contar histórias diante da câmera do computador, sem o contato físico com o público, seria uma experiência desafiadora. A situação de isolamento social se tornou muitas vezes uma barreira para narradores do grupo. Buscando o diálogo com uma estética do contador de histórias tradicional, o Grupo Movência percebeu que a interação com público se configura como elemento fundamental na *performance*. Ainda que essa interação fosse possível pela mediação *on-line*, percebeu-se que esse novo formato imposto pela pandemia gerava uma



Figura 2 – Apresentação de história durante o espetáculo *Histórias de bichos e encantados* (Funarte, Belo Horizonte, 2019) com projeções em tela ao fundo.

2 As gravações em áudio estão disponíveis no canal do YouTube do Grupo Movência: <<https://www.youtube.com/@GrupoMovencia>>.

interação limitada, com a ausência do contato presencial, o que levou o grupo a repensar a contação de histórias nesse universo das novas tecnologias.

Um primeiro exercício do Grupo Movência foi narrar histórias por intermédio do registro de áudio e disponibilização na internet. Histórias eram narradas e registradas em áudio, posteriormente os áudios eram editados com acréscimo de efeitos sonoros e improvisações em instrumentos musicais.<sup>2</sup> A partir dessas gravações, o Grupo Movência optou por desenvolver novas experimentações e exercícios criativos com aprofundamento da exploração de recursos audiovisuais. A seguir, apresentaremos três produções audiovisuais surgidas nesse contexto de reflexões e experimentações sobre a arte de contar de histórias, e hoje disponíveis gratuitamente no canal do Grupo Movência no YouTube.

## Histórias e movências audiovisuais

3 “A história da crise” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vvqSVImW4E8&t=13s>>.

A primeira experiência foi feita a partir da “História da crise”<sup>3</sup> Essa produção teve como referência a narrativa de mesmo nome que faz parte do acervo do projeto *Quem Conta um Conto Aumenta um Conto*, da Faculdade de Letras da UFMG. Esse projeto, desenvolvido de 1995 a 2006, sob coordenação da professora Sônia Queiroz, trabalhou o registro sonoro e escrito de contos orais da cultura popular do Vale do Jequitinhonha, por meio da edição de CDs e livros destinados, espe-

cialmente, ao público da educação básica, nas áreas de leitura e produção de texto. O acervo de registros é constituído por mais de duzentas histórias, além de versos, piadas e conversas gravadas com cinquenta contadores do Vale do Jequitinhonha. A maior parte das gravações foi realizada ao longo da década de 1980 e início dos anos 1990, pelos pesquisadores Reinaldo Marques e Vera Lúcia Felício Pereira. A “História da crise” foi gravada em Turmalina/MG, em 1988, em narração feita pelo contador Onofre Cordeiro de Azevedo.

Cabe destacar que Cristina Borges e eu, Josiley Souza, contadores do Grupo Movência que participam dessa produção audiovisual como narradores, atuamos no projeto *Quem Conta um Conto Aumenta um Conto* durante o curso de graduação em Letras. Nesse projeto, conhecemos a história e iniciamos a prática de contar histórias.

É interessante observar nessa história a movência que se faz presente nas tradições orais. A “História da crise” apresenta um enredo em que um grupo de personagens, que possuem habilidades fantásticas, se unem, cumprem tarefas desafiadoras e conquistam um grande tesouro. Essa história apresenta um interessante diálogo com *As aventuras do Barão de Munchhausen*.

O Barão de Munchhausen é um personagem do mundo da ficção, central no livro *As aventuras do Barão de Munchhausen*, mas que mantém forte vínculo com o mundo real, já que foi inspirado em Karl Friedrich Hieronymus von Münchhausen, um militar e senhor rural alemão que viveu no século XVIII. Hieronymus von Münchhausen teria sido um grande contador de histórias. Em 1760, Münchhausen, aos 40 anos de idade, abandonou a carreira militar para viver em uma propriedade rural em Bodenwerder, na Alemanha, onde permaneceu até sua morte, em 1797. Foi lá, especialmente em festas feitas para aristocratas da região, que ele desenvolveu sua reputação como contador de histórias. Nesses momentos, após o jantar, Münchhausen contava histórias de suas aventuras na Rússia, onde atuou como militar. Os relatos das aventuras de Münchhausen teriam servido de inspiração para o livro *As aventuras do Barão de Munchhausen*, compilados por Rudolph Erich Raspe e publicado pela primeira vez em Londres, em 1785. Entre as muitas histórias contadas pelo Barão de Munchhausen, já que no livro ele é o personagem-narrador, há uma cujo enredo se desenvolve de maneira muito próxima da história

4 Em 2017, foi lançado o livro *Retratos de família*, organizado por João Valdir Alves de Souza. O livro reúne histórias que foram narradas oralmente e escritas por seu pai, José Alves de Macedo, que morou toda a vida em Turmalina. Dentre as histórias, há o registro de “Floriano e a feiticeira”, uma variante da “História da crise”. Em conversa, o organizador do livro, João Valdir revelou que, quando estudante do ensino fundamental em Turmalina, na década de 1970, encontrou a narrativa em um livro de leitura utilizado na escola, após já ter ouvido a narração da história feita pelo pai. Daí uma hipótese possível para o caminho movente da “História da crise”, por intermédio do livro impresso.

contada por Onofre Azevedo, em Turmalina. Há inclusive uma adaptação d’*As aventuras do Barão de Munchhausen* para o cinema, lançada em 1989, com direção do estadunidense Terry Gilliam. É interessante observar os diálogos de cenas do filme e comparar com a história narrada no Vale do Jequitinhonha.

Na rede movente em que se inscrevem as narrativas de tradição oral, cabe destacar que o diálogo entre a história registrada no Vale do Jequitinhonha e em terras alemãs não esclarece o caminho percorrido por essa narrativa até a voz de Onofre Azevedo. O contador de Turmalina teria tido acesso à história por intermédio do livro impresso?<sup>4</sup> Ou essa história talvez tenha viajado por outros caminhos no próprio território alemão e em outras terras, já que algumas pesquisas identificaram o diálogo de histórias de *As aventuras do Barão Munchhausen* com publicações mais antigas, feitas na Alemanha, que reuniram contos orais, como *Facetiae* (1508), de Heinrich Bebel, e *Deliciae academicae* (1765), de Samuel Gotthold Lange (Souza, 2018).

Nessa primeira experiência do grupo, buscamos inicialmente um exercício criativo envolvendo as vozes que narram a história. Cristina Borges e eu gravamos nossas narrações isoladamente, sem ouvirmos as gravações um do outro, em locais bastante distantes (Cristina Borges residindo fora do Brasil, na Alemanha, e eu, no Brasil, em Belo Horizonte). Como já informado, tanto Cristina Borges quanto eu conhecemos essa narrativa por intermédio da gravação feita no Vale do Jequitinhonha, na década de 1980, que integra o acervo do projeto *Quem Conta um Conto Aumenta um Conto*. Desde então, essa narrativa passou a fazer parte do nosso repertório de histórias.

Feita a gravação, os áudios foram enviados para Guilherme Trielli Ribeiro, que então trabalhou uma edição criativa dos dois registros, em que as duas vozes foram entrecruzadas. Exercitamos nesse processo de edição a narração de uma mesma história em duas vozes. Na edição do áudio, houve ainda a inclusão de improvisações na viola caipira. Desse modo, trouxemos para a produção audiovisual a presença de instrumento musical que acompanha nossas apresentações no palco.

Seguindo as experimentações audiovisuais, na perspectiva do cruzamento de linguagens, houve o desenvolvimento da criação visual que acompanha o áudio. A artista plástica Josi

criou imagens a partir do enredo da narrativa. Josi explora em sua obra elementos naturais como matéria-prima, terra e pigmentos de alimentos e plantas. A partir das imagens de Josi, que foram fotografadas, Vinícius D’Moreira, artista multimídia e *performer* que integra o Grupo Movência, realizou a edição do vídeo que acompanhou a narração.

Essa produção audiovisual foi contemplada em 2020 no Prêmio Funarte RespirArte, promovido pela Fundação Nacional de Artes (Funarte), da Secretaria Especial de Cultura e do Ministério do Turismo.

Após essa experiência com “A história da crise”, em 2021 realizamos uma nova produção: “O conto do jabuti e o nome da fruta”.<sup>5</sup> Essa história apresenta uma grande movência nas tradições orais, com diferentes versões, registradas por pesquisadores em vários lugares do mundo. A narrativa apresenta um enredo em que os animais estão com fome e desejam comer uma fruta de nome desconhecido. No entanto, a fruta só pode servir de alimento se o nome desconhecido for descoberto. Inicia-se então uma sequência de tentativas sem sucesso, em que diferentes animais vão ao céu para buscar o nome da fruta em um encontro com Deus. Após tentativas frustradas, o jabuti, animal emblemático em muitos contos populares, e que é considerado muito esperto, mesmo com sua lentidão característica, consegue nomear a fruta desconhecida.

Seguindo diferentes registros dessa história, é possível novamente observar as movências e transformações que acompanham as tradições orais. Encontramos, por exemplo, variantes dessa história em que o beija-flor é o animal responsável por apresentar o nome da fruta após ir ao céu e conversar com Deus. Uma dessas variantes foi publicada por Alexina Magalhães Pinto, em *As nossas histórias: contribuição do folk-lore brasileiro para a bibliotheca infantil*, em 1907. Alexina de Magalhães Pinto, que nasceu na fazenda de Ouro Fino, em Além Paraíba/MG, é considerada a primeira mulher a publicar no Brasil uma coletânea de contos de tradição oral (Carnevali, 2009, pp. 11, 18). Outra versão, também com a presença do beija-flor, foi publicada n’*O livro de Violeta*, de João Lúcio e Zilah Frota, um manual de leitura destinado ao segundo ano do ensino fundamental, que foi utilizado em escolas mineiras por vários anos, desde sua primeira edição, em 1930.

Encontramos ainda mais duas versões dessa narrativa, ambas registradas na Bahia: “O cágado e a fruta” e “Mussuan e a

5 “O conto do jabuti e o nome da fruta” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x3-CZrIKr2s>>.

feiticeira”, publicadas, respectivamente, por João da Silva Campos, em *O folk-lore no Brasil*, em 1928, e Souza Carneiro, em *Os mitos africanos no Brasil: ciência do folk-lore*, em 1937.

Nessas histórias registradas na Bahia, o cágado é o responsável pelo cumprimento da tarefa de guardar e revelar o nome da fruta. Em “Mussuan e a feiticeira”, o cágado aparece com nome *mussuan*, que, segundo informou Souza Carneiro, é uma palavra do tupi, derivada de *mussá*, cujo significado é “cágado d’água” (Carneiro, 1937, p. 150).

Nessa produção, novamente trabalhamos o exercício criativo de edição com o cruzamento de diferentes vozes durante a narração. Diferentemente da “História da crise”, em que os contadores partiram de uma mesma versão da narrativa, em “O conto do jabuti e o nome da fruta”, diferentes vozes narraram diferentes versões da história, tendo como referência as seguintes publicações em livro: “O cágado e a fruta”, registrado por João da Silva Campos, na Bahia, e publicado por Basílio Magalhães, em *O Folclore no Brasil*, em 1928; “O jabuti e a fruta”, publicado em *Histórias à brasileira: o pavão misterioso e outras histórias*, em 2008, antologia organizada por Ana Maria Machado, com ilustrações de Odilon Moraes; “O sonho da tartaruga”, registrada por Anna Soler-Pont e publicada no livro *O Príncipe Medroso e outros contos africanos*, em 2009; e “A tartaruga e a fruta amarela”, publicada por Ricardo Azevedo em 2002 no livro *Histórias que o povo conta: textos de tradição popular*.

Com essas versões narradas por diferentes vozes, buscamos explorar criativamente o dinamismo das tradições orais, desenvolvendo uma narração audiovisual em que diferentes versões, registradas em tempos e lugares distintos, se entrecruzaram em uma única narração. Uma história que são várias histórias.

Em “O conto do jabuti e o nome da fruta” há a participação de três narradores: Josiley Souza, Júlia Valadares e Renata Haddad. Cabe destacar que Júlia Valadares e Renata Haddad eram estudantes de graduação na UFMG, respectivamente dos cursos de Pedagogia e Cinema, na época de desenvolvimento desse vídeo. Júlia Valadares e Renata Haddad, junto com Alan Tales e Beatriz Gomes, respectivamente estudantes de Letras e Psicologia na UFMG, ingressaram no projeto de extensão *Do conto ao (en)canto* como bolsistas voluntários, por intermédio do Edital 09/2020 da Pró-reitoria de Extensão

6 Os vídeos produzidos nessa residência artística foram lançados no 14º Jogo do Livro: *Literaturas, Materialidades, Acessos e 4º Seminário Internacional Latino-Americano*, evento realizado *on-line* em 2021 pelo GPELL-CEALE (Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG. Os vídeos podem ser acessados nos seguintes links: <<https://www.youtube.com/watch?v=pvkyaqEY5o>>; <[https://www.youtube.com/watch?v=p\\_oW4NskZoM](https://www.youtube.com/watch?v=p_oW4NskZoM)>; <<https://www.youtube.com/watch?v=k87BcErM2d0>>.

7 A história “O bicho folharal” produzida pelo Grupo Movência está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V8rsRbwKL0c>>.

(Proex-UFMG), que teve o objetivo de incentivar a participação voluntária de estudantes da UFMG em ações de extensão. No contexto da pandemia, o Grupo Movência desenvolveu com esses estudantes uma “residência artística” *on-line*, em que foram produzidos vídeos a partir de reflexões envolvendo a contação de histórias em diálogo com novas tecnologias.<sup>6</sup>

Com as diferentes versões, os narradores fizeram gravações novamente em contexto de isolamento. Após as gravações, seguiu-se o processo descrito anteriormente: os áudios foram enviados para Guilherme Trielli Ribeiro, que trabalhou a edição criativa, promovendo o cruzamento de vozes e versões da história.

Nessa produção, novamente tivemos a participação da artista Josi, que produziu imagens, a animação e a edição de vídeo. Com o uso de elementos diversos (frutas, água, pigmentos naturais, folhas, lápis, giz de cera, papel...), foram compostas imagens que buscam acompanhar por intermédio de formas e cores o ritmo da narração.

Novamente há, junto às vozes, improvisações na viola caipira realizadas por mim.

Essa produção integrou o *Boca do Céu nas Nuvens – Encontro Internacional de Contadores de Histórias*, evento bienal realizado em São Paulo que, em 2021, devido ao isolamento social provocado pela pandemia, aconteceu no formato *on-line*.

A terceira produção do Grupo Movência que será abordada aqui é “O bicho folharal”.<sup>7</sup> O desenvolvimento dessa história foi feito a partir de uma série de encontros do grupo, realizados no formato *on-line* durante o ano de 2020, em que foram desenvolvidas discussões e reflexões em torno da figura do *trickster* nas tradições orais.

Nesses encontros, foram focalizados personagens que apresentam a característica de sabedoria e esperteza diante da força e da brutalidade identificadas com o arquétipo do *trickster*, estudado por Jung – presente em muitas histórias sob a figura do embusteiro, artiloso, astuto. Segundo Jung (1969), os personagens caracterizados pelo arquétipo do *trickster* apresentam-se muitas vezes como transformadores, pois perturbam regras e padrões, e promovem transformações em estruturas estabelecidas.

É possível observar a presença do personagem que vence o inimigo mais forte no uso da sabedoria e da esperteza em narrativas registradas em diferentes lugares e culturas. Na tradição oral espanhola, por exemplo, encontramos o personagem Pedro de Urdemales, conhecido também como Pedro el Malo, Pedro Animal ou Pedro Malasartes, personagem que aparece também em histórias que se contam em terras latino-americanas. Ao modo de Pedro Malasartes, também encontramos João Grilo, talvez aportado no Brasil por intermédio de uma nau portuguesa, presente na tradição oral especialmente do Nordeste brasileiro, que ganhou fama na literatura escrita e no cinema, especialmente por intermédio da obra de Ariano Suassuna. Na Alemanha e nos Países Baixos, existem histórias de personagens tradicionais que também superam inimigos no uso da inteligência, como Tyl Eulenspiegel; na Europa Ocidental, encontramos Hershele, conhecido como o judeu trapaceiro; e ainda os personagens Djuba e Goha no mundo árabe (Barradas e Rodríguez-Bello, 2006, p. 72).

Nas abordagens sobre esses personagens desenvolvidas nos encontros do Grupo Movência, foram enfocados especialmente os personagens Saci-Pererê, Exu, Tyl Eulenspiegel, o Coiote e o Coelho.

Na história “O bicho folharal”, o coelho surge como o personagem que, fazendo uso da esperteza e de artimanhas, supera animais fisicamente mais fortes. A narrativa apresenta um enredo em que os animais enfrentam a falta de água na mata. Diante da seca, decidem construir um poço artesiano, mas o coelho se recusa a participar do trabalho. Posteriormente, para conseguir água, ele engana os animais se disfarçando: joga mel no corpo, deita em folhas secas e, com as folhas grudadas no corpo, não é reconhecido, transforma-se no *bicho folharal*.

Com essa história, novamente podemos observar a intrincada rede de movimentos e transformações que envolvem as tradições orais. Registros de variantes dessa história podem ser encontrados, por exemplo, em território colombiano, estabelecendo diálogos entre tradições orais afro-brasileiras e afro-colombianas.<sup>8</sup>

É interessante observar que, nas variantes colombianas, o coelho, ao usar o disfarce com folhas, é nomeado *Hojarasquín del Monte*. Hojarasquín del Monte é um ser mítico das tradições orais colombianas que, assim como o Curupira no Brasil, desempenha a função de proteção de árvores e animais.

8 Durante as abordagens sobre o *trickster*, foi apresentada e discutida pesquisa de pós-doutorado desenvolvida por mim, Josiley Souza, na Colômbia, sob supervisão da professora Graciela Maglia, entre agosto de 2018 e julho de 2019, no Instituto Caro y Cuervo - centro de estudos em literatura, filologia e linguística da língua castelhana e das línguas nativas da Colômbia. Essa pesquisa teve o objetivo de investigar ressonâncias e diálogos entre contos de tradição oral registrados em livro no Brasil, na Colômbia, em Angola e Moçambique. A pesquisa na Colômbia gerou um *corpus* de 110 contos orais, que apresentam o personagem coelho (*Tío Conejo*) como tema central, localizados em publicações colombianas que registraram contos orais. A maioria desses registros foi feita em territórios colombianos de forte presença afrodescendente.

Ele vive nas matas, especialmente nas regiões montanhosas da Colômbia, e é descrito como um ser que possui todo o corpo coberto de folhas e galhos. Muitas vezes, o Hojarasquín del Monte é confundido com uma árvore e assim assusta, especialmente, madeireiros e caçadores. Conta-se que Hojarasquín del Monte morre quando há desmatamento ou destruição das matas. Na forma de um tronco seco, permanece oculto até que a floresta ressurja. Desse modo, se no Brasil temos a nomeação do coelho disfarçado como “bicho folharal”, em território colombiano o disfarce do coelho integrou-se a suas expressões culturais e se transformou em um disfarce de um ser mítico de terras colombianas.

No Brasil, encontramos, por exemplo, uma variante de “O bicho folharal” em *Serões da Mãe Preta*, publicada por Juvenal Tavares, em 1897. Essa é uma das primeiras publicações brasileiras dedicadas aos contos orais. O livro reúne 22 contos de tradição oral que, segundo o autor, foram narrados para crianças por mulheres negras contadoras de histórias no Pará.

Focalizando as histórias do coelho e de outros personagens, houve a descoberta de memórias pessoais envolvendo essas histórias, em que integrantes do Grupo Movência lembraram de transmissões feitas no ambiente familiar. A partir de abordagens sobre os personagens e de memórias pessoais, foi desenvolvida a história “O bicho folharal”.

Júlia Valadares, estudante de Pedagogia na UFMG, que, conforme já informado, participava como bolsista voluntária do projeto de extensão *Do conto ao (en)canto*, revelou já ter ouvido a história na infância, narrada por seu avô, José Vicente Valadares. Júlia Valadares então registrou em áudio a narração do avô. Em seguida, registrou a sua própria narração da história, tendo como referência a variante narrada pelo avô e também registros em livro.

Nesse caminho de lembranças e memórias, Cristina Borges também identificou a presença dessa história em narrativas transmitidas no ambiente familiar, durante sua infância. Então, também realizou o registro de sua narração.

Seguindo experiências anteriores, os três registros foram enviados para Guilherme Trielli Ribeiro, que, mais uma vez, trabalhou a edição sonora, promovendo o encontro de vozes de diferentes lugares e gerações: o avô José Vicente Valadares, a neta Júlia Valadares e Cristina Borges.

A artista plástica Josi novamente produziu as imagens e a edição do vídeo, explorando elementos variados (papel, lápis, giz de cera, elementos e pigmentos naturais...). Também houve a utilização de improvisos na viola caipira, realizados por mim.

Nessa história, o Grupo Movência também contou com a presença do artista sonoro Marco Scarassatti, que desenvolveu a paisagem sonora que acompanha vídeo e narração (efeitos sonoros, sons da mata...). A canção que fecha a história foi composta e executada por Beatriz Gomes.

Essa peça audiovisual produzida pelo Grupo Movência participou da edição de 2021 do Festival La Movida, um festival de micropeças realizado no formato *on-line* no mês de julho daquele ano.

## Histórias e linguagens

Nas três produções audiovisuais focalizadas neste texto, buscou-se sempre explorar criativamente fenômenos que permeiam as tradições orais, especialmente por intermédio do conceito de *movência*. Conforme destacou Paul Zumthor (1997) ao discutir a movência das tradições orais, na dispersão territorial que acompanha a transmissão dos contos orais, as narrativas são recontadas e adquirem em seu trânsito matizes dos lugares onde são contadas. À medida que o texto oral é transmitido, ele muitas vezes sofre modificações em seu interior, e assim se remodela a fim de poder sobreviver em novos outros lugares. Ao exercitarmos a arte de narrar em diálogo com as tecnologias digitais, especialmente desafiados no contexto da pandemia pela necessidade da comunicação mediada pelo computador, o Grupo Movência buscou transcriar esse movimento dinâmico das tradições orais a partir de um diálogo com a linguagem audiovisual. Com isso, as histórias adquiriram nesse movimento de transcrição novos matizes para habitarem o universo das tecnologias digitais.

Cabe destacar que o termo *transcrição* é utilizado aqui a partir das reflexões de Haroldo de Campos (1981), que observou que o processo tradutório de textos criativos envolve sempre recriação. Campos cunhou esse termo a partir do diálogo com reflexões sobre tradução criativa de textos poéticos desenvolvidas por Walter Benjamin, Ezra Pound e Roman Jakobson. De acordo com Campos, a tradução configura-se como exercício criativo – transcrição –, “irmã gêmea da cria-

ção”, que cria caminho para que o texto, sobretudo o texto poético, possa transportar-se, habitar outros lugares, outras culturas, por intermédio de um processo de transpoetização. Considerando essa perspectiva, o Grupo Movência então buscou transcriar/transpoetizar o fenômeno de transmissões e transformações de variantes de uma narrativa, como no jogo de cruzamentos de variantes e de vozes na história “O conto do jabuti e o nome da fruta”.

O exercício criativo com as histórias enfrentou alguns desafios que sempre estão presentes no processo de registro do texto oral. Ruth Finnegan, pesquisadora com longa trajetória dedicada a pesquisas sobre tradições orais, em *Where is language? – An anthropologist’s questions on language, literature and performance*, livro lançado em 2015, destaca, por exemplo, que a escrita alfabética apresenta muitas limitações no registro de textos orais, apontando para o fato de que a escrita não é uma simples cifra da fala. Na escrita de uma narrativa oral transmitida por um contador de histórias, Ruth Finnegan (2015) observa que vários elementos da *performance* acabam desaparecendo no texto escrito, como os aspectos sonoros e visuais, os gestos, as manifestações do público, os ritmos e as melodias, a atmosfera e os envolvimento corporais dos participantes. A pesquisadora também destaca que mesmo as novas tecnologias digitais, apesar dos inúmeros avanços, ainda apresentam limitações no registro da oralidade. Não é possível, por exemplo, a captura de alguns aspectos da *performance* de um contador de histórias, como cheiro, toque e outros elementos que envolvem a presença corporal de contadores e ouvintes.

Assim, contar histórias por intermédio da linguagem audiovisual e com uso das tecnologias digitais exige exercícios tradutórios criativos, para que essa transmutação do oral, que promove transformações inevitáveis nos textos, permita a inscrição de elementos estéticos variados que compõem a poesia oral de contadores e contadoras de histórias.

Nesse processo tradutório, o Grupo Movência buscou trabalhar as imagens de modo que não se configurassem como ilustrações diretas de cenas e enredo das narrativas. Desse modo, as imagens que acompanham as narrações foram desenvolvidas com a intenção de ressoarem as histórias. Buscou-se que as imagens, muitas vezes de caráter abstrato, produzissem ressonâncias visuais do ritmo poético nas narrações. O

entrecruzamento de linguagens contribuiu para uma nova performatividade audiovisual diante da ausência do corpo (gestos, olhares, respirações...) do contador de histórias. Essa performatividade foi possibilitada pelo diálogo transcriativo com as potencialidades do universo digital.

O Grupo Movência buscou, assim, explorar o dinamismo das tradições orais por intermédio de exercícios poéticos, em transcrições que se configuraram no diálogo entre diferentes vozes, tradições, linguagens e tecnologias.

## Referências

Azevedo, Ricardo. *Histórias que o povo conta: textos de tradição popular*. São Paulo: Ática, 2002.

Barradas, Isabel Teresa Rodríguez; Rodríguez-Bello, Luisa Isabel. El mito del tramposo en el “El conuco de Tío Conejo” de Arturo Uslar Pietri. *Tópicos de Cultura: América Latina y el Caribe*, Universidad Pedagógica Experimental Libertados, Caracas, n. 1, pp. 67-88, jan. 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11147687/El\\_mito\\_del\\_tramposo](https://www.academia.edu/11147687/El_mito_del_tramposo)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Campos, Haroldo de. *Deus e o diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

Carneiro, Antonio Joaquim de Souza. *Os mitos africanos no Brasil: ciência do folk-lore*. São Paulo; Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937.

Carnevali, Flávia Guia. “A mineira ruidosa”: cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação de mestrado em História Social.

Finnegan, Ruth. *Where is language? – an anthropologist’s questions on language, literature and performance*. Londres: Bloomsbury, 2015.

Jung, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969.

Lúcio, João; Frota, Zilah. *O livro de Violeta*. 20. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1941 (1930).

Machado, Ana Maria; Moraes, Odilon (ilustr.). *Histórias à brasileira: O pavão misterioso e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

Magalhães, Basílio. *O folclore no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1960 (1928).

Movência. *A história da crise*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vvqSVImW4E8&t=13s>>. Acesso em: 31 out. 2023.

\_\_\_\_\_. *O bicho folharal*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V8rsRbwKLOc>>. Acesso em: 31 out. 2023.

\_\_\_\_\_. *O conto do jabuti e o nome da fruta*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x3-CZrIKr2s>>. Acesso em: 31 out. 2023.

Pinto, Alexina de Magalhães. *As nossas histórias: contribuição do folk-lore brasileiro para a bibliotheca infantil*. Rio de Janeiro: G. Ribeiro dos Santos, 1907.

Shechner, Richard. O que é performance. Trad. Dandara. *O percevejo*, n. 12, Rio de Janeiro, pp. 25-50, 2003.

Soler-Pont, Anna; Millán, Pillar (ilustr.). *O Príncipe Medroso e outros contos africanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Souza, João Valdir Alves de (Org.). *Retratos de família*. Belo Horizonte: Páginas, 2017.

Souza, Josiley Francisco de. *Histórias do Jardim Mandala*. Belo Horizonte: Laboratório de Edição – FALE/UFMG, 2018.

Tavares, Juvenal. *Serões da Mãe Preta*. 2. ed. Belém: Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves/ Secretaria de Estado da Cultura, 1990 (1897).

UFMG. FALE. Projeto Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto. *Narrativas orais no Vale do Jequitinhonha*. Catálogo do acervo de fitas cassete e videofitas; acervo de transcrições. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

Zumthor, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

# Grupo MUTUM – contribuições para a formação docente com o cinema

ANA LÚCIA FARIA AZEVEDO

MARIA JAQUELINE M. G. ARAÚJO

ALEXANDRE PIMENTA MARQUES

1 O Grupo MUTUM integrou o Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Profissão Docente (PRODOC - FaE/UFMG) até o ano de 2023. Era um grupo específico, que investigava as relações entre docentes e o cinema dentro de um grupo maior, que sempre estudou, para além dessa, outras questões ligadas à docência. Também faz parte da Rede Kino, Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual.

O artigo apresenta o Grupo MUTUM: Educação, Docência e Cinema, fundado e coordenado pela Profa. Dra. Inês Teixeira (FaE-UFMG), no período de 2009 a 2022.<sup>1</sup> Entendemos que é importante registrar a história de um coletivo de pesquisadores, docentes e estudantes, que se formou e trabalhou de forma pioneira dando centralidade aos estudos e ações que visassem promover o encontro da educação básica com o cinema, considerando as diferentes dimensões desse objeto cultural.

O MUTUM é um grupo de pesquisa, ensino e extensão, que privilegia as ações voltadas para a formação docente com o cinema. Sua atuação abrange pesquisas acadêmicas, atividades de extensão para professores das redes públicas de ensino, com palestras e cursos, atividades de ensino, produções audiovisuais, publicações e organização e participação em eventos. Embora sediado na UFMG, em Minas Gerais, o grupo e suas atividades extrapolam essa universidade, e até os limites nacionais, ao construir parcerias com pesquisadores e cineastas de outras universidades do Brasil e da América Latina.

É parte da extensa produção do grupo MUTUM que apresentaremos neste artigo.

## As pesquisas

Entre as ações desenvolvidas pelo grupo, estão atividades de pesquisa, como o projeto *Os professores e o cinema nos enredos da vida, nas telas da docência*, investigação que teve por objetivo analisar as formas como os professores se relacionam com o cinema tanto na escola quanto como prática cultural. Dele, participaram 213 professores da UFMG, mais profissionais de Vitória da Conquista (interior da Bahia), de Santa Maria (Rio Grande do Sul), e do Norte do Brasil. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados desse trabalho, assim como as análises, foram sistematizados em uma publicação denominada *Telas da docência*.<sup>2</sup>

2 Teixeira, Inês et al. (Org.). *Telas da docência: professores, professoras e o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Em seguida, foi desenvolvida a proposta apresentada no projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), denominado *Ver, Aprender e Sentir com o Cinema*. Essa pesquisa foi realizada com professores da educação básica da rede pública de Belo Horizonte, Betim, Justinópolis e Mário Campos, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo acompanhada, ainda, de atividades de extensão. A metodologia incluiu instrumentos como questionários e entrevistas, e também observação da participação de professores e estudantes nas atividades promovidas. Dentro das atividades específicas de Inês Teixeira como bolsista de produtividade do CNPq, foi realizada a investigação “Telas da Docência: professores, professoras e o cinema”, que, como as investigações anteriores, deu centralidade às características da relação dos professores com o cinema, ao modo como trabalham com os filmes na escola, às concepções que eles têm desse objeto cultural e até a como as nossas intervenções estavam trazendo implicações para a prática desses professores. A coordenadora do grupo pesquisou também a vida dos professores e professoras, a condição docente e o exercício da docência. Assim, todas as pesquisas citadas significaram uma continuidade na história acadêmica dessa pesquisadora.

Seguindo com a apresentação das pesquisas, a investigação “Encontros e Reencontros de Professores com a Arte Cinematográfica” analisou como dois grupos de docentes de escola pública se relacionam com o cinema na vida social e foi feita de modo concomitante com o projeto de extensão *Tempos de Cultura e de Cuidados*. Tal projeto foi desenvolvido em parceria com o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

(Sind-UTE) Betim e visava refletir sobre a docência a partir de questões suscitadas por diversos filmes. Os professores e as professoras das redes públicas de ensino de Betim e de Belo Horizonte foram também convidados para ir ao cinema, onde foram realizadas sessões cineclubistas, chamadas “Sábados com Cinema”. Ocorreram sessões comentadas para professores e seus alunos, em que eram exibidos filmes diversos do cinema brasileiro, incluindo curtas-metragens. Estiveram presentes estudantes e professoras da educação básica desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos (EJA). Essa proposta abrangeu todos esses níveis e modalidades de ensino.

## Atividades de extensão

Atuando com professores e estudantes de diversas redes públicas de ensino, como a Rede Municipal de Educação de Contagem, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Rede de Educação do Estado de Minas Gerais, foram desenvolvidas atividades que visavam oferecer apoio aos docentes que trabalham ou desejam trabalhar pedagogicamente com o cinema na escola.

Entre as propostas de extensão, destacamos “O Cinema na Docência e na Escola: Aprender e Ensinar, Criar, Pensar, Ver e Sentir”. Quando se trabalha com cinema na escola, é necessário pensar em uma proposta específica, porque se trata de uma atividade diferente da fruição fora dessa situação. É imprescindível que se tenha uma intencionalidade educativa clara. As atividades precisam ser pensadas, visando o ensino e a aprendizagem, sem que isso implique a exclusão da vivência da criação, da reflexão e da fruição dos e com os filmes. Não é um aprender e ensinar que exclui os sentimentos e se apoia apenas na racionalidade. Aliás, trazer o cinema como arte para a educação tem este sentido também: reconhecer a importância dos sentimentos como dimensão humana nos processos de aprendizagem.

Atualmente, muitos professores já incorporaram o cinema aos currículos escolares, motivados por diferentes objetivos, e nossa proposta educativa visa estimular e oferecer suportes para que essa integração seja efetivamente enriquecedora por explorar o potencial que essa forma de expressão pode trazer para as atividades pedagógicas. Segundo pesquisa realizada pelo Grupo MUTUM, o cinema já está na escola há bastante tempo, não sendo uma prática recente.<sup>3</sup> Contudo, é comum que

3 Sobre isso, ver também Teixeira et al. (2017).

ele seja utilizado somente como ilustração para um assunto abordado em texto e aula expositiva, no intuito de mascarar alguns problemas, como a ausência de professores e a falta de espaços adequados para a educação física, ou uma biblioteca precária, cujo acervo não atende à comunidade escolar. Por vezes, o cinema é reduzido à simples diversão, e, ainda que essa possibilidade, em si, não seja um problema, é possível pensar que a diversão pode ser simultânea ao aprendizado, atendendo, assim, a uma das principais responsabilidades da escola.

Não se trata, evidentemente, de uma proposta que defende a substituição da centralidade do ensino da linguagem escrita na escola pelo treinamento para o uso da linguagem audiovisual como forma de expressão. Essas duas linguagens e os diferentes gêneros de textos construídos por meio delas podem conviver e colaborar para o enriquecimento da formação do sujeito, partindo do pressuposto de que não aprendemos somente com os discursos escritos ou somente com a ciência ou apenas com a arte. Argumentamos que esses conjuntos de saberes ou meios de comunicação são modos de conhecer e agir no mundo, que podem ser maiores e melhores quando em contato. Mas esse processo não acontece espontaneamente apenas com a coexistência desses universos no ambiente escolar.

Considerando essa tese, o propósito desse coletivo é contribuir para a ampliação dos horizontes culturais dos sujeitos da escola, organizando situações para que os professores possam fortalecer o repertório cinematográfico, vivenciando diferentes experiências com o cinema, pois acreditamos que essas oportunidades são essenciais para que os docentes possam aproveitar todo o potencial que o cinema pode oferecer para a educação. Cuidamos para que esses sujeitos possam conhecer vários cinemas por meio de atividades que associam visionamento, reflexão e discussão sobre os filmes. Não só sobre o tema do filme, ainda que esse seja um aspecto muito importante, mas também sobre a linguagem cinematográfica. É preciso trabalhar os temas, pois esses não se equivalem, alguns sendo mais importantes e mais urgentes que outros. É também preciso atentar para a especificidade da linguagem cinematográfica, visando o aperfeiçoamento das habilidades de fruição. Como afirma Lopes (2005, p. 10):

Já é lugar comum podermos dizer que o cinema educa. E não acho apropriado dizermos que, às vezes, deseduca, já que é educação, mesmo que não se concorde com seus objetivos, métodos ou resultado final. Ignorar a ambiguidade, a riqueza da linguagem cinematográfica para focalizar apenas os aspectos mais evidentes do filme, para ensinar conteúdos escolares, equivaleria a uma depreciação dessa obra de arte e um desperdício de uma boa oportunidade para engrandecer a formação que se realiza no espaço escolar.

Entendemos que a capacidade dos professores de interação informada, reflexiva e crítica com o cinema, em geral, tem não somente reflexos positivos na prática cultural de ver filmes, mas repercute em suas práticas pedagógicas com esse objeto. Assim, nossas ações são pautadas pela exibição de filmes, pela discussão e pela reflexão sobre eles por meio de exercícios inspirados em atividades do próprio campo cinematográfico, como o cineclubismo, a crítica especializada e a realização de filmes, como forma de estimular a apropriação da linguagem cinematográfica como modo de expressão.

A formação de professores, promovida por esse grupo, procurava sempre desenvolver ações que impactam a sala de aula e/ou a escola em geral. Por isso, examinamos e discutimos, junto com os professores, determinadas práticas que poderiam ser desenvolvidas cotidianamente no seu fazer pedagógico. Foram realizados cursos para a formação docente de curta duração, mas também em períodos mais longos, como o Curso de Aperfeiçoamento em Linguagem Cinematográfica, na cidade de Contagem, e a especialização em Educação e Cinema, no Curso de Especialização para a Formação de Professores da Educação Básica (LASEB), para docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), realizado na Faculdade de Educação da UFMG.

## Atividades de ensino

Passando a tratar das atividades de ensino, destacamos que foi oferecida para a graduação, por duas vezes, a disciplina “Sujeitos Sociais da Escola, Perspectivas Sociológicas Cinematográficas”, pela professora Inês Teixeira junto com as professoras Licínia Correa e Ana Lúcia F. Azevedo. As leituras propostas e as discussões realizadas nas aulas abordavam os

diferentes sujeitos da escola, a criança, o jovem, o adulto, a mulher e o adolescente por meio de filmes, que trabalhavam questões relacionadas a eles. Para a pós-graduação, a professora Inês Teixeira ofereceu, junto com a professora Jaqueline de Grammont, atual coordenadora do grupo MUTUM, a disciplina “Aportes Teóricos e Metodológicos para Trabalhos e Pesquisa em Docência e Cinema”, na qual foi analisada e debatida uma bibliografia básica para aqueles que pretendiam iniciar investigações sobre essa temática.

## Produções audiovisuais

Houve também incursões do grupo MUTUM no campo da comunicação midiática com o programa de rádio *Cinema Falado*, que entrevistava profissionais que realizavam atividades e pesquisavam sobre as relações entre educação e cinema, dentro do programa *Pensar Educação, Pensar o Brasil*, com o intuito de difundir ações desse campo para o público em geral e especialmente para docentes da capital e da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

As atividades de produção audiovisual promovidas pelo grupo foram realizadas por meio de projetos de formação docente e discente. Como os professores e estudantes participantes nem sempre estavam familiarizados com o cinema, foram necessárias diversas ações formativas que contribuíssem para o aprofundamento das experiências desses sujeitos com a criação fílmica.

Participando do “Programa Inventar com a Diferença”, em duas edições, sob a mediação de Marília Souza Dias (2014-2015) e de Ana Lúcia Azevedo e Alexandre Pimenta (2016-2017), professoras, professores e estudantes de escolas públicas de Belo Horizonte e Contagem produziram por volta de quarenta curtas-metragens, tendo como referência os exercícios propostos no material didático com a metodologia do Programa. Participaram desses projetos escolas regulares de educação fundamental, da EJA e de unidades socioeducativas para menores em privação de liberdade. A edição dos filmes foi feita nas escolas, várias vezes superando muitas dificuldades. Para realizarmos as oficinas de edição, tivemos que enfrentar alguns obstáculos ligados à infraestrutura das escolas, como computadores quebrados, falta de acesso à internet, e, também, problemas administrativos, como a negativa dos responsáveis pelos equipamentos de autorizar a instalação

4 Direção: Alexandre Pimenta. Idealização: Inês Teixeira. Captação de imagens e áudio: Alexandre Pimenta. Assistentes de captação de imagens e áudio: Haydenée Manso, Norton Grey, Maira Mello. Edição, pesquisa e tratamento de imagens: Beatriz Goulart, Estevão M. Martins. Trilha incidental: Beatriz Goulart. Equalização de som: Amauri Freitas. Consultoria: Inês Teixeira e Guilherme Trielli Ribeiro. Entrevistas, mapeamento de entrevistas, pesquisa de imagens extras e fotografias originais: Alexandre Pimenta, Estevão Marques, Haydenée Manso, Norton Grey. Assistentes de mapeamento das entrevistas: Júlio Aspis, Maira Mello. Apoio administrativo: Ananda Cristine B. Silva. Produção: PIMENTA Filmes: Alexandre Pimenta, Beatriz Goulart Haydenée Manso; Grupo MUTUM: Educação, Docência e Cinema (FaE/UFMG).

5 A Emenda Constitucional (PEC) 241 impõe um teto ao crescimento dos gastos públicos por até vinte anos, impactando diretamente os recursos destinados à educação pública. A Medida Provisória n. 74 reestrutura o ensino médio no Brasil, afetando o conteúdo e formato das aulas, e a elaboração dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ao diminuir o conteúdo obrigatório para privilegiar cinco áreas de concentração: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Formação Técnica e Profissional. Artes, educação física, filosofia e sociologia, então, deixam de ser obrigatórias. Essa Medida promove, ainda, um ataque à profissão docente por permitir seu exercício por pessoas sem formação para tal.

dos programas de edição nas máquinas disponíveis. Por isso, utilizamos *notebooks* pessoais e mais um, disponibilizado pela UFMG para nosso projeto. Começamos a nos reunir com um grupo menor de alunos e professores para montar as imagens e sons, além de fazermos novas gravações dos áudios quando os participantes julgavam necessário. No decorrer do processo, realizamos uma oficina de edição para professores com a ajuda de dois colaboradores (Sávio Leite e Beatriz Goulart), profissionais experientes no processo de montagem. E, então, reservamos o restante das oficinas para a finalização dos filmes, solicitando aos professores que organizassem o material fílmico (seleção e ordem das imagens, seleção e ordem do áudio, legendas e créditos) junto com os estudantes e marcassem encontros conosco para terminar o trabalho. Enfim, todos esses movimentos foram desenvolvidos com o propósito de estimular estudos, reflexões e práticas sociais e educativas com exercícios fílmicos, oferecendo subsídios para que os docentes pudessem inserir, de forma criativa, esse objeto cultural no cotidiano de suas atividades profissionais na sala de aula e na escola.

Outras incursões na realização audiovisual foram alguns documentários e vídeos, como *Flor do Sol: ocupa FaE-UFMG*,<sup>4</sup> que registrou o movimento de ocupação dos estudantes na Faculdade de Educação da UFMG, no ano de 2016, em defesa da educação pública e contra a proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 e a Medida Provisória n. 746.<sup>5</sup>

Uma equipe de dez pessoas do MUTUM, coordenadas pela professora Inês, pelo produtor Alexandre Pimenta e pela pedagoga Haydenée Manso, recebeu permissão dos ocupantes para registrar as ações do movimento. Foram sessenta dias de filmagem e mais de quarenta entrevistas com professores e alunos. Com o final do movimento na UFMG, em 2017 e 2018, foram, também, coletadas imagens do processo no Brasil inteiro. Foram reunidos materiais produzidos pelos jovens, que fizeram muitos registros da ocupação das escolas de ensino médio. Buscaram-se, ainda, imagens do evento em Brasília, no Ceará e no canal Mídia Ninja. Além desse filme, merecem destaque os curtas-metragens: *Além das Montanhas* – Dir. Cristiano Rodrigues (UFJF), 2017, realizado com o apoio do Projeto Universal do CNPq, que conta a história da Profa. Dra. Maria Teresa Freitas (UFJF); e *Derretimentos* – Dir. Marília Dias, 2017, também produzido com recursos do Projeto Universal do CNPq, que mostra trabalhos de educação e cinema em escolas de educação básica da rede pública de Belo Horizonte.

A produção audiovisual foi uma atividade importante para o grupo na medida em que estimulou a vivência da prática cinematográfica como forma de pesquisa sobre as realidades e sujeitos relevantes para nossa reflexão sobre a docência, ao mesmo tempo que se configurou numa ousadia ainda pouco experimentada por docentes que não eram da área de cinema, qual seja: a representação fílmica dos docentes, suas histórias e questões. Nos termos de Teixeira (2011, p. 76),

o cinema está próximo dos professores [...] o cinema interroga a docência, interpelando-a, convocando-a a deslocamentos. O cinema interpela os professores e os convoca a pensarem sobre si mesmos, sobre seu trabalho, seus fazeres, seus saberes, suas vidas na escola e para além.

Mas, por meio dessa vivência, foram os professores que se aproximaram do cinema, como autores que se convocaram à autorrepresentação.

## Publicações

Em relação às publicações sobre educação e cinema, o grupo foi responsável pela confecção de coletâneas de artigos, como o livro *Telas da docência*, já mencionado, e a reedição de um livro paradigmático escrito por Bete Bullara e Marialva Monteiro, duas professoras pioneiras nessa discussão e nessas práticas pedagógicas de educação e cinema. A *Revista Presença Pedagógica*, que hoje não existe mais, tinha uma seção chamada “Educar o Olhar”, que era coordenada pelo grupo e continha artigos dos seus membros e de profissionais convidados, trazendo seu olhar sobre diversos aspectos relacionados à educação e ao cinema, com o objetivo de provocar reflexões sobre os elementos culturais, dispositivos e produtos que impactam nosso modo de ver o mundo. Esses livros e textos buscavam dialogar, preferencialmente, com os professores, buscando apoiá-los em suas iniciativas pedagógicas com diferentes formas de expressão visual e audiovisual.

## Promovendo encontros, tecendo redes de trabalho e de afeto

Em 2008, a professora Inês Teixeira, junto com outras professoras de diversas universidades do Brasil, iniciou a organização

de uma rede de pesquisadores e estudiosos das relações entre educação e cinema – a Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Esse coletivo se propôs a desenvolver estudos acadêmicos e realizar ações de formação com docentes e discentes para trabalho pedagógico com o cinema na educação básica, acolher, apoiar e difundir iniciativas educacionais brasileiras e de outros países da América Latina que tivessem o cinema como elemento basilar de suas práticas, visando não só a ampliação da capacidade de fruição cinematográfica, mas também o desenvolvimento de habilidades para a expressão por meio da linguagem audiovisual.

*O Colóquio Formação Docente para a Educação Básica – como avançar?*, um seminário que o grupo organizou em parceria com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), também foi um momento importante para o fortalecimento do trabalho no âmbito da educação audiovisual. Foram dois dias de oficinas e de apresentação de trabalhos sobre questões relativas às relações entre educação e cinema. *O I e o II Fórum de Educação e Cinema de Contagem* marcaram, também, a parceria com a Secretaria de Cultura de Contagem, que sempre foi muito forte. *O I Encontro da Rede Kino Minas*, que ocorreu na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), visava a articulação de propostas conjuntas de pesquisadores de diferentes universidades mineiras.

Aqui encerramos o relato sobre as diferentes atividades do MUTUM sob a coordenação da professora Inês Teixeira,<sup>6</sup> destacando que todas essas ações foram realizadas por um coletivo que, inspirado por sua fundadora, teve sua existência sempre pautada nas relações de afeto e de amizade.

Inês Teixeira foi uma pessoa capaz de aglutinar pessoas com características e interesses bastante diversificados, organizando encontros que frutificaram nesses múltiplos projetos, concomitantes e sucessivos, em um movimento que envolvia a todos nós, que nos alimentávamos de sua energia criativa incessante. No campo da educação e cinema, ainda em construção, teve um papel fundamental ao estimular a interseção entre a Rede Kino e a Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP), promovendo primeiro o encontro entre a professora Adriana Fresquet (UFRJ) e Raquel Halak<sup>7</sup> (Universo Produção) e mais adiante apresentando à dupla a professora Clarisse Alvarenga (UFMG), profissionais responsáveis até hoje

6 A partir do ano de 2023 o grupo passou a integrar o Diretório de Pesquisa da CAPES, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araujo (UFSJ), com intuito de dar continuidade ao profícuo trabalho de pesquisa e formação com o cinema que sensibiliza e faz pensar.

7 Raquel Hallak, Quintino Vargas e Fernanda Hallak são diretores da produtora Universo Produção e coordenadores da CineOP.

pela condução da temática Educação no evento, em que se reúnem pesquisadores, educadores e estudantes dedicados ao tema. Seja como professora, orientadora, pesquisadora, coordenadora de projetos educativos, Inês Teixeira não perdia a oportunidade de fomentar o entrelaçamento de histórias,



Figura 1 - Formação docente em serviço com professores de Belo Horizonte e Contagem na FaE - UFMG (2016).

aproximando estudantes, docentes e pesquisadores de vários estados brasileiros e de países da América Latina e Caribenha. Assim profissionalismo e amorosidade foram os fios com os quais ela teceu as redes que ainda nos mantêm ligados pelo trabalho e pela amizade.



Figura 2 - *I Kino Minas*, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSJ e outras entidades (2017), São João Del-Rey.

## Referências

Lopes, Eliane Marta Teixeira. Prefácio. Vá ao cinema! In: Teixeira, Inês; Lopes, Miguel. *A Mulher vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 7-17.

Teixeira, Inês. Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores. In: Teixeira, Inês (Org.). *Escola, Tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2011.

Teixeira, Inês *et al.* (Org.). *Telas da docência: professores, professoras e o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

# Pensar a política educacional a partir das telas: um relato de experiência sobre o uso do audiovisual na formação de professores

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

O termo “política”, em sua concepção tradicional, está relacionado à ideia de ordenação e regulação da vida em sociedade, referindo-se ao que é público e que deve ser discutido e deliberado coletivamente em prol do bem comum, superando interesses conflitantes. Paradoxalmente, o tema não atrai a atenção de muitas pessoas, ainda que sejamos todos afetados pelas práticas políticas. Há, no senso comum, uma visão pejorativa da política, situada como atividade de especialistas e profissionais, que por vezes incorrem em condutas duvidosas e beneficiamentos próprios, tornando-a algo a ser evitado (Chauí, 2000). Essa hostilidade em relação à política também se manifesta em alguns estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que ao chegarem para a primeira aula de disciplinas afins relatam desconfiança, descrença e distanciamento do tema. O uso do audiovisual em classe, nesse sentido, surgiu com o intuito de capturar a atenção das turmas e favorecer a abordagem dialógica sobre política, não apenas a partir da exposição teórica, e sim por meio do sensível que se reflete na tela.

Este capítulo narra a experiência do uso de obras culturais na formação inicial de professores, por uma docente de uma universidade federal brasileira, especificamente na disciplina de Política Educacional. A primeira parte discorre sobre as motivações e os princípios para o trabalho pedagógico no ensino superior com produções audiovisuais. A segunda parte traz exemplos de associações do currículo acadêmico com o currículo das telas, ilustrando potencialidades de certas obras para a decodificação de conceitos e problematização das representações das comunidades escolares. A terceira parte, à guisa de conclusão, busca situar limitações e sinalizar desafios para uma proposta pedagógica mais autêntica e emancipatória a partir de recursos fílmicos.

## Motivações e referenciais para o desenvolvimento do trabalho com audiovisual

A disciplina de Política Educacional é componente obrigatório do currículo do curso de Pedagogia e da maior parte dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com carga horária de sessenta horas. Sua ementa versa sobre o contexto político-social contemporâneo e as concepções teóricas de Estado e de educação; direitos humanos, direitos sociais e direito à educação; concepções, análises e abordagens de políticas públicas de educação, dentre outros tópicos relacionados à estrutura do sistema educacional brasileiro e instrumentos legais de planejamento educacional que têm implicações para a organização da escola. De maneira geral, costumo dizer que a disciplina cumpre seu papel quando contribui para que o estudante desenvolva uma capacidade de interrogar e de refletir criticamente sobre as questões educacionais, de desenredar e compreender as conjunturas políticas e as relações de poder que produzem a escola que temos hoje. Considerados os múltiplos problemas da educação pública nacional – relacionados sobretudo à baixa qualidade do ensino, infraestrutura precária, (des)valorização docente e (sub)financiamento<sup>1</sup> –, a disciplina buscaria, em uma perspectiva freiriana, facilitar o reconhecimento dos condicionamentos que comprometem o direito educacional e, a partir dessa contextualização da realidade, ampliar nos graduandos a capacidade de problematizar o futuro e de colaborar para a construção de uma escola mais justa – a capacidade de “intervenção no mundo”. Segundo Freire:

1 No ano de 2021, o Brasil não atingiu a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal referência de qualidade educacional no país, para nenhuma das etapas – desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental ao ensino médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2022). Em relação à infraestrutura, apenas 31% das escolas públicas possuem biblioteca e apenas 9% possuem laboratório de ciências, entre outras deficiências apontadas no Censo Escolar 2022 (Inep, 2023). Quanto ao financiamento, o investimento público anual por estudante no Brasil equivale a pouco mais de um terço do valor investido anualmente pela média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2022). Sobre a valorização docente, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério, em 2022, equivale a apenas 82,6% do rendimento dos demais profissionais com formação de nível superior completo (Inep, 2023).

a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. [...] O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. (Freire, 2000, p. 55-56).

Em consonância à pedagogia freiriana, a formação de professores politizados ou de educadores críticos requer não apenas a transposição de conteúdos, mas a proposição de experiências que oportunizem a reflexão sobre as práticas escolares e que favoreçam o diálogo em sala de aula num patamar de horizontalidade. É nessa concepção que está ancorada minha prática de uso de obras culturais na disciplina de Política Educacional. Como espectadora de cinema e professora, fui reconhecendo o caráter formador, sensibilizador e transformador das telas, que, ao representarem fragmentos da vida, convocam os estudantes e suscitam, de forma mais orgânica, o debate sobre temas complexos. Duarte (2002, p. 19) destaca que “determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de um grande contingente de atores sociais”. Nesse sentido, a experiência de ver um filme também ensina sobre a realidade, podendo colocar em contraste diferentes ideias e permitir que o espectador reinterprete e ressignifique conceitos e contextos.

Pires e Silva (2014) acrescentam que o cinema pode dinamizar o processo pedagógico, vinculando-o às questões referentes ao sujeito contemporâneo e suas subjetivações. Eles assinalam que “as imagens, como textos, são formas de representar e encobrir o mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido, suprimindo e integrando, desdobrando e restringindo a realidade ao mesmo tempo” (p. 608). Para os autores,

*O modus operandi* da linguagem cinematográfica tem uma identificação com as formas simbólicas de representação, que facilitam a profusão discursiva que se almeja veicular. Assim, a linguagem cinematográfica atua como um instrumento de representação social imaginária que aproxima o distante, a ponto de juntar

valores diferentes dentro de um mesmo discurso.  
(Pires e Silva, 2014, p. 611).

Esse exercício é especialmente válido para o campo da política, que, embora entrelaçado à vida de todas as pessoas, conforme já apontado, paradoxalmente pode ser encarado com distanciamento e/ou apatia. Além disso, a política, como processo social construído historicamente, configura-se de maneira complexa e contraditória, entre avanços e retrocessos que decorrem das forças predominantes em cada momento. Esses contrastes podem ser bem apreendidos por meio de narrativas fílmicas.

Vale ainda ressaltar que, para além dos objetivos indissociáveis de uma universidade – ensino, pesquisa e extensão –, há um movimento crescente de valorização da cultura como dimensão transversal da vida acadêmica. Em dezembro de 2022, a Faculdade de Educação (FaE) da UFMG aprovou sua primeira Política Cultural, na qual argumenta-se em favor da “articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual seja possível relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com o cotidiano na Faculdade de Educação” (FaE, 2022).

Nas atividades de ensino, tendo como eixo a formação humana, uma das formas de contribuir para essa interseção entre cultura e construção do conhecimento é justamente fomentar o contato dos futuros professores da educação básica com diferentes gramáticas audiovisuais, de modo que eles possam ampliar minimamente seus repertórios culturais e abrir-se para transformações individuais e sociais derivadas da experiência cinematográfica. Almeida (2017, p. 21), ao discutir a perspectiva educativa do cinema e seus fundamentos cognitivo, filosófico, estético e existencial, pontua que:

O cinema, se de um lado é obra de cultura, por outro a irradia. Não só por nos colocar em contato com costumes, bens simbólicos, visões de mundo que se aproximam e se distanciam de nossas próprias, mas também por nos fazer olhar para nós mesmos. [...] Em qualquer das hipóteses, o cinema nos repertoria de modos de existir para que existamos.

O autor assinala, entretanto, que um equívoco comum consiste na pedagogização do cinema, subordinando-o ao fazer pedagógico e limitando suas possibilidades originais:

[...] instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. (Almeida, 2017, p. 7).

O cinema não deveria, portanto, ser apenas recurso didático, empregado com caráter meramente ilustrativo e/ou documental na sala de aula. É necessário, ao estabelecer conexões entre o currículo programático e o currículo das telas, não ignorar os aspectos próprios desse tipo de artefato cultural. Nesse contexto, torna-se importante conhecer as condições de produção das respectivas obras, observar as relações de poder às quais estariam articuladas e atentar para suas naturezas estéticas e polissêmicas, sujeitas a múltiplas interpretações após o exercício de ver, considerando o espectador como sujeito ativo (Pires e Silva, 2014).

Isso consiste um grande desafio na prática docente com o cinema e outros gêneros audiovisuais na disciplina de Política Educacional, nem sempre plenamente superado. Recusando a ideia de uma simples instrumentalização, compreendo que a linguagem artística nunca permite se enquadrar completamente, por mais que se apresente o desejo de objetificá-la para responder a conteúdos específicos. Da mesma forma, estão presentes a autonomia, a sensibilidade e a criatividade dos estudantes, que respondem de maneiras diversas à experiência fílmica. Sobretudo em se tratando da oferta da disciplina para turmas mistas de licenciaturas, que reúnem graduandos das mais diversas áreas – do teatro à matemática, passando pelas ciências sociais –, a experiência de “ver juntos” determinada obra em sala de aula tem sido bastante rica, escapando a uma análise mecânica ou denotativa que serviria apenas para a mediação de conceitos. O autor francês Jean-Toussaint Desanti assinala que

[...] “ver junto” significa se inserir, na maioria das vezes por meio da fala, às vezes com um simples gesto, às vezes com um “olhar comum” (sem dizer nada), em um espaço sempre em processo de constituição. [...] Ora em concordância e ora em contestação: o espaço comum é formado pela unidade dessas concordân-

2 “C’est pourquoi ‘voir ensemble’, cela consiste à s’insérer, le plus souvent par la parole, parfois par le simple geste, parfois par le simple ‘regarder commun’ (sans rien dire), dans un espace toujours en voie de constitution. [...] Parfois en accord et parfois en contestation: l’espace commun se constitue de l’unité de ces accords et de ces contestations. [...] Chacun voit. Et le voir commun n’est pas simplement la convergence du regard de chacun. Il est la production de cet espace commun, où va se constituer l’unité du visible et de l’invisible dans l’oeuvre.”

cias e dessas contestações. [...] Cada um vê. E a visão comum não é simplesmente a convergência do olhar de cada um. É a produção desse espaço comum, onde vai se constituir a unidade do visível e do invisível na obra. (Desanti, 2003, p. 31-32, trad. nossa).<sup>2</sup>

Nessa perspectiva, a experiência compartilhada do ver potencializa a produção de conhecimento novo a partir de uma construção de sentido dinâmica que muitas vezes extrapola o próprio currículo.

## Entrelaçando os currículos do audiovisual e da política

Ancorada nos princípios apresentados para o uso do audiovisual, tenho buscado continuamente identificar obras culturais que possam ser associadas ao processo de formação de professores. Nos últimos anos, iniciei a elaboração de um pequeno catálogo que pode contribuir para a problematização da temática política em geral e das representações escolares. A cada novo semestre essa lista é revisada, adaptando-se às alterações que são feitas no programa da disciplina, no que se refere aos tópicos e textos a serem abordados. Uma preocupação constante consiste em manter um guia diversificado no que diz respeito às linguagens audiovisuais, incluindo animações, filmes de ficção e documentários, e no que se refere aos enredos das obras, contemplando não apenas narrativas diretamente relacionadas à educação, mas que permitam uma discussão mais ampla – e menos óbvia – das questões sociais. O Quadro 1 relaciona algumas das obras contemporâneas com as quais tenho trabalhado.

Quadro 1 – Obras audiovisuais indicadas na disciplina de Política Educacional

TIPO	TÍTULO/ANO	DIREÇÃO	PAÍS/ANO	DURAÇÃO	TÓPICOS	TEXTOS AUXILIARES
Animação	<i>Vida Maria</i>	Joelma Ramos e Márcio Ramos	Brasil, 2006	9 min	Educação e desigualdades sociais	Souza, Jessé. <i>A ralé brasileira: quem é e como vive</i> . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016
Animação	<i>El empleo</i>	Santiago Bou Grasso	Argentina, 2008	6 min	Organização social e educação	Stavenhagen, Rodolfo. Estratificação social e estrutura de classes. In: Bertelli, A. R.; Palmeira, M. S.; Velho, O. G. <i>Estrutura de classes e estratificação social</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1973, pp. 133-170
Filme-ficção	<i>Você não estava aqui</i>	Ken Loach	Reino Unido, 2019	100 min	Educação e trabalho	Oliveira, Dalila A. <i>Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza</i> . Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 188-243
Filme-ficção	<i>Eu, Daniel Blake</i>	Ken Loach	Reino Unido, 2016	97 min	Estado e políticas públicas; Inclusão social	Castel, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Belfiore-Wanderley, M.; Bógus, L.; Yazbec, M. C. (Org.). <i>Desigualdade e a questão social</i> . São Paulo: Educ, 1997, pp. 17-50
Filme-ficção	<i>La vie scolaire</i>	Mehdi Idir, Grand Corps Malade	França, 2019	111 min	Educação e justiça social	Dubet, François. O que é uma escola justa? <i>CP</i> , v. 34, n. 123, pp. 539-555, set./dez. 2004
Filme-ficção	<i>Que horas ela volta?</i>	Anna Muylaert	Brasil, 2015	114 min	Educação e desigualdades sociais; Democratização da ed. superior	Dias Sobrinho, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. <i>Avaliação</i> , v. 18, n. 1, pp. 107-126, 2013
Documentário	<i>Educação americana: fraude e privilégio</i>	Chris Smith	Estados Unidos, 2021	100 min	Meritocracia; Direito à educação superior	McCowan, Tristan. Existe um direito universal à educação superior? <i>Jornal de Políticas Educacionais</i> , v. 14, jan. 2020
Documentário	<i>Nunca me sonharam</i>	Cacau Rhoden	Brasil, 2017	90 min	Juventudes e educação; Meritocracia; Reforma do ensino médio	Leão, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio? <i>Educ. rev.</i> , Belo Horizonte, n. 34, e177494, 2018
Documentário	<i>Atravessa a vida</i>	João Jardim	Brasil, 2020	82 min	Juventudes e educação; Meritocracia; Enem	Leão, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio? <i>Educ. rev.</i> , Belo Horizonte, n. 34, e177494, 2018
Documentário	<i>Corações e mentes: escolas que transformam</i> (Ep. 4)	Cacau Rhoden	Brasil, 2019	26 min	Educação e cidadania; Gestão democrática	Freire, Paulo. Segunda carta: Do direito e do dever de mudar o mundo. In: <i>Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos</i> . São Paulo: Unesp, 2000

A maior parte das indicações não está diretamente vinculada ao desenvolvimento de alguma atividade específica da disciplina e pretende aproximar os estudantes das temáticas que serão discutidas em seguida, bem como estimular neles o hábito de ver filmes e de pensá-los para além da condição de entretenimento, tratando-os como formas de representação do mundo. Nesses casos, apenas anexo no Moodle – plataforma *on-line* de aprendizagem – uma ficha técnica da obra sugerida, junto com a bibliografia básica sobre determinado tópico do programa (Figura 1). A ideia é que, antes de realizar a leitura, o estudante possa adentrar no contexto curricular a partir de narrativas diversas. Ao iniciar a respectiva aula, busco ouvir relatos espontâneos sobre as percepções daqueles que puderam assistir ao filme previamente, sem o compromisso de relacioná-lo a conceitos que serão posteriormente explorados.

Figura 1 – Ficha técnica do filme *Você não estava aqui* (Ken Loach, 2019), disponibilizada para estudantes da disciplina de Política Educacional.



**CINEMA E EDUCAÇÃO**

**FICHA TÉCNICA**

**Título:** Você não estava aqui (Sorry We Missed You)  
**Ano:** 2019  
**País:** Reino Unido  
**Duração:** 100 minutos  
**Gênero:** Drama  
**Classificação:** 14 anos  
**Direção:** Ken Loach  
**Roteiro:** Original  
**Sinopse:** Após a crise financeira de 2008, Ricky Turner (Kris Hitchen) e sua família se encontram em situação econômica precária. Ele decide adquirir uma pequena van, na intenção de trabalhar com entregas para aplicativos, enquanto sua esposa Abby (Debbie Honeywood) luta para manter a profissão de cuidadora.  
**Tema:** Educação e trabalho  
**Bibliografia básica:** OLIVEIRA, Dalila A.. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis. Vozes, p. 188-243, 2010.

Disciplina: Política Educacional  
 Professora: Juliana Souza  
 1º semestre/2023

FaE Faculdade de Educação UFMG

Noutras oportunidades, a exibição de fragmentos ou obras completas ocorre durante as aulas, com uma proposição mais articulada dos recursos audiovisuais nas práticas pedagógicas. Apesar de as instalações da Faculdade de Educação não serem as mais adequadas para uma experiência cinematográfica, o exercício de “ver juntos” tem compensado enfrentar as dificuldades no que se refere à qualidade do som e da imagem, entre outras limitações de ordem material. Uma das estratégias para engajar a discussão após as sessões tem sido a reunião de pequenos grupos para compartilhamento de impressões num primeiro momento, seguida de uma roda de conversa ampliada com toda a turma.

É importante ressaltar que, em se tratando especificamente de filmes que representam contextos escolares, a escolha é sempre por roteiros que se distanciam de uma abordagem hollywoodiana que tende a idealizar e quase canonizar os professores como possíveis heróis-salvadores de crianças e adolescentes em meios difíceis. Esse tipo de representação pode contribuir para uma desprofissionalização docente, ao elevar o caráter missionário da tarefa educativa em desfavor do caráter intelectual que a diferencia e da sua desejável valorização em termos de formação, remuneração e carreira. Além disso, serve para responsabilizar os professores pelos resultados dos estudantes, colocando em um pedestal aqueles docentes que atingem sucesso e patologizando os demais, sem levar em consideração que fatores extraescolares, como o nível socioeconômico e o capital cultural das famílias, influenciam significativamente o desempenho dos alunos.

As obras selecionadas buscam permitir aos graduandos o acesso a diferentes narrativas sobre a escola e sobre a docência. Trata-se de um exercício no qual eles podem ressignificar suas próprias trajetórias escolares e também se imaginar como futuros professores, questionando nesse jogo quais são as estruturas que produzem os problemas que encontramos na educação pública e quais as estratégias coletivas que tornariam possível superá-los. Evidentemente não há respostas definitivas ou mesmo respostas certas para tal indagação. Mas trata-se, em meu entendimento, de provocações fundamentais no processo de formação do educador crítico.

Dentre as obras listadas no Quadro 1, vale destacar brevemente algumas das conexões que foram estabelecidas entre o currículo da disciplina e aquele das telas, a fim de ilustrar

mais objetivamente a potencialidade dessas associações para a construção do conhecimento sobre Política Educacional.

O curta-metragem nacional *Vida Maria* (Márcio Ramos, 2006) conta a história de uma menina de cinco anos de idade que vive no interior nordestino e não tem a oportunidade de frequentar a escola, refletindo assim as gerações de Marias que se encontram presas no ciclo da pobreza. Produzido em animação gráfica 3D e finalizado em 35mm, o vídeo cria uma atmosfera realista e humanizada do sertão. Está disponível gratuitamente na plataforma YouTube, inclusive com acessibilidade em uma versão com interpretação de Libras e outra com audiodescrição.<sup>3</sup> Na sua exibição na disciplina de Política Educacional, busquei com os estudantes desconstruir o imaginário de que a escola seria solução suficiente para pôr fim às desigualdades brasileiras, oportunizando mobilidade para aqueles que completam os estudos segundo uma cultura meritocrática. Foi utilizado como suporte o livro *A ralé brasileira: quem e como vive*, de Jessé Souza (2016). O autor situa o economicismo como uma ideologia dominante no mundo moderno, que reduz todos os problemas sociais e políticos à lógica da acumulação econômica, e sintetiza:

Por conta disso, o miserável e sua miséria são sempre percebidos como contingentes e fortuitos, um mero acaso do destino, sendo a sua situação de absoluta privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda passageira e tópica do Estado para que ele possa “andar com as próprias pernas”. [...] É esse mesmo raciocínio economicista, que abstrai sistematicamente os indivíduos de seu contexto social, que também transforma a escola, pensada abstratamente e fora de seu contexto, em remédio para todos os males de nossa desigualdade. Na realidade a escola, pensada isoladamente e em abstrato, vai apenas legitimar, com o “carimbo do Estado” e anuência de toda a sociedade, todo o processo social opaco de produção de indivíduos “nascidos para o sucesso”, de um lado, e dos indivíduos “nascidos para o fracasso”, de outro. Afinal, o processo de competição social não começa na escola, como pensa o economicismo, mas já está, em grande parte, pré-decidiado na socialização familiar pré-escolar produzida por “culturas de classe” distintas. (Souza, 2016, p. 17-18).

3 O vídeo com audiodescrição foi utilizado em um semestre no qual a turma incluía uma estudante com deficiência visual. A experiência foi bastante significativa para todo o grupo e alterou o percurso gerador de sentido, que nessa ocasião privilegiou os aspectos estéticos da obra, que se tornaram mais perceptíveis nessa versão.

A pequena Maria, da animação, não sofre apenas uma injustiça econômica ou distributiva. Mas também uma injustiça cultural, por se tratar de pessoa do sexo feminino, negra e do campo. Ainda que seu acesso à escola estivesse garantido pelo Estado, não necessariamente ela alcançaria todos os benefícios prometidos pela democratização da educação e por uma suposta igualdade de oportunidades.

4 No Brasil, o título foi traduzido para *Efeito Pigmaleão*. Optamos por manter o original francês, por considerá-lo mais condizente com o enredo.

O filme de ficção *La vie scolaire*<sup>4</sup> (Mehdi Idir & Grand Corps Malade, 2019) problematiza essa realidade e é trabalhado com o apoio do artigo “O que é uma escola justa?”, de François Dubet (2004). A obra francófona retrata uma escola situada em território de vulnerabilidade, abordando desafios e conflitos de jovens estudantes, bem como de docentes, supervisores, dirigentes e outros trabalhadores escolares no decorrer de um ano letivo. A narrativa começa por suspender o mito da meritocracia ao apresentar a desigualdade da oferta escolar, uma vez que populações mais pobres em geral acessam escolas com piores condições, com menor estabilidade das equipes docentes nos bairros difíceis e uma expectativa dos professores menos favorável ao desempenho dos estudantes. Dubet, por sua vez, aponta que a competição proposta pelo modelo meritocrático de educação favorece aqueles que já são privilegiados socialmente: “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido” (2004, p. 543). O autor complementa que

Quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. (Dubet, 2004, p. 543).

Todas essas situações podem ser discutidas a partir do filme, que traz para a tela mecanismos de aprofundamento das desigualdades educativas, tais como: i) as consequências das escolhas das escolas que reforçam a concentração de

alunos menos favorecidos e com pior desempenho em turmas específicas, implicando segregação; ii) o fato de que as próprias escolas esperam que os pais tenham conhecimentos e os mobiliza, desconsiderando que nem todas as famílias estão aptas a oferecer um suporte mais eficaz no processo de aprendizagem dos seus filhos, tendo em vista suas próprias trajetórias escolares; iii) o valor social dos diplomas e a dificuldade de ajustar a formação às demandas e oportunidades de emprego, encaminhando jovens mais vulneráveis para o mercado de trabalho de maneira precoce e precária. A obra retrata ainda comportamentos de apatia e de agressividade de certos estudantes, que também podem ser interpretados a partir da sociologia de Dubet (2003). Para esse autor, há duas estratégias comuns mobilizadas pelos alunos para sobrevivência num contexto de uma escola meritocrática. A primeira estratégia é o retraimento – quando os alunos descobrem que a despeito de seus esforços eles não obterão sucesso, muitos adotam uma postura de apatia e de autoexclusão, deixando de se comprometer com as atividades. A segunda estratégia é o conflito. Para o sociólogo, “a violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e dignidade contra a escola” (Dubet, 2003, p. 119), que contribui para legitimar desigualdades.

No que tange a observações estéticas, vale mencionar a trilha sonora do filme, que mescla *rap* e *hip-hop* francês e concede ritmo à narrativa. Outro recurso interessante aparece em determinadas cenas nas quais se estabelece um paralelismo entre as vidas de estudantes e as vidas dos profissionais da educação, com suas pequenas alegrias e adversidades cotidianas.

Para não encerrar a ilustração de possíveis conexões entre a política e o cinema apenas com obras cujo foco é a narrativa escolar, destaco o filme britânico *Eu, Daniel Blake* (Ken Loach, 2016), que tem sido problematizado junto com o texto “As armadilhas da exclusão”, de Robert Castel (1997). Na história, Daniel Blake (Dave Johns) é um marceneiro de 59 anos de idade que, após sofrer um ataque cardíaco e ser desaconselhado a voltar ao trabalho, precisa pela primeira vez de assistência do Estado. Começa então uma jornada burocrática para ter acesso aos benefícios sociais. Nessa jornada, ele conhece Katie (Hayley Squires) e seus dois filhos. Mãe solo e desempregada, Katie tem duas opções: morar em um abrigo para pessoas sem-teto ou ir viver em uma cidade a 500 quilômetros de distância de Londres.

Ambos, Daniel e Katie, se encontram em situações-limite, distanciados do circuito do trabalho e da sociabilidade ordinária por ele garantida e são submetidos a protocolos de exclusão, construídos pela burocracia do Estado, que confere um *status* de legitimação de tal exclusão, seja ela provisória ou definitiva. Essa é uma questão central nos escritos de Castel (1997, p. 24), que discute como a crise do Estado de bem-estar social e a desestabilização e precarização das relações de trabalho têm ocasionado riscos de fratura social, desfazendo as solidariedades e desagregando as proteções que assegurariam a inclusão na sociedade. Ao avançar sobre as necessárias políticas de discriminação positiva, o autor ressalta ainda a importância de não tratar as populações em situação de vulnerabilidade como subcidadãos ou cidadãos de segunda classe e reforça que é crescente o número de pessoas que hoje sofrem um déficit de integração, abrangendo desempregados de longa duração e jovens mal escolarizados em busca de emprego. Nas palavras de Castel (1997, p. 31), são pessoas que “se tornaram ‘inválidas pela conjuntura’: é a transformação recente das regras do jogo social e econômico que as marginalizou”. Ele pondera que, “se nada de mais profundo for feito, a ‘luta contra a exclusão’ corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social. Esses empreendimentos não são inúteis, mas deter-se neles implica na renúncia de intervir sobre o processo que produz estas situações” (Castel, 1997, p. 28).

Considerada a riqueza das obras culturais, entrelaçadas a textos científicos, para a reflexão da temática social e transformação dos sujeitos, retomo a carta de Paulo Freire (2000) comentada no início deste capítulo:

É neste sentido que, reconhecendo embora a indiscutível importância da forma como a sociedade organiza sua produção para entender como estamos sendo, não me é possível, pelo menos a mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva, decisória, do ser humano. [...] Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. (Freire, 2000, p. 56).

E é por reconhecer que a educação, como direito social de cidadania, é indispensável – embora não suficiente – para que as pessoas possam ampliar suas capacidades de influenciar o mundo e de exercer as prerrogativas da cidadania, que tenho

buscado no processo de formação inicial de professores, de modo empírico, mediar a construção do conhecimento também pela via da cultura. Nessa perspectiva, compreendo que não é apenas o conteúdo, mas também a experiência – nesse caso oportunizada a partir de diversas narrativas fílmicas – que formam, sensibilizam e transformam. Coaduno-me com Fischer (2009, p. 94), que supõe que “poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais”.

## Considerações finais

O uso de obras audiovisuais na disciplina de Política Educacional tem produzido engajamento e contribuído para uma experiência dialógica na construção do conhecimento. Conforme relatado por um estudante de licenciatura no formulário de avaliação da matéria no primeiro semestre de 2021, esse convite ao pensar a partir das telas “cria um ambiente aberto e confortável para a exposição dos pontos de vista”. Ademais, tenho observado que a inserção de recursos audiovisuais no programa amplia a liberdade dos estudantes para acionar outras obras da cultura em suas manifestações na disciplina. Seja oralmente durante as aulas ou nos trabalhos escritos ao longo de cada semestre, não raramente eles evocam trechos de músicas, poesias, cenas ou personagens de seriados ou peças de teatro. Nessa troca, eu também aprendo constantemente com eles, somo novas referências e atualizo minha prática docente com novas reflexões.

Apesar dos resultados que considero bastante satisfatórios, reconheço, entretanto, que há todo um potencial próprio da natureza artística de cada um desses artefatos que não é suficientemente desenvolvido, devido ao meu conhecimento restrito sobre as especificidades das linguagens audiovisuais. Os acúmulos de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão de uma docente em regime de dedicação exclusiva ainda não me permitiram realizar cursos que possam ajudar a explorar com mais segurança, por exemplo, o modo como elementos de cenário, fotografia, figurinos, direção, trilha, entre outros aspectos, podem ser determinantes na construção de sentido. Mas essa é uma formação que precisarei buscar para um trabalho mais autêntico com educação e cultura.

Outra questão que me parece pertinente, considerando os circuitos de produção, é ampliar o repertório e valorizar filmes nacionais independentes.

Por fim, tenho despertado após a conversa com alguns colegas o desejo de desenvolver uma proposta mais emancipatória com o audiovisual, com um projeto de extensão que possa engajar os estudantes no processo de criação de roteiros e filmes curtos relacionados aos temas da Política Educacional. A ideia é que eles possam desenvolver outros olhares e criar suas próprias narrativas a partir das trocas e aprendizados oportunizados na disciplina.

## Referências bibliográficas

Almeida, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, n. 33, pp. 1-28, 2017.

Castel, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Belfiore-Wanderley, M.; Bógus, L.; Yazbec, M. C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 1997, pp. 17-50.

Chauí, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

Desanti, Jean-Toussaint. *Voir ensemble*. Paris: Gallimard, 2003.

Duarte, Rosália. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Dubet, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 29-45, 2003.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, pp. 539-555, set./dez. 2004

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE). *Política Cultural da FaE: entrelaçando ensino, pesquisa e extensão (Gestão 2022-2026)*, aprovada pela Congregação em 7 dez. de 2022.

Fischer, Rosa Maria B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, pp. 93-102, 2009.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Apresentação de Resultados do IDEB 2021*. Brasília: DEED/Inep, 2022.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep, 2023.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD, 2022.

Pires, Maria da Conceição F.; Silva, Sérgio Luiz P da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, pp. 607-616, 2014.

Souza, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016.

# Registros escolares e a (in)visibilidade da política das escolas

GUILHERME DE ALCANTARA

LUÍSA SILVA SANTOS

ERIKA TAMBKE

Este texto apresenta uma reflexão realizada no âmbito de um projeto de pesquisa e extensão em construção acerca dos registros do cotidiano das escolas. Parte-se do argumento de que na maioria dos estabelecimentos de ensino básico os registros formais se restringem à linguagem escrita e à dimensão burocrática da vida escolar, focada na documentação de resultados dos processos de ensino e aprendizagem e no controle disciplinar dos alunos. Cadernos, provas, diários, relatórios e livros de ocorrência registram aspectos importantes do trabalho pedagógico, entretanto podem não captar outros elementos constituintes da experiência escolar, ou fazê-lo com as restrições da linguagem escrita cerceada pelos padrões vinculados aos procedimentos burocráticos.

A estrutura de documentação na escola dificulta o registro da dimensão política dos processos pedagógicos, das mobilizações e das tensões presentes nos estabelecimentos de ensino. O debate proposto se desenvolve a partir da discussão de duas pesquisas finalizadas, que investigaram o caso da Escola Municipal Barro Branco, em Duque de Caxias/RJ, e das ocupações de escolas em Belo Horizonte/MG em 2016. Os dois casos indicam as potencialidades dos registros da política cotidiana dos estabelecimentos de ensino e do uso de fotografias e registros audiovisuais para a construção da memória das escolas. No caso da EM Barro Branco, os registros também foram usados para sustentar processos de mudança pedagógica e a identidade da escola ao longo de três décadas.

## Escolas como organização: entre a indiferença e a valorização da experiência

A escola é vista por muitos como uma instituição fundamental para a transformação social. No Brasil, deposita-se na melhora da qualidade da educação pública a esperança de desenvolvimento do país, marcado por forte desigualdade social. Essa crença na potencialidade da escola de melhorar a vida das pessoas convive em tensão com o entendimento de que o sistema de ensino tende a reforçar a reprodução da estrutura social vigente. Desde os anos 1960, estudos clarificam os diversos mecanismos que levam a escola a reforçar as desigualdades sociais a partir da produção de desigualdades educacionais (Bourdieu, 2010). De lá para cá, evidenciaram-se os efeitos das articulações entre marcadores sociais como classe, raça, gênero e território no condicionamento do acesso a oportunidades educacionais.

Essa primeira tensão, inerente aos sistemas de ensino em uma sociedade capitalista, é pano de fundo para outra dimensão importante das relações na escola. De um lado, cada vez mais se espera que a experiência escolar seja satisfatória para os atores que dela participam, em especial os discentes. Nas últimas décadas, pode-se observar um aumento do interesse nas características das experiências vividas pelos estudantes em suas relações com o sistema de ensino. Esse movimento se relaciona ao entendimento de que aquilo que é vivido nos estabelecimentos de ensino pode afetar as trajetórias dos sujeitos, suas aprendizagens, processos de formação e o acesso a oportunidades educacionais. Esse ideal de valorização da experiência escolar está presente nas pedagogias ditas não tradicionais, em políticas públicas, nos discursos de especialistas, de profissionais das escolas e de muitas famílias.

Segundo a teoria neoinstitucionalista, um princípio primordial de toda organização é garantir sua sobrevivência ante as disputas que se desenrolam em seu meio institucional. Para autores dessa corrente, toda escola é uma organização burocrática que interage e compete em um meio institucional, o sistema de ensino. Como qualquer organização, as escolas possuem seus ritos, suas lógicas de ação. Na maior parte das organizações burocráticas, os registros escritos dos procedimentos cotidianos são um pilar fundamental do

funcionamento. Na escola não é diferente. Há uma propensão para a documentação dos procedimentos vistos como essenciais para sua autorreprodução. Dessa forma, em que medida a valorização da experiência de alunos e professores está presente nos procedimentos de registro da burocracia escolar? E qual é o efeito disso para a construção da memória das escolas?

Em nossa sociedade, o sistema de ensino é responsável por transmitir o conhecimento social, valores e normas e por certificar os indivíduos. Definir a escola como organização burocrática não significa pensá-la em termos da pura racionalidade burocrática weberiana, tampouco da neutralidade eficiente da organização escolar defendida por Parsons (1968). Trata-se, primeiramente, de pensá-la dentro das relações de poder que se estabelecem na organização, em que atores com posições e funções distintas e diferenciais de poder interagem entre si. Herzfeld (2016) argumenta que a burocracia na sociedade moderna é tão simbólica e racional quanto as existentes em outras sociedades humanas. E que seu modo de operação passa por um mecanismo de produção social da indiferença. Assim, neste texto se compreendem as escolas como organizações com racionalidades e simbologias atreladas a uma estrutura social e às configurações locais de relações (Herzfeld, 2016). Entende-se que cada estabelecimento de ensino apresenta configurações singulares dotadas de complexidade, com uma dinâmica de funcionamento que depende da produção constante de processos de simplificação da realidade, capazes de viabilizar a aplicação de rotinas e procedimentos, e de tornar o trabalho cotidiano mais previsível e efetivo (Honig e Hatch, 2004). Dessa forma, como organização burocrática, em parte devido aos processos de simplificação, cada escola tende a ser também um espaço de produção de indiferença. Sujeitos e suas trajetórias são muitas vezes reduzidos a bons e maus alunos, suas vivências para além do espaço escolar são ignoradas.

Em muitas escolas, predomina uma lógica de ação burocratizada, pouco atenta ao desenrolar dos processos, das experiências, e que privilegia o registro burocrático de avaliações dos estudantes, da frequência, do controle disciplinar e a certificação, entendidos como finalidade última da educação escolar. Dessa maneira, os procedimentos de registros formalizados na organização escolar tendem a contribuir para esses processos de simplificação da realidade e produção

de indiferença. Exemplo desse fenômeno se materializa na centralidade dada a instrumentos de registro como provas e diários, orientados para documentação de resultados que muitas vezes invisibilizam ou simplificam processos de aprendizagem dotados de grande complexidade. Nas seções seguintes, são discutidos dois casos diferentes entre si que contribuem para a reflexão proposta.

## **Escola Barro Branco: mudança pedagógica e os registros dos processos de ensino e aprendizagem**

A Escola Municipal Barro Branco está localizada em um bairro vulnerável de mesmo nome, situado na periferia do município de Duque de Caxias, a cerca de 45 quilômetros do centro da metrópole do Rio de Janeiro. Fundada em 1987 após mobilizações da associação de moradores local, é conhecida no meio acadêmico e no município de Caxias como um modelo de escola pública de qualidade e de gestão democrática. Desde os anos 1990, ela vem estabelecendo parcerias com pesquisadores de diferentes universidades que realizam projetos de pesquisa e de extensão com vistas a produzir conhecimento e a desenvolver a proposta pedagógica da escola.

Um dos presentes autores pôde realizar uma pesquisa nesta escola no âmbito de sua tese de doutorado entre 2012 e 2016. A pesquisa se propunha a compreender por que atores externos à escola a viam como uma escola democrática e de qualidade e quais fatores levavam os atores a terem essa impressão. Metodologicamente, a pesquisa constituiu uma etnografia nos espaços da escola para compreender as relações entre os diferentes atores e responder às questões acima (Alcantara, 2017).

Contudo, o início do trabalho de campo e a entrada na escola possibilitaram a descoberta de um enorme e raro acervo multimídia com memórias de momentos políticos e pedagógicos fundamentais na construção do projeto pedagógico existente na escola. Essa descoberta abriu novas possibilidades metodológicas. A riqueza de registros das práticas cotidianas e dos momentos de construção do projeto político-pedagógico da escola permitiu a realização de um trabalho que agregou à etnografia uma reconstrução da trajetória institucional da escola ao longo de três décadas. Foi possível reconstituir com

detalhes o processo de construção da identidade organizacional da escola, compreender os mecanismos responsáveis por sua consolidação e sustentação nesse período (Alcantara, 2017).

O projeto político-pedagógico vigente começou a ser construído, mesmo que indiretamente, desde a fundação da escola, e foi marcado por uma forte relação com a comunidade local. Nos primeiros anos, a associação de moradores do bairro foi responsável por pressionar a Prefeitura a instalar a escola em um imóvel abandonado e depois ajudou a sustentá-la, dada a precariedade da oferta educacional bancada pelo poder municipal. Essa relação bastante próxima com a comunidade orientou a construção de princípios de justiça e de uma ética profissional bastante peculiares, que não estão presentes em qualquer escola pública. Havia uma forte preocupação com as aprendizagens das crianças e um conseqüente incômodo com os resultados insuficientes obtidos nos processos de ensino-aprendizagem.

No início dos anos 1990, a escola foi inserida em um projeto piloto organizado pela Secretaria Municipal de Educação para a introdução da pedagogia construtivista na rede municipal de Caxias. Essa política incluiu a participação de professores da escola em um curso de formação realizado no colégio de aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o posterior acompanhamento das tentativas de implementação da pedagogia construtivista realizado por supervisores da Secretaria de Educação. Ao longo do processo, as professoras da escola foram percebendo que a adoção do construtivismo exigia mudanças mais profundas no modo de organização da escola e nos dispositivos empregados na prática pedagógica.

A pesquisa realizada conseguiu constatar que, para as professoras, a estrutura da organização escolar tolhia as possibilidades de construção e implementação de outras formas de educar. Elas perceberam ainda que, junto a essa estrutura organizacional vista como tradicional, existia a predominância de uma ética profissional que também limitava as potencialidades da adoção da perspectiva construtivista. Nesse sentido, um caminho primordial adotado pelo grupo consistiu em transformar a ética profissional que orientava as relações entre professores e alunos, e também entre os próprios docentes. Assim, foi construída uma série de dispositivos que estimulavam um maior diálogo entre professores,

orientadoras e direção, e dos docentes com os segmentos de alunos e de responsáveis.

Na visão das professoras da escola, uma mudança radical trazida pela perspectiva construtivista em relação ao ensino tradicional se referia à orientação de cada uma dessas formas de educar. Na perspectiva tradicional, o foco do trabalho pedagógico, dos instrumentos avaliativos e de registro estaria nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem, frequentemente expressos em notas. Provas e diários constituem-se como documentos que, na maioria dos casos, registram resultados dos processos. Não por acaso, uma crítica realizada pelas professoras da escola, baseada nas discussões de diferentes perspectivas pedagógicas, referia-se ao fato de em muitas escolas o trabalho pedagógico se orientar para as provas, tornando a avaliação um fim em si, e ignorando ou pouco valorizando os próprios processos de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, na Escola Barro Branco o processo de mudança passou pela valorização dos processos pedagógicos, das interações entre professores, entre estes e os alunos e entre os discentes, relações trazidas para o centro da reflexão do trabalho organizacional. Em certa medida, a ética profissional adotada e o princípio de justiça predominante operavam no sentido de reduzir os processos de simplificação da realidade e de produção de indiferença (Alcantara, 2017). Isto é, as ações da escola, na medida do possível, visavam a complexificação das interações entre os atores escolares. Esse movimento exigia novas formas de registro do trabalho pedagógico. Aos poucos, foram surgindo outras modalidades de registros escritos, orientados para a documentação dos processos de ensino realizados pelos professores e dos processos de aprendizagem dos alunos. Os registros detalhados das discussões político-pedagógicas em conselhos de classe, grupos de estudos e mini-cocs<sup>1</sup> são exemplos da relevância que adquiriu a construção da documentação dos processos cotidianos da escola. Também se pode citar a perda de centralidade da prova como instrumento primordial de avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos, bem como um esforço de avaliação do trabalho pedagógico realizado pelos docentes.

A mudança relevante no sentido do registro na organização escolar levou as docentes da escola a terem uma maior abertura para outras linguagens capazes de documentar as diversas dimensões do cotidiano. A escola possui um amplo

1 Espécie de conselho de classe individualizado, no qual uma professora se reúne com as orientadoras pedagógicas para discutir questões pedagógicas de sua turma.

acervo fotográfico, que retrata desde atividades pedagógicas realizadas com os alunos até manifestações em prol da melhoria da qualidade do serviço educacional ofertado. Essas mobilizações incluíram as lutas pela reforma da escola nos anos 1990, e pela manutenção do quadro de professores, ameaçado por um projeto de otimização da rede municipal implementado em 2015 (Alcantara, 2017). Também fazem parte do acervo diferentes mobilizações em torno da luta sindical por melhores condições salariais e de trabalho.

A Escola Barro Branco se insere em um grupo minoritário de escolas públicas que têm desenvolvido um forte trabalho de produção de sua própria memória, em que também se destacam os registros em vídeo de depoimentos de membros da comunidade escolar, ex-diretoras e docentes. Todavia, como essas formas de registro não estão previstas na estrutura formal da organização escolar, o acervo é guardado de forma dispersa e precária, o que com frequência tem levado a perda de documentos. Há a intenção de organizar esses registros, mas a falta de espaço e tempo para pensar um acervo de arquivos visuais não é um caso isolado. Outras escolas vivem a dificuldade em organizar esse material, que, em geral, existe de forma descentralizada a partir de intenções individuais e espontâneas.

## **Registros políticos e estudantis das ocupações escolares em Belo Horizonte/MG**

O processo burocrático ao qual estão vinculados os registros escolares, realizados pelo corpo docente, pouco possibilita a participação dos estudantes. Embora os discentes sejam constantemente citados nas atas de reuniões, diários ou relatórios, dificilmente atuam na elaboração desses materiais. Sendo assim, o acervo de registros de uma escola se formaliza por meio de documentos, normalmente feitos por adultos e na linguagem escrita. Entretanto, isso não impede que as crianças e jovens estudantes registrem o cotidiano escolar a partir de suas perspectivas. Os bilhetes e mensagens trocados em sala sobre o que acham das aulas, as fotos e vídeos feitos no intervalo ou os relatos sobre a escola postados nas redes sociais constituem alguns dos vários registros realizados pelos estudantes e que também fazem parte do cotidiano escolar.

Esses fluxos de informações compartilhadas são parcialmente mediados pela escola, que tende a controlar o uso de aparelhos celulares ou a troca de mensagens em sala de aula. Diante do rigor das regras, os registros estudantis não deixam de existir, de maneira informal e em linguagem multimodal. Mesmo quando não são catalogados, possuem conteúdos importantes para a compreensão do cotidiano escolar a partir da perspectiva do aluno como sujeito social (Dayrell, 2003), com experiências, histórias de vida, posição social e opiniões sobre suas vivências na escola. Além do relato sobre o dia a dia escolar, os registros estudantis também são importantes recursos durante mobilizações políticas juvenis. Fotos e vídeos são usados estrategicamente para a divulgação de determinada ação, como um protesto ou manifestação, além de posteriormente constituírem acervo e memória de ações coletivas.

Nesta seção serão abordados alguns desses registros da política das escolas elaborados por estudantes – no caso, realizados ao longo das ocupações escolares em Belo Horizonte, no ano de 2016. Eles foram a base para a realização de uma pesquisa mais ampla sobre o cotidiano das escolas ocupadas. Vale apontar que nesse mesmo ano outras ocupações aconteciam em cerca de vinte estados do país. Entretanto, algumas cidades, como São Paulo, se destacavam quanto às publicações sobre o assunto, o que inclui artigos científicos, livros e documentários realizados.

Já em Belo Horizonte, mesmo com um número considerável de escolas ocupadas, havia uma escassez de artigos sobre o assunto. Durante a pesquisa, a alternativa encontrada para o acesso a essas informações foi a busca em redes sociais digitais, que se mostraram importantes canais de comunicação dos ocupantes de escolas (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016). O uso da internet, segundo Sorj (2015), favorece as mobilizações de jovens, adeptos ao uso de novas tecnologias e mais integrados às redes digitais do que as outras idades. Nas ocupações de escolas, a internet foi essencial para estabelecer essa rede de sustentação do movimento.

Duas redes digitais apareceram como importantes meios de comunicação dos ocupantes belo-horizontinos: o YouTube e o Facebook. A primeira é uma plataforma de vídeos *on-line*, usada em 2016 pelos ocupantes para postagem de vídeos feitos dentro das escolas, em geral apresentando suas rotinas.

A filmagem do cotidiano divulgava as pautas defendidas e as atividades que aconteciam nas escolas, como uma forma de conseguir apoiadores para o movimento. Dentre os vídeos, há também pronunciamentos e esclarecimentos sobre as situações em que estavam envolvidos, principalmente de notícias falsas sobre as ocupações, que também se disseminavam nessa rede.

Dessa forma, mesmo que o YouTube tenha sido importante para a divulgação das pautas defendidas, também foi uma rede usada para que atores contrários às ocupações publicassem vídeos com duras críticas ao movimento. Algumas dessas gravações eram feitas por grupos ultraconservadores que chegaram a entrar nas escolas ocupadas para insultar os ocupantes. Este é um dos complexos aspectos das mobilizações na internet: se por um lado conseguem uma ampla divulgação, por outro atraem a violência dos opositores. De acordo com Sorj (2015), a internet dilui os limites entre público e privado, o que possibilita que críticos falem abertamente sobre suas opiniões, por vezes a partir de discursos violentos e de ódio.

Enquanto o YouTube fornece registros dos ocupantes mesclados a vídeos com informações duvidosas sobre as ocupações, no Facebook o formato das relações era diferente. Nessa plataforma encontramos grupos virtuais de escolas ocupadas em Belo Horizonte, inativos desde o final de 2016, com o encerramento das ocupações escolares na cidade. Diferentemente da primeira, essa rede possibilita a publicação de imagens e textos, além dos vídeos. Assim, os grupos funcionavam como uma espécie de diário, em que as publicações relatavam constantemente as atividades desenvolvidas, os conflitos ocorridos e as mobilizações realizadas. O Facebook também era a ferramenta utilizada para conseguir mantimentos ou pedir ajuda para a realização de oficinas nas escolas ou apoio jurídico.

As imagens, vídeos e textos encontrados nas redes digitais revelavam ricos relatos sobre o cotidiano das escolas ocupadas e as características das mobilizações em Belo Horizonte. Ainda assim, era difícil encontrá-los, sendo necessário se embrenhar em *links* e menções de outras páginas. Após esse processo, ainda era preciso entender como sistematizar os dados encontrados e catalogá-los de maneira que ficassem mais acessíveis. As pesquisadoras Fragoso, Recuero e Amaral

(2011) relatam como os estudos realizados na internet, num primeiro momento, ocorrem de maneira confusa, devido à quantidade de informações em formato multimídia mostradas aos internautas. Os relatos dos ocupantes apareciam dessa forma, sendo que uma única publicação utilizava imagens e textos e era associada a vários comentários com mais informações sobre o assunto, alguns inclusive com críticas ao movimento. Ainda que emaranhadas e não catalogadas, aquelas publicações registravam as ocupações na cidade e poderiam ser usadas para rememorar os acontecimentos políticos de 2016.

A dificuldade em lidar com os acervos informais de imagens, vídeos e textos publicados por estudantes não significa a impossibilidade de tal feito. A pesquisa de Groppo, Rossato e Costa (2018) propôs um seminário sobre as ocupações escolares na cidade de Alfenas/MG. Segundo os pesquisadores, o evento surgiu da “inquietação diante do esquecimento ensejado por instituições educacionais e a sociedade perante uma ação coletiva ímpar, rica e desafiadora” (Groppo, Rossato e Costa, 2018, p. 60). A ideia de rememoração das ocupações na cidade contou com o acervo de pesquisas sobre o assunto e um conjunto de materiais encontrados sobre o movimento.

Entretanto, os autores ressaltam que ao longo do evento notaram um processo de esquecimento também entre os ex-ocupantes, que, após as ocupações, possuíam dificuldades em falar sobre o assunto ou rememorar-lo, devido ao desgaste físico e emocional vivenciado (Groppo, Rossato e Costa, 2018). A experiência narrada ao longo do seminário mostra a necessidade de propor eventos de pesquisa e extensão que associem as pesquisas sobre ocupações com os próprios ocupantes, para resgatar com eles a memória do movimento.

Os registros da política da escola realizados pelos ocupantes, nesse sentido, são importantes documentos para rememorar as ocupações escolares e pormenorizar as experiências ali vividas, que destoam de um movimento único e homogêneo e revelam experiências plurais, formatos de luta e pautas diferentes. Entretanto, tais registros permanecem em contas inativas de redes sociais digitais, não são considerados pelas escolas e tampouco vistos por seus estudantes. Como exemplo, em uma de nossas experiências de apresentação desses registros no Colégio Técnico da UFMG – COLTEC, os alunos nem sequer sabiam que o colégio havia sido ocupado.

Ou seja, mesmo em uma escola dentro de uma universidade, a dinâmica de documentação escrita focada em registros de resultados de processos avaliativos levou ao apagamento da ocupação da escola. Isso evidencia a falta de acervos e eventos que discutam e preservem a memória das mobilizações de 2016, e também que esse fenômeno representa mais uma faceta dos processos de produção de indiferença da dinâmica burocrática da escola.

## Considerações

O exercício de análise do projeto aqui proposto ainda está em fase inicial. De toda forma, os dois casos apresentados trazem elementos interessantes para a reflexão sobre o papel dos registros escolares, as práticas pedagógicas e a produção da identidade e da memória das escolas. O caso da Escola Barro Branco clarifica que projetos que levam a mudanças profundas na estruturação do trabalho pedagógico exigem novas formas de avaliar e de registrar os procedimentos, as atividades pedagógicas e as mobilizações coletivas nos estabelecimentos de ensino. Ali, a mudança do sentido das práticas pedagógicas esteve diretamente relacionada a uma maior atenção dada aos efeitos dos processos de simplificação, de produção de indiferença e à adoção de dispositivos que estimulavam os registros mais atentos aos processos de ensino e de aprendizagem. Esse movimento também levou a um maior interesse pela produção de registros fotográficos e audiovisuais, capazes de documentar dimensões da política cotidiana da escola a partir de outras perspectivas. Tais documentos são importantes instrumentos no esforço organizacional de construção da memória e de manutenção de uma identidade escolar bastante peculiar.

O caso das ocupações de Belo Horizonte proporciona reflexões importantes acerca da natureza dos registros escolares. De um lado, escancara a assimetria de poder interna à organização, já que os principais procedimentos de documentação dos quais os alunos participam são as avaliações, que, costumeiramente, têm como objetivo construir um julgamento sobre eles, alunos. Dado o modo de funcionamento da organização escolar e suas hierarquias, para os alunos costuma ser ainda mais difícil documentar e construir uma memória a partir de seu ponto de vista. Por outro lado, é interessante constatar que os principais registros das ocupações de escolas em 2016 estão

nas redes sociais ou nos arquivos pessoais dos estudantes. A ausência de memória do movimento de ocupações de 2016 nas escolas é, entre outros fatores, um reflexo da natureza dos registros escolares, focados em resultados de avaliações, frequência e controle disciplinar. O fenômeno também pode indicar o apagamento da dimensão política das interações no cotidiano escolar, e, em certos casos, um desprezo que a organização escolar e muitos de seus atores operam sobre a memória do movimento estudantil.

## Referências

Alcantara, Guilherme. *A política da Escola: justiça e qualidades no sistema de ensino*. Curitiba: Appris, 2017.

Bourdieu, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, pp. 39-64.

Campos, A. J. M.; Medeiros, J.; Ribeiro, M. M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

Dayrell, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista brasileira de educação*, n. 24, pp. 40-52, 2003.

Fragoso, S.; Recuero, R.; Amaral, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Grosso, L. A.; Rossato, M. H.; Costa, M. C. S. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. *Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, pp. 59-68, jan./abr. 2018.

Herzfeld, M. *A produção social da indiferença: explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Honig, M.; Hatch, T. Crafting Coherence – How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, v. 33, n. 8, pp. 16-30, 2004.

Parsons, Talcott. A classe como sistema social. In: Britto, Sulamita de (Org.). *Sociologia da Juventude, III: a vida coletiva e juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, pp. 47-74.

Sorj, Bernardo. On-line / off-line: a nova onda da sociedade civil e a transformação da esfera pública. In: Sorj, B.; Fausto, Sérgio. *Internet e Mobilizações Sociais: transformações do espaço público e da sociedade civil*. São Paulo: Plataforma Democrática, 2015, pp. 35-62.

# Estúdio de Produção Audiovisual – EPA: contribuições do audiovisual em divulgação científica no campo da educação

LIBÉRIA NEVES

THIAGO ROSADO

Tão importante quanto realizar uma pesquisa é comunicá-la por meio de um veículo adequado às características do campo de conhecimento ao qual a pesquisa se refere. De modo geral, no universo acadêmico científico, os periódicos significam o meio mais referendado e mais valorizado para a comunicação aos pares, além de estudantes universitários e de pós-graduação. No entanto, esse veículo não alcança a população em geral, tendo em vista as especificidades no que se refere ao acesso e à linguagem.

Os jornais, revistas não acadêmicas e entrevistas significam canais mais próximos da sociedade por possuírem uma comunicação mais direta, objetiva e, de certa forma, mais simplificada. Além disso, cada vez mais, a população tem buscado conhecimento por meio dos canais digitais (periódicos eletrônicos, *sites* específicos, *blogs*, mídias sociais, grupos de discussão, portais etc.), espaços de acesso mais facilitado e de grande circulação de conteúdo referente a temas diversos, embora nem sempre respaldados por estudos consistentes.

Assuntos relacionados a saúde, bem-estar, ecologia, meio ambiente e educação, entre outros, vêm alcançando o interesse da população em geral. Assim, têm se tornado mais presentes nesses canais de comunicação as ações de divulga-

ção científica, as quais visam à popularização da ciência, ou seja, têm como finalidade a aproximação dos conhecimentos produzidos pela ciência daqueles disseminados na prática e no imaginário social.

Valerio e Pinheiro (2008, p. 161) definem a comunicação científica como a comunicação entre os pares da comunidade científica, e a divulgação científica como a comunicação para o público fora dela. E, cabe destacar, esta última pode ser compreendida como um recurso de inclusão social, sendo a comunicação um instrumento de formação, na medida em que contribui para a transformação da informação em conhecimento. Os maiores aliados nessa tarefa vêm sendo o jornalismo científico e a divulgação pelas mídias atuais. De acordo com Caldas (2003, p. 73), “a percepção do papel educativo da mídia na formação da opinião pública e geração de uma consciência crítica sobre a influência da ciência e da tecnologia no mundo moderno é fundamental para o exercício pleno de uma cidadania ativa”.

Esse é o foco do programa de extensão “Pensar a Educação, Pensar o Brasil – PEPB”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, desde o ano de 2007, buscando cumprir a responsabilidade social da universidade na produção e popularização do conhecimento. Seu intuito inicial foi o de aproveitar o período que antecedia a celebração dos duzentos anos da Independência do Brasil (1822-2022) para propor projetos que estimulassem a reflexão sobre a contribuição da educação para a construção de um país justo e igualitário. Entendendo a educação pública como um direito social imprescindível para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e de maior protagonismo no processo democrático.<sup>1</sup>

1 Mais informações disponíveis em:  
<<https://pensaraeducacao.com.br/sobre-o-projeto/>>.

Desde então, o Programa PEPB vem desenvolvendo um conjunto articulado de ações de extensão, vinculadas ao ensino e à pesquisa, visando à divulgação científica por meio da comunicação pública de conhecimentos e de práticas no campo da educação, a partir de diferentes mídias, num intercâmbio permanente com a educação básica, dando destaque ao que se produz nesse universo e contribuindo para a elevação da qualidade da educação pública brasileira, a partir da investigação e geração de conteúdo acerca das problemáticas contemporâneas.

2 Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de MG - Sind-UTE; Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros - APUBH.

3 Faculdade de Educação - FaE-UFMG; Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional - EEFETO-UFMG; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Fafich-UFMG; Colégio Técnico - COLTEC-UFMG; Centro de Comunicação da UFMG - Cedecom.

4 Cabe exemplificar com o evento realizado em 18 de março de 2023, intitulado *Violência à escola: ódio contra a educação e caminhos possíveis de existência*, que buscou discutir com representantes da liderança sindical, da docência na educação básica e da saúde mental os ataques dirigidos às escolas nos meses de março e abril de 2023. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=LOh\\_tWTP5io](https://www.youtube.com/watch?v=LOh_tWTP5io)>.

Ao longo dos últimos dezesseis anos, o PEPB chegou a desenvolver doze ações, entre projetos, eventos sistemáticos e pontuais, envolvendo diversas instituições parceiras, como universidades, movimentos sociais, organizações sindicais<sup>2</sup> e unidades internas da própria UFMG.<sup>3</sup> Cumprida a proposta inicial de reflexão até o Bicentenário da Independência do Brasil, a partir de 2022 passou-se a contar com seis projetos de extensão que, além de manter uma agenda permanente de ações, também se debruçam sobre a promoção de eventos sempre que desponta uma pauta transversal ou uma pauta mais urgente.<sup>4</sup> Ou seja, sem perder de vista a perspectiva histórica, traz como foco a problemática contemporânea, verificada num fazer cotidiano atravessado pelos mais diversos desafios sociais e subjetivos.

Trata-se, portanto, de ações que envolvem os atores da universidade, bem como os da educação básica pública, por meio da disponibilização de canais de registro e divulgação, a partir de recursos diversos que viabilizam a comunicação do que se produz no cotidiano do espaço escolar; bem como ações que permitem a visualização dessa produção como dados, que possam ser analisados ou mesmo lidos como resultados, a partir do olhar da pesquisa científica.

Os projetos de extensão que compõem o PEPB fazem uso de plataformas digitais, canal de YouTube, redes sociais e *site*, além de eventos presenciais. São eles:

- a. *Programa de Rádio PEPB*: realizado semanalmente e transmitido pela Rádio UFMG Educativa às 2<sup>as</sup> feiras, a partir das 20h, com duas horas de duração. Busca-se estabelecer uma aproximação entre as pesquisas relacionadas à educação, desenvolvidas na universidade, e o público em geral, estimulando a reflexão, o debate e o desenvolvimento de novas pesquisas. Desse modo, cada edição compõe-se de uma seção permanente de “Entrevista” e de cinco seções que se alternam semanalmente: “Ciência e Tecnologia”; “Cinema Falado”; “Belimbeleza”; “#MídiadaEscola”; e “Educação e Música”. Conta-se ainda com a “Agenda da Educação” e as colunas “Pensando Bem”, “Valorizando o Saber” e “Pioneiras”.
- b. *Jornal Pensar a Educação em Pauta*: publicado semanalmente às sextas-feiras, com acesso gratuito, é enviado a seus 8 mil assinantes via mala direta pela plataforma MailChimp. Constitui-se de textos exclusivos, escritos

por uma rede de quarenta articulistas de quase todos os estados brasileiros e de vários países da América Latina; noticiário sobre educação no Brasil e na América Latina; debates sobre ciência, tecnologia e inovação; divulgação de pesquisa; charge crítica autoral; e espaço para opiniões e indicações do leitor. Conta ainda com auditorias externas fomentadas por coletivos e grupos de pesquisa, os quais mobilizam autores e pautas de interesse de campos específicos da educação, como “Educação e Direitos Humanos”, “Educação e Literatura”, “Educação de Jovens e Adultos”, o “Bicentenário da Independência” e “Educação na América Latina”.

- c. *Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB*: periódico eletrônico, de acesso aberto, para a divulgação das experiências escolares e das pesquisas em educação desenvolvidas na escola básica brasileira. Por meio de edições trimestrais – edições correntes e edições especiais –, pretende a publicação de textos produzidos por professores/as da educação básica e destes/as em parceria com professores/as das universidades, objetivando a proposição de reflexões e alternativas para a educação pública brasileira. Os textos, recebidos eletronicamente, são encaminhados para editores adjuntos (docentes da escola básica e do ensino superior) distribuídos em dezesseis áreas, e que os avaliam por meio da revisão aberta, prezando o diálogo e colaboração, configurando um espaço de formação de autoras/es. Além dos textos (cerca de dez por seção), são publicados artigos de opinião, indicação de leitura, entrevistas e vídeos temáticos, além de três seções especiais: “Educação do Campo”, “Educar o Olhar” e “Vocabulário da Educação”.
- d. *Estúdio de Produção Audiovisual – EPA*: projeto contínuo de produção audiovisual (imagem, imagem em movimento e som) própria e em parceria, que se propõe a refletir, discutir e criar conteúdo sobre a educação brasileira por meio de múltiplas linguagens. Publicadas abertamente no canal do YouTube, Spotify, nas redes sociais e *site* do PEPB, as produções também integram exposições independentes, convites de terceiros e participações em festivais de cinema e canais de TV. Por meio da produção audiovisual de conteúdos investigativos, busca-se destacar ainda os processos pedagógicos envolvidos nos processos de criação.

- e. *Gestão de Mídias e Redes Sociais*: ação contínua de planejamento e avaliação estratégica de comunicação realizada por meio da mobilização de diferentes mídias para divulgação de conhecimentos sobre a área da educação e interatividade com o público interno e externo à Universidade (Portal do PEPB; Jornal e periódicos; WhatsApp; Twitter; YouTube; Instagram e Facebook). Busca-se ainda a realização de pesquisas de conteúdo, visando a disponibilizar textos sobre diversos assuntos relacionados à educação, sugerindo leituras que ampliem as discussões propostas pelo PEPB, bem como pelo público que o acessa pelos canais e redes.
- f. *Curricularização da Extensão*: ação que visa à articulação com o ensino, atendendo à Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira que regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes.

Cabe destacar que, de modo geral, o Programa tradicionalmente manteve os recursos da linguagem escrita (jornal e revista digitais), da imagem (*posts* e *cards* em redes sociais; *charges*; fotos e desenhos em capas e ilustrações) e do áudio (rádio). No entanto, a partir da instituição da linguagem audiovisual, por meio da criação do projeto *Estúdio de Produção Audiovisual - EPA*, cujas ações são criadas e coordenadas por um artista do cinema e teatro, a comunicação produzida pelo PEPB passou a operar de forma atravessada pelas poéticas que envolvem sons e imagens em movimento, contribuindo para a instituição de outros modos de pensar o fazer da divulgação científica.

## **Estúdio de Produção Audiovisual – EPA**

Antes de falar do projeto *Estúdio de Produção Audiovisual (EPA)*, queremos trazer um panorama e o percurso da imagem e do som no programa “Pensar a Educação, Pensar o Brasil”, que, ao longo dos seus dezesseis anos de existência, foi transformando a maneira de produzir e de se relacionar com a imagem e o som.



Figura 1 - *I Seminário Anual* do PEPB (2007). Fonte: Acervo PEPB. Disponível em: <[https://youtu.be/ISZ\\_camqHwk?si=01iB343KezOTkzs8](https://youtu.be/ISZ_camqHwk?si=01iB343KezOTkzs8)>. Acesso em: 4 set. 2023.

Essa foi a primeira imagem (e som) produzida pelo Programa e veiculada de forma pública. Trata-se do *I Seminário Anual do Pensar*, que em sua inauguração teve como tema “Os intelectuais e o debate público sobre educação no Brasil”, uma gravação realizada pelo Setor de Audiovisual da Faculdade de Educação da UFMG, no dia 26 de abril de 2007, no Auditório Neidson Rodrigues.

Alguns meses depois, aconteceu a estreia, na Rádio UFMG Educativa, do programa de rádio *PEPB*. A seguir, a transcrição do áudio inaugural – as primeiras palavras que Catarina e Tatá<sup>5</sup> pronunciaram ao vivo:

5 Nome carinhoso com que é tratado Tarcísio Mauro Vago, professor da EEEFTO-UFMG, um dos fundadores do Programa “Pensar a Educação, Pensar o Brasil”.

Boa noite aos ouvintes da Rádio FM Educativa! São 8 horas e alguns minutos. Eu sou Catarina e, até às 9 horas, você ouve a estreia do programa *Pensar a Educação, Pensar o Brasil*. Quatro de setembro de 2007, na semana em que a UFMG faz oitenta anos, estamos estreando aqui na Rádio UFMG Educativa, 104,5, a estação do conhecimento, o programa *Pensar a Educação, Pensar o Brasil*, onde quer que você esteja – aí no rádio ou na internet, receba o nosso carinho e o nosso abraço.<sup>6</sup>

6 Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/programa-de-radio/arquivos-2007/>>. Acesso em: 4 set. 2023.

O programa de rádio *PEPB* ainda vai ao ar semanalmente, e o *Seminário Anual*, que já não é realizado, comportava oito eventos por ano. Naquele momento, as imagens e o som eram utilizados tão somente como registros, para serem transmitidos e arquivados, não havendo uma elaboração estética, narrativa ou poética, ou seja, o que importava era somente o conteúdo do que se pretendia transmitir.

Dez anos após os primeiros registros de imagem e som, nasce o chamado Núcleo de Vídeos do Pensar, um projeto criado para realizar produções audiovisuais com linguagem mais diversificada e com mais autonomia técnica, tendo em vista o fato de que os equipamentos foram adquiridos pelo Programa para tal. A partir do Núcleo, foi produzido e lançado, no canal do YouTube do PEPB, no dia 13 de fevereiro de 2017, o vídeo intitulado *Cidade e Educação: canteiro de obras*,<sup>7</sup> dirigido por Guilherme Trielli e Pedro Cabral, veiculado na *Revista Brasileira de Educação Básica* (projeto inaugurado no ano anterior).

7 Disponível em: <[https://youtu.be/FqQ3VrYO-fk?si=7GzT\\_q70ILi-RI2E](https://youtu.be/FqQ3VrYO-fk?si=7GzT_q70ILi-RI2E)>.

Acesso em: 4 set. 2023.

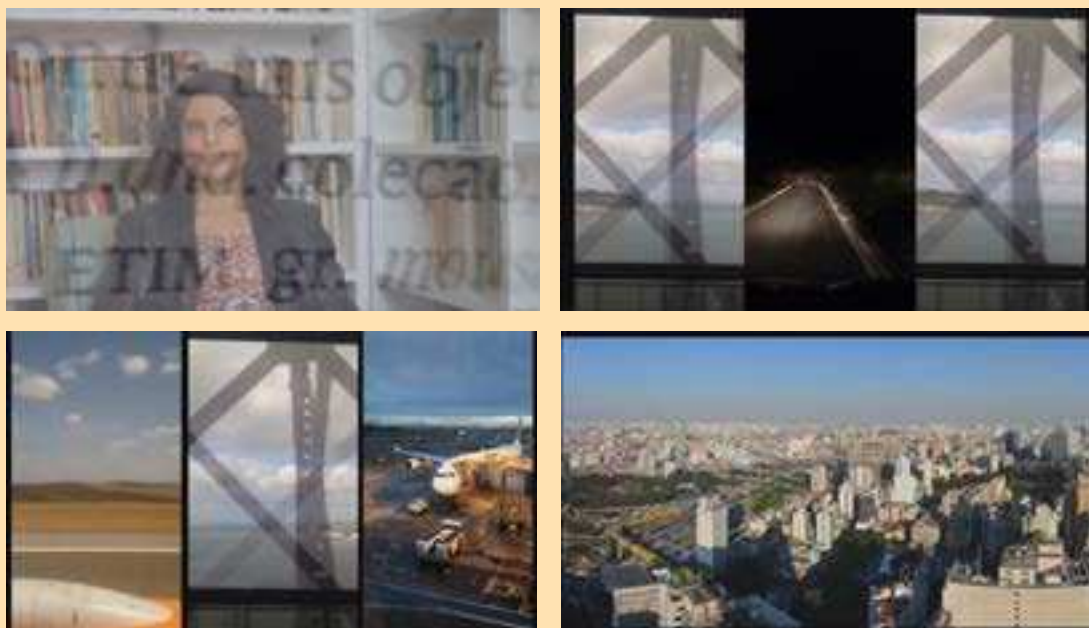


Figura 2 - *Cidade e Educação: canteiro de obras* (2017). Fonte: Acervo Pensar.

Nessa produção, constituída por uma série de entrevistas sobre museus, cidade e educação, podemos perceber certa autoria impressa na curadoria das imagens, uma montagem mais complexa e diversa, embora o foco ainda esteja na fala dos sujeitos entrevistados. No entanto, percebe-se um pensamento mais elaborado no que se refere ao uso da imagem e do som.

Durante o período de existência do Núcleo, de fevereiro de 2017 a julho de 2018, os bolsistas (Pedro Cabral e Gustavo Mazzeti) estiveram à frente na produção de 27 vídeos, sendo a maioria deles constituídos de entrevistas com profissionais da área da educação, pesquisadores/as, professores/as, estudantes, secretários/as, e representantes de instituições. Essas entrevistas foram quase todas realizadas em formato clássico, em que os/as entrevistados/as aparecem sentados/as, falando de frente para a câmera.

Com certa elaboração nas gravações e nas montagens dos vídeos, esse período representa o começo de uma abertura para pensar as imagens e a educação. Foi também nessa época que, pela primeira vez, se viram imagens de escolas e de pessoas que frequentam o espaço escolar. Os vídeos visavam, em alguma medida, a registrar e/ou ilustrar o que se falava; no entanto, ao contrário das primeiras imagens do PEPB, produzidas a partir dos seminários, havia notoriamente uma intenção de ser um espaço para relacionar as imagens às narrativas e contextos dos vídeos.

Com a saída do bolsista Gustavo Mazzeti, em julho de 2018, foi contratado o bolsista Thiago Rosado (um dos autores do presente texto), graduando em Teatro (licenciatura), recém-chegado de um intercâmbio realizado em Faro (Portugal), no qual viveu uma imersão investigando cinema, vídeo e fotografia.

Nas palavras de Rosado:

sem saber direito como fazer, meu desejo era relacionar o cinema com a educação, e vi no PEPB a oportunidade de experimentar esse desejo. Em uma conversa com a editora da *RBEB*, ela disse que o “Pensar”, sobretudo o projeto *RBEB*, tinha como intenção e público-alvo a educação básica, principalmente as professoras e o que elas tinham para dizer, ou seja, seus saberes docentes. Ao ouvir isso, e também ao assistir às produções no canal do PEPB no YouTube, foi possível perceber que as professoras da educação básica ainda não estavam sendo protagonistas. Embora o tema da educação básica fosse presente, não se viam tanto as professoras nem tampouco os seus territórios de trabalho. Surgiu então a ideia de fazer uma série documental sobre os desafios e o cotidiano de professoras da educação básica. Nasceu assim a série intitulada *O pão nosso de cada dia*, inaugurando, no PEPB, um olhar para as imagens pela estética documental contemporânea, sobretudo com forte influência do cinema de Eduardo Coutinho.

Passa-se a priorizar a sensibilidade da conversa em vez da rigidez da entrevista. No entanto, por ser um programa de comunicação, as entrevistas em formato clássico ainda aconteciam (e acontecem até os dias de hoje), o que nunca foi um problema. Mas cabe dizer que persistiu uma tendência a

instrumentalizar o audiovisual a favor de conteúdos criados pelos diversos sujeitos diante da câmera, a fim de explicar conceitos, fatos históricos, acontecimentos que envolvem a educação básica – formato amplamente difundido pelo jornalismo. No entanto, florescia a perspectiva de criar imagens de tal maneira que seja possível pensar o cinema, a educação, as artes; os processos criativos e as pedagogias que envolvem todos esses elementos, ou seja, um olhar mais sensível transmitido pela imagem e o que mais a envolve. Nesse sentido, manteve-se um esforço contínuo e permanente de fazer vídeos e filmes e discuti-los por meio de rodas de conversa, bem como de divulgá-los amplamente em escolas e/ou outros espaços educativos.

A partir dessas transformações, em 2019 é concebido o Estúdio de Produção Audiovisual, formalizado e institucionalizado no Sistema de Informação da Extensão (SIEX), da UFMG, como projeto de extensão, buscando efetivar a relação entre divulgação científica, comunicação e arte.

Diante disso, podemos demarcar o percurso da imagem e do som, no PEPB, dividido em três fases: a primeira, com os registros dos seminários anuais e as gravações dos programas de rádio; a segunda, com o nascimento do Núcleo de Vídeos; e a terceira, com as entrevistas, em novos formatos e linguagens, culminando no documentário, a partir da sensibilidade e abertura para pensar pelas imagens e produzir conhecimento com as imagens – a criação do EPA.

## As imagens no/do PEPB

O acervo do PEPB é vasto, reunindo desde imagens que ilustram os textos das edições do Jornal e os artigos da *RBEB*, até fotografias e imagens criadas para as mídias sociais, bem como imagens presentes nos textos publicados no *site*. Além disso, no que se refere ao som, temos o programa de rádio com centenas de gravações arquivadas no *site* do PEPB e, mais recentemente, a produção do *podcast*<sup>8</sup> “Pensar Depois da Aula”, com dezenas de episódios gravados disponíveis no Spotify.

As imagens em movimento, elemento privilegiado neste texto, ficam disponíveis no canal do YouTube, com livre acesso para qualquer pessoa que tenha internet. Cabe salientar o esforço de divulgação ampla de todo o acervo, apesar da grande barreira que o YouTube apresenta para entregar os

8 Produções como *podcast* e *lives* surgiram sobretudo pela necessidade de desenvolver o trabalho em modo remoto, diante das imposições da pandemia da Covid-19. Você pode conferir o *podcast* em: <<https://open.spotify.com/show/2JGVguGQJYxSH0yDvr-n3E9?si=e9cd15d2de2543f8>>. Acesso em: 9 set. 2023.

vídeos aos usuários, devido aos algoritmos da plataforma, que privilegiam uma lógica financeira e não muito clara sobre a distribuição desses materiais. Ainda assim, conta-se hoje com o total de 156 vídeos publicados e 209 transmissões ao vivo, as quais contam com 20 mil visualizações em média, por ano, e um total de 222 mil visualizações desde quando o canal foi criado, em 2014.

Não sendo possível mencionar toda a produção do PEPB referente a imagem e som, no espaço do presente texto, privilegiaremos comentar três documentários produzidos pelo Estúdio de Produção Audiovisual, como ilustração da natureza e dos objetivos do EPA em relação à presença das imagens como algo que entrelaça os campos da comunicação, do cinema e da educação, como produção de conhecimento; ou seja, que busca extrapolar os conteúdos do filme, visando a trazer a força da criação das imagens e do processo criativo para dentro do próprio filme.

Essas três produções se relacionam diretamente com a comunicação pública da ciência, a escola básica brasileira e a educação, em seu sentido sociológico-histórico-político, abordados pelo campo do cinema, especialmente pelo documentário. Iniciaremos por apresentar brevemente os filmes um por um.

## Filme *Reminiscências e Afetos*

*Reminiscências e Afetos*<sup>9</sup> é um filme produzido em 2019 pelo EPA em parceria<sup>10</sup> com o projeto de extensão *Observatório da Comunicação Pública da Ciência*, registrado na Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas da UFMG (Fafich) e que, durante muitos anos, esteve vinculado ao PEPB. O filme mostra o encontro entre a equipe de filmagem e Dona Silvinha, em sua casa. Ao longo do filme, ela vai contando sua história, em especial sobre sua filha Lúcia, pessoa com deficiência adquirida no nascimento, cujos motivos os médicos não conseguiram explicar. Desde então, Dona Silvinha passou a questionar a ciência.<sup>11</sup>

9 Disponível em: <<https://youtu.be/w6SQqBpjn4Y?si=XTWaq4PZy7cOK-7qM>>. Acesso em 7 set. 2023.

10 Valéria Raimundo, coordenadora do referido projeto, foi a idealizadora deste filme. Matheus Philipp e Thiago Rosado compuseram a direção.

11 Sinopse oficial do filme: “Entre afetos, memórias, indagações, luto e olhares, se dá o encontro entre a equipe de gravação do documentário e Dona Silvinha. Suas memórias são revisitadas à medida que o encontro acontece dentro de sua casa”.



Figura 3 - Cartaz *Reminiscências*

e *Afetos* (2019). Autor: Diogo

Nascimento. Fonte: Acervo Pensar.

12 Disponível em: <<https://youtu.be/4w1H53YFjc?si=G1QFIA28AFPo-cRYu>>. Acesso em: 7 set. 2023.

13 Sinopse oficial do filme: “Neste filme documentário, a memória escolar é o fio condutor que dá cor e ritmo às narrativas de quatro moradores de Belo Horizonte. Os depoimentos de Cecília, Tereza, Milton e Ruth trazem histórias desses indivíduos ao mesmo tempo que permeia o coletivo”.

Figura 4 - Cartaz *Costuras* (2019).

Autor: Diogo Nascimento.

Fonte: Acervo Pensar.

## Filme *Costuras*

*Costuras*<sup>12</sup> foi um filme realizado em 2019, produzido pela *RBEB*, sob direção de Thiago Rosado. O filme mostra diversas histórias reais de memórias escolares, coletadas de forma pública por meio de uma chamada nas redes sociais do PEPB, posteriormente contadas por três atrizes e um ator que, ao longo do filme, se apropriam e ficcionalizam tais histórias.<sup>13</sup>





Cada uma com suas especificidades, essas três produções revelam como o PEPB, por meio das criações do EPA, tem elaborado pensamentos e provocações que se constituem nos campos da educação, cinema e comunicação, tratando a imagem como produtora de epistemologias, envolvendo de forma dialógica os sujeitos e os processos criativos.

No *Seminário de Políticas, Estéticas e Práticas das Imagens*, realizado pelo Laboratório e Arquivo de Imagem e Som da Faculdade de Educação (LAIS), no ano de 2022, durante a mesa “Conferência de encerramento: Educação, memória e produção audiovisual: a experiência do Cedoc<sup>16</sup> e do EPA”, a professora e cineasta Clarisse Alvarenga (organizadora do seminário) trouxe um apontamento a partir da apresentação das produções do EPA:

a gente percebe muito claramente quando entra um audiovisual [...], quando surge uma imagem, isso também traz outras questões e outros elementos importantes [...]; é uma outra frente, com novas questões, com uma outra forma de produzir conhecimento, enfim, outros atores, outra experiência sensível, outra experiência estética, então eu fico pensando muito nisso, em como que esse material tem circulado. (Alvarenga, transcrição do áudio, 2022).

Acreditamos que essa seja a contribuição do EPA na produção e transmissão de conteúdo pretendida pelo PEPB.

## Algumas considerações a partir das produções do EPA

Em *Reminiscências e Afetos* (2019), aborda-se um tema duro, referente à saúde/medicina, mas possível de ser tratado a partir de uma poética permitida pela linguagem do documentário, trazendo como protagonista uma senhora que, aos 87 anos de idade, ainda questiona os diagnósticos imprecisos feitos sobre a filha em seu nascimento. Foi possível registrar essa senhora, em sua casa, um pouco confusa com o tanto de gente e equipamentos de filmagem, emocionada ao se lembrar da filha e do marido que morrera quase dois anos antes das gravações e feliz pelo encontro com novas pessoas.

Um encontro em sua casa com uma equipe da qual ela conhecia alguns integrantes e outros não, um

16 Cedoc: Centro de Documentação e Memória da FaE-UFMG.

encontro mediado pela conversa e pelas câmeras. Um encontro que revelaria o contexto, as dificuldades, espacialidades, a equipe, as relações de afeto, os silêncios e a conversa com a personagem. Que traria a verdade da filmagem, como disse Coutinho. (Raimundo e Rosado, 2019).



Figura 6 - *Reminiscências e Afetos* (2019). Direção: Matheus Philipp e Thiago Rosado.

Esse filme foi montado a partir de dois conjuntos de imagens. No primeiro, estão imagens de uma entrevista concedida pela protagonista a Gustavo Mazzeti e Pedro Cabral, cujas imagens tinham o objetivo de apenas registrar a fala da personagem; o segundo conjunto reúne imagens produzidas pela equipe do filme dezoito meses depois. Essas duas temporalidades são reveladas ao longo do documentário. Esse acontecimento demonstra que não nos interessa esquecer ou repelir o passado, mas partir dele para inventar maneiras novas de contar histórias com imagens. Desse modo, o filme fala do questionamento da personagem em relação à ciência e sua relação com a sociedade; mas também fala sobre montagem cinematográfica, sobre linguagem do cinema, limites e tensões entre o outro e o documentário. Tudo isso em alguma medida impresso na força das imagens.

No filme *Costuras* (2019), o que está posto são memória escolares, que, apropriadas e interpretadas por atores e atrizes, ganham novos corpos, tons, texturas e ficções. Não se sabe que os/as protagonistas são artistas, o que provoca um jogo entre realidade e ficção, provocando a ideia de que toda memória comporta uma invenção.

Houve uma intenção nas escolhas das imagens de *Costuras*. Embora quem assiste o filme também crie seu próprio filme, invente seus próprios mundos, isso só é possível porque houve uma intenção, uma autoria e elaborações específicas dentro de um processo criativo de um filme, de uma arte chamada cinema. E penso que esses são gestos importantes para se pensar uma pedagogia das imagens, ou seja, um movimento dialógico de intenções e construções em um processo criativo, materializado sob a forma de um filme, que ao encontrar o outro se faz possível uma infinita possibilidade de novos movimentos pedagógicos a partir da fruição e de leituras possíveis daquele filme. (Rosado, 2019).

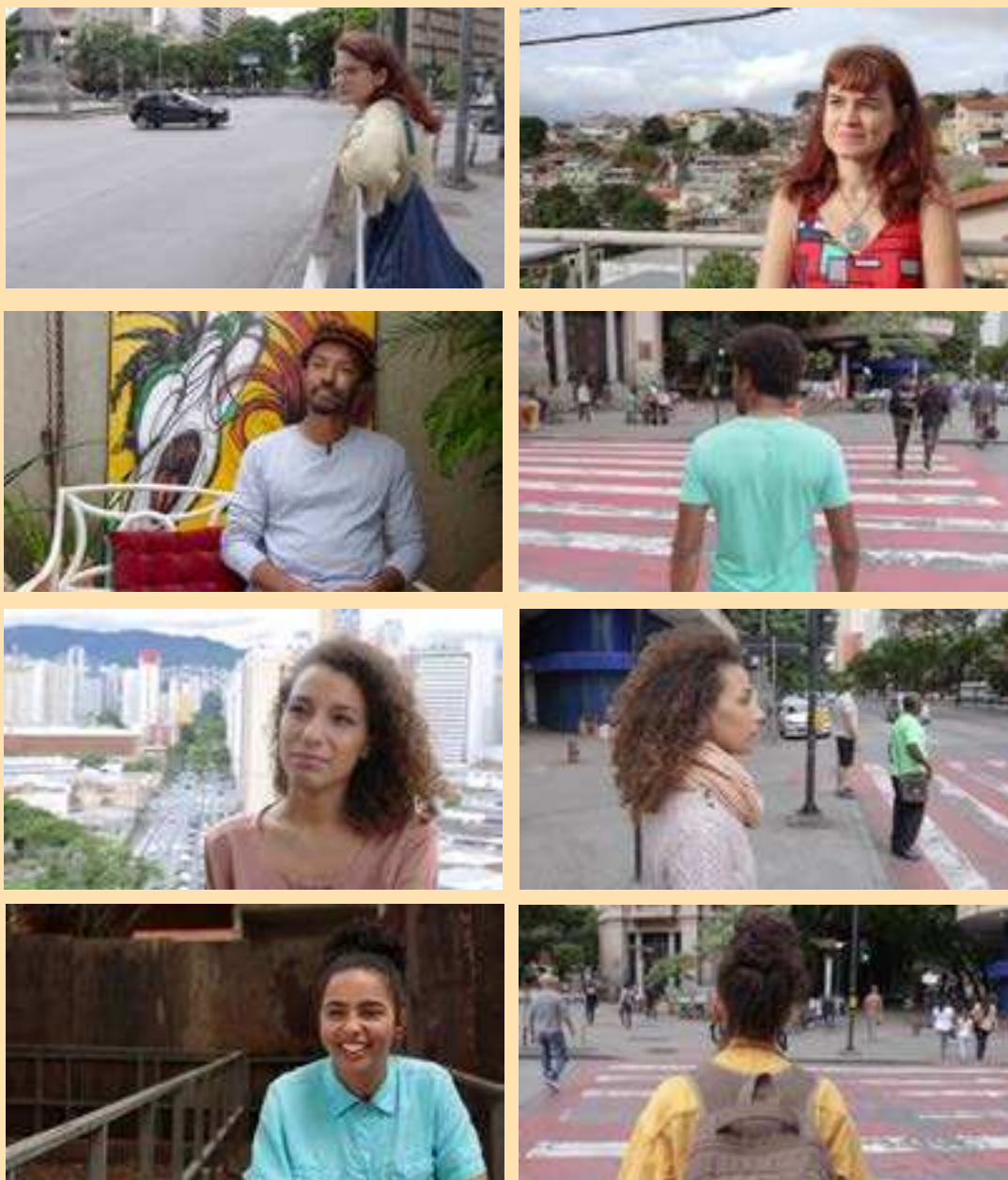


Figura 7 - Filme *Costuras* (2019).

Fonte: Acervo Pensar

No caso de *Costuras*, o protagonismo das histórias de pessoas vindas de várias regiões do Brasil e até de fora do país ganha materialidade nas imagens e na narrativa construída no filme. As mesmas histórias poderiam ser contadas em texto, poema, música, seminário acadêmico, artigo científico, narração, entrevista a um jornal etc., e cada uma dessas maneiras teria suas singularidades próprias. O EPA elege as imagens e os sons.

Diferentemente da proposta em *Reminiscências e Afetos*, em que uma protagonista narra sua história, no interior de sua casa, bem como da proposta de *Costuras*, em que ficção e realidade se misturam nas narrativas cênicas de alguns atores e atrizes, no filme *Reverberações Freireanas* (2022) são imagens de arquivos que ganham força em uma narrativa efervescente e provocativa sobre a educação no Brasil à luz dos pensamentos de Paulo Freire. Esse filme foi criado ao longo de quinze meses, durante a pandemia, e traz uma abertura para o espectador pensar a partir de imagens, pois não propõe uma narrativa linear, devendo esta ser construída pelo espectador a partir das sensações propiciadas pela multiplicidade de linguagens entrelaçadas nessa produção audiovisual.



Figura 8 - Filme *Reverberações Freireanas* (2022). Fonte: As imagens do filme foram retiradas de diversos arquivos disponíveis publicamente na internet; nos créditos do filme há a relação das imagens e sua respectiva origem.

Essas imagens circularam e continuam circulando em programas de televisão, internet, redes sociais, livros de história etc., mas nossa intenção ao colocá-las no filme é desviá-las do fluxo desse imaginário comum e espetacular e criar condições, através da montagem, para que sejam percebidas e digeridas com a força estética e política que as próprias imagens têm nelas mesmas. (Costa, Pires e Rosado, 2023, p. 534).

É possível dizer que, desde seu nascimento, o PEPB tem buscado fazer um movimento de acolher e oferecer escuta aos mais diversos sujeitos da educação, destacando suas questões, a fim de contribuir para uma educação brasileira, pública, de qualidade. Essa busca envolve a comunicação a partir dos seus mais variados recursos disponíveis e acessíveis, tendo em vista a condição de programa de extensão universitária.

Assim, ao longo dos anos, no Programa “Pensar a Educação, Pensar o Brasil”, a imagem e o som foram chegando por meio de diversas entradas e de diversas maneiras, de modo que as reflexões se tornaram cada vez mais elaboradas e complexas, sem perder o foco na ética da extensão, na interface do ensino e da pesquisa.

Nesse sentido, assumir o audiovisual como uma das linguagens parece ter provocado novas maneiras de pensar as imagens e de pensar por imagem, marcando uma estética da experimentação na comunicação, capaz de contribuir de maneira mais efetiva com o objetivo primeiro do Programa.

## Referências

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808)>. Acesso em: 29 nov. 2023.

Caldas, Graça. Comunicação, educação e cidadania: o papel do jornalismo científico. In: Guimarães, Eduardo (Org.). *Produção e Circulação do Conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes, 2003.

Costa, Estela; Pires, Letícia; Rosado, Thiago. Como fazer um filme freireano? Rastros de um processo. In: Vasconcelos, Joana S.; Mendes, Máira T.; Mussi, Daniela (Org.). *Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante, 2023, pp. 527-542.

*Pensar a Educação, Pensar o Brasil (site)*. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/sobre-o-projeto/>>.

Raimundo, Valéria de F.; Rosado, Thiago. Testemunhos e memórias – O que houve com Lúcia quando ela nasceu? Experiências com o documentário *Reminiscências e Afetos*. In: Pessoa, Sônia C.; Marques, Ângela S.; Mendonça, Carlos M. C. (Org.). *Afetos, teses e argumentos*. Belo Horizonte: PPG-COM/UFGM, 2021, pp. 181-196.

Rosado, T. *Costuras em torno do filme Costuras (2019)*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Monografia.

Valerio, Palmira M.; Pinheiro, Lena V. R. Da comunicação científica à divulgação. *TransInformação*, Campinas, v. 20, n. 2, 159-169, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tinf/a/jXWggxgBhXfsT57IDVb-ghp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

## Filmes citados

*Costuras*. Direção: Thiago Rosado. Produção: Thiago Rosado. Roteiro: Thiago Rosado, Letícia Pires, Isabella Assis, Bruna Donini, Rafael Trindade. Brasil: Revista Brasileira de Educação Básica, 2019. H.264 (32 min.), colorido.

*Reminiscências e Afetos*. Direção: Matheus Philipp e Thiago Rosado. Produção: Observatório da Comunicação Pública da Ciência. Belo Horizonte, 2019. H.264 (45 min.), colorido.

*Reverberações Freireanas*. Direção: Letícia Pires e Thiago Rosado. Produção: Thiago Rosado. Pesquisa das Imagens: Bárbara Meier; Débora Souza; Estela Costa; Letícia Pires; Thiago Rosado. Brasil: Estúdio de Produção Audiovisual, 2022. H.264 (15 min.), colorido.

## Vídeos citados

*Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império.*

Autor: Setor de Audiovisual da Faculdade de Educação da UFMG. (140 min). Publicado pelo canal Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Vídeo. Disponível em: <[https://youtu.be/ISZ\\_camqHwk?si=c\\_cHhaGL987eGrWu](https://youtu.be/ISZ_camqHwk?si=c_cHhaGL987eGrWu)>. Acesso em: 9 set. 2023.

*Cidade, Museu e Educação: canteiro de obras.* Direção: Guilherme Trielli;

Pedro Cabral. (12 min). Publicado pelo canal Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Vídeo. Disponível em: <[https://youtu.be/FqQ3VrYO-fk?si=IT-hw-NiArNpZW\\_ps](https://youtu.be/FqQ3VrYO-fk?si=IT-hw-NiArNpZW_ps)>. Acesso em: 9 set. 2023.

## Podcast citado

*Pensar Depois da Aula.* Autores: Matheus Philipp, Thiago Rosado, Vanessa Macêdo, Matheus Augusto. Produção: Estúdio de Produção Audiovisual e *Revista Brasileira de Educação Básica*. 2021. *Podcast*. Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/2JGVguGQJYxSH0yDvrn3E9?si=2034e0084f764c35>>. Acesso em: 9 set. 2023.

# Guardar, conservar e exhibir: a experiência do arquivo histórico da Faculdade de Educação

ANDREA MORENO

ANA CLAUDIA AVELAR

*Os lugares de memória são antes de tudo restos [...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais.*

**Pierre Nora**

O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Cedoc/FaE/UFMG) tem por vocação a guarda do patrimônio acadêmico e científico da FaE/UFMG e da educação mineira. A ventar as interlocuções entre o Cedoc e o Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (LAIS/FaE/UFMG) é objeto deste texto, tomando como fio, para tal, alguns dos processos que dispomos no Cedoc para a salvaguarda do acervo.

É importante ressaltar o sentido do trabalho do Cedoc: guardar e conservar documentos que necessitam de cuidados especiais, a partir de técnicas de conservação e, por vezes, de restauração. Um trabalho que exige tempo, recursos humanos qualificados, materiais e equipamentos específicos. Por qual motivo guardar tais documentos e constituir um acervo histórico? Primeiro, porque esses documentos contam a história da instituição: foram produzidos e têm proveniência na lida cotidiana da FaE. Esses documentos, após tratamento, estarão disponíveis a pesquisadores e estudiosos em diversos temas. Para o Cedoc, só faz sentido a guarda de um acervo institucional se pudermos colocá-lo à disposição da comunidade acadêmica e científica, e estudiosos em geral, interessada na produção de conhecimento histórico, e que necessita de tais documentos como fontes de pesquisa.

O Cedoc foi constituído por iniciativa da Biblioteca da FaE, em 2008, na época dirigida pelo funcionário técnico-administrativo Ricardo Miranda. A equipe, diante de documentações recebidas de familiares de ex-professores da FaE, iniciou um processo de guarda e constituição do acervo. O Centro, portanto, se configurou, num primeiro momento, como uma extensão da Biblioteca, a qual abrigava, numa ampla sala, esse conjunto documental recebido, e constituído por livros, documentos em papel e em audiovisual, material tridimensional, entre outros. Os primeiros trabalhos de guarda e preservação foram realizados nesse contexto e sob a lógica e os preceitos da Biblioteconomia.<sup>1</sup>

1 Nesse primeiro momento, todo o trabalho de separação temática e identificação de grande parte do material foi realizado e foram confeccionados inventários, mas ainda sem a constituição de fundos e coleções.

A partir de 2015, o interesse e a conseqüente aproximação de pesquisadores do campo da história foi exigindo, do Cedoc, alterações na forma de organização do acervo. Um novo regulamento e a criação do Centro como um setor independente, multidisciplinar, rascunhou uma lógica de guarda sob a ótica da arquivologia. A reestruturação do Centro teve como base os três pilares da atividade universitária: ensino, pesquisa e extensão. Termos essa tríade como baliza para a prática do Cedoc permite que nossas ações sejam perspectivadas por projetos de investigação e extensão, os quais têm dado contornos teórico-práticos às ações. Os projetos permitem, igualmente, a captação de recursos financeiros fundamentais para a edificação e atividades do Centro, possibilitando, por exemplo, a aquisição de materiais específicos e contratação de bolsistas. A formação de recursos humanos é um dos motores precípuos do Cedoc, pois é a partir da ação dos bolsistas que podemos receber, guardar, conservar e exibir o acervo do Centro de Documentação. A vinculação à Rede de Museus e Espaços de Ciências da UFMG,<sup>2</sup> desde 2019, possibilitou o intercâmbio de experiências e a ampliação de trocas de conhecimentos sobre a gestão desses espaços, além de oportunizar a participação em projetos conjuntos.

2 Mais informações disponíveis em: <<https://www.ufmg.br/rededemuseus/>>.

3 Doravante esse conjunto, ainda que em diferentes suportes, será nomeado apenas como documento.

4 O trabalho de organização dos fundos arquivísticos do Cedoc ainda está em processo. Portanto, esse quadro pode ser alterado com a chegada de novos documentos, a criação de novos fundos ou com a reorganização do acervo já existente.

O acervo do Cedoc, como dito, é composto de documentos textuais, iconográficos, áudios, audiovisuais e tridimensionais,<sup>3</sup> provenientes dos setores, departamentos e projetos da FaE e dos acervos pessoais de professores – constituindo dois grandes fundos, intitulados “institucionais” e “pessoais”. O Quadro 1 mostra como os dois fundos estão organizados atualmente.<sup>4</sup>

Quadro 1 – Organização do acervo do Cedoc

FUNDOS INSTITUCIONAIS	FUNDOS PESSOAIS
Diretoria	Alaíde Lisboa de Oliveira
Biblioteca	Benone Guimarães
DAE	Bernardo Jefferson de Oliveira
DECAE	Glaura Vasques de Miranda
DMTE	Lúcia Casasanta
FaE/Pedagogia	Magda Soares
Sistema UAB	Maria do Carmo Xavier
Educação Indígena	Maria Laetitia
Educação do Campo	Neidson Rodrigues
PPGE	Patricia Pinto de Carvalho
CENEX	Rita Amélia Teixeira
GEHEM	
EDUCAR	
MOBRAL	

## Guardar e conservar

No Cedoc nos orientamos pelos preceitos arquivísticos, fundamentados no Princípio de Proveniência (uma forma de primeira organização do acervo, em que se concentram documentações a partir de sua origem)<sup>5</sup> e no arranjo em fundos.

Os documentos são, antes de tudo, agrupados a partir dos setores, departamentos, projetos e órgãos complementares que os produziram. Posteriormente são criados os fundos, que se baseiam, justamente, na proveniência. Segundo Cook (2017), apesar de possuir uma origem orgânica, o arranjo a partir dos fundos produz uma série de processos posteriores que necessitam de um trabalho dialógico entre as regras estabelecidas nos arquivos e a operação dos trabalhadores daquele arquivo. Na experiência do Cedoc, as fichas de descrição dos fundos (Figura 1), os inventários e os quadros de arranjos são produzidos a partir das diretrizes do Plano Museológico<sup>6</sup> e do debate entre coordenadores e bolsistas.

5 Sobre isso, ver, entre outros, Bellotto (2010).

6 Plano Museológico é um documento norteador que acumula uma série de normas, experiências e atividades dos espaços museais. No caso do Cedoc, o plano foi adaptado à sua função como arquivo e espaço de memória.

No processo de construção dos fundos são avaliadas a origem da documentação e as condições de produção. Os documentos são reunidos por sua função e, posteriormente, por sua série documental, ou tipo documental, o que permite agrupar documentos com características de conservação parecidas.

DESCRIÇÃO DOS FUNDOS ARQUIVÍSTICOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
NOME DO FUNDO	
PBAEE - Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar	
NÍVEL DE DESCRIÇÃO	
Os documentos estão descritos em: nome do documento, data, série, função, suporte, autoria e número de folhas.	
NOME DO PRODUTOR	
Sem informação	
DATA LIMITE	
1961-1963	
HISTÓRICO/CONTEXTO	
O Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PBAEE) foi um acordo firmado em 1956 entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e com a United States Operation Mission - Brasil, com o intuito de melhorar o ensino elementar brasileiro. No acordo firmado previa a implantação de um programa piloto no Instituto de Educação em São Horizonte e, posteriormente, o estabelecimento de centros similares em São Paulo, Belém, Manaus, Rio de Janeiro e Porto Alegre. No entanto, apenas a instituição piloto recebeu efetivamente as ações do programa (PAVA, PRADO, 1995). O PBAEE realizou cursos de aperfeiçoamento em São Horizonte, para profissionais do curso normal, supervisores, inspetores e diretores de escolas primárias e normais de diversos estados brasileiros. Além de fazer distribuição de material didático e prestar assessorias às secretarias de educação pelo Brasil (PAVA, PRADO, 1995).	
CONTEÚDO	
Lettas publicados pelo PBAEE entre 1961 - 1963	
TIPOS DOCUMENTAIS	
Textual	
SUPPORTES	
Lettas Impressos	
SISTEMA DE ARRANJO	
Os documentos foram organizados por série, função e cronologia e está arquivado em caixas coloridas na estante B1 do arquivo centralizado da sala 1100	
INSTRUMENTO DE PESQUISA	
O material foi inventariado e está disponível no catálogo manual virtual e impresso no CEDOC.	
CONDIÇÕES DE ACESSO	
Todos os fundos arquivísticos e acervos do CEDOC estão disponíveis para consulta local no horário de 9hrs às 17hrs e das 17hrs às 17hrs. O usuário deverá preencher as fichas de cadastro do consultante, podendo fazer contato e cadastro anterior pelo e-mail: cedoc@ufmg@igral.com.	
DIMENSÃO/TAMANHO	
Conta o acervo do Cedoc ainda não foi medido por metro linear, temos o dimensionamento do acervo por número de caixas. O fundo PBAEE é composto por uma caixa.	
ASPECTOS FÍSICOS DE CONSERVAÇÃO	
O material encontra-se em bom estado de conservação possuindo apenas pequenas avarias relacionadas a ação do tempo, como folhas amareladas e pequenas corrosões nas bordas das páginas.	
PROCESSO DE HIGIENIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO	
Os documentos foram higienizados e colocados em pastas com papel alcalino (sulfite) no período de 12/2018 a 07/2019. No processo de higienização foi feita a retirada de materiais danosos e de poeira.	
ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS	
Todas as pesquisas que tiverem uso de material consultado no CEDOC (UFMG) devem citar nos textos produzidos a origem dos documentos, conforme Lei Nº 8.610 de 19 de Fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998).	
PRODUÇÃO DA FICHA	
Ana Cláudia Avelar	
PRODUÇÃO DO INVENTÁRIO	
Nathan Gonçalves de Marchi	
REFERÊNCIAS	
BRASIL. Lei (1998) Direitos Autorais: Das Obras Intelectuais. Cap 1 Art 7. PAVA, E. V. PRADO, L. P. O Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PBAEE): A volta dos tempos de Francisco Campos e a associação dos educadores católicos. IN: RELATOS DE PESQUISA, v. 4 n. 34. Brasília: INEP, 1995.	

Figura 1 - Exemplo de ficha de descrição do fundo. Fonte: Cedoc.

Antes da guarda, o trabalho fundamental é o processo de higienização, que requer cuidados dos estudantes e professores, como a utilização de jalecos ou aventais, óculos de proteção, luvas, máscaras, capela exaustora de poeira. Esses procedimentos ajudam a preservar a saúde das pessoas, assegurando que seja reduzido o contato com fungos e bactérias da documentação. A higienização de cada documento consiste na escovação e na retirada de objetos danosos como cliques, grampos, pastas plásticas, sujidades etc., como podemos ver na Figura 2. Para que tenhamos menos riscos de danos aos documentos, o Cedoc trabalha em diálogo com conservadores e restauradores.



Figura 2 - Processo de higienização no Cedoc/FaE/UFMG. Fonte: Cedoc.

É nesse processo que se verifica a necessidade da produção de embalagens especiais, levando em consideração o tipo, o tamanho e as condições do material a ser guardado. São também os profissionais de conservação e restauração que nos orientam quanto a essa criação.

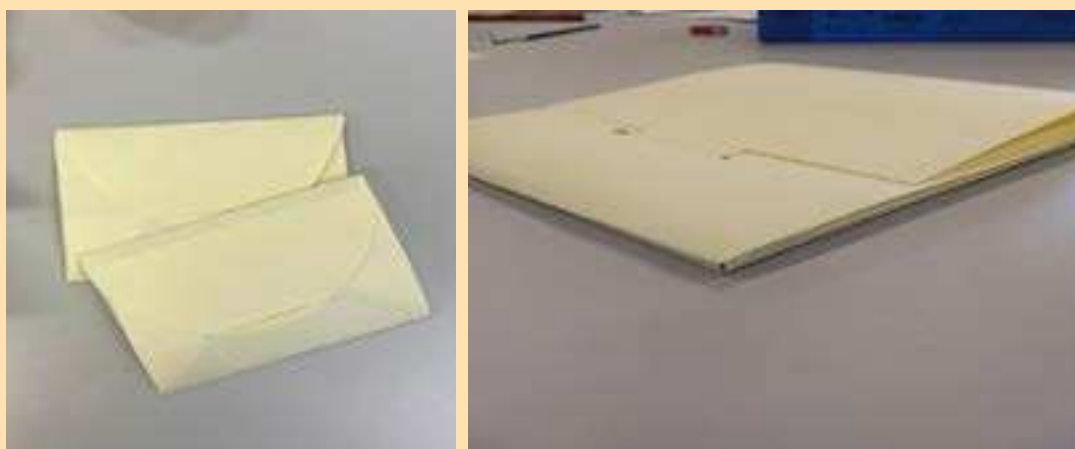


Figura 3 - Embalagens produzidas no Cedoc. Fonte: Cedoc.

Nomeamos “salvaguarda” a todo esse processo de cuidado com o documento. Esse processo, como visto, relaciona técnicas de recepção, conservação, restauração, organização, guarda e exibição do material. A ação de exibir, para nós, tem um sentido amplo, de extroversão, mas também de colocar o acervo à disposição da comunidade acadêmica e geral, fazendo isso de diferentes maneiras e com diferentes finalidades. Para que o acervo seja divulgado, consultado, manuseado, visto, é preciso que esteja em boas condições.



Figura 4 - Esquema sobre salvaguarda documental. Fonte: Elaboração própria.

## Exibir

A extroversão do acervo do Cedoc visa atender a, pelo menos, duas modalidades de público. Uma, de perfil mais acadêmico-científico, sobretudo pesquisadores interessados na pesquisa histórica. Nesse caso, nosso objetivo é apresentar e disponibilizar aos investigadores a potencialidade do conjunto documental, por meio das possibilidades e diversidades desse acervo. Outra, relacionada à comunidade da FaE particularmente, e da UFMG de forma mais ampla, com o intuito de sensibilizar para a memória institucional, imbuídas do sentimento de que preservar a memória é fundamental para compreender o presente e perspectivar o futuro. Por certo, a extroversão do acervo é sempre surpreendente, pois não temos como dimensionar “a quem chega”. Estamos convencidas de que, ao projetar a extroversão para um público, outros sujeitos são impactados, inclusive pessoas que, a princípio, não são diretamente vinculadas à FaE ou à UFMG, nem tampouco realizam pesquisas históricas.

A extroversão no Cedoc ganha diferentes formatos: são seminários, exposições, confecção de vídeos, programas de rádio, publicações, organização de catálogos, aulas e oficinas, entre outros. Em nossa experiência, as exposições são um modo bastante provocativo e potente para divulgarmos nosso acervo, pois possibilita que o público, professores, técnicos, discentes e visitantes que transitam pelos corredores da FaE possam ver, conhecer e sentir elementos relacionados à memória da instituição. Algumas experiências são ilustradas a seguir:

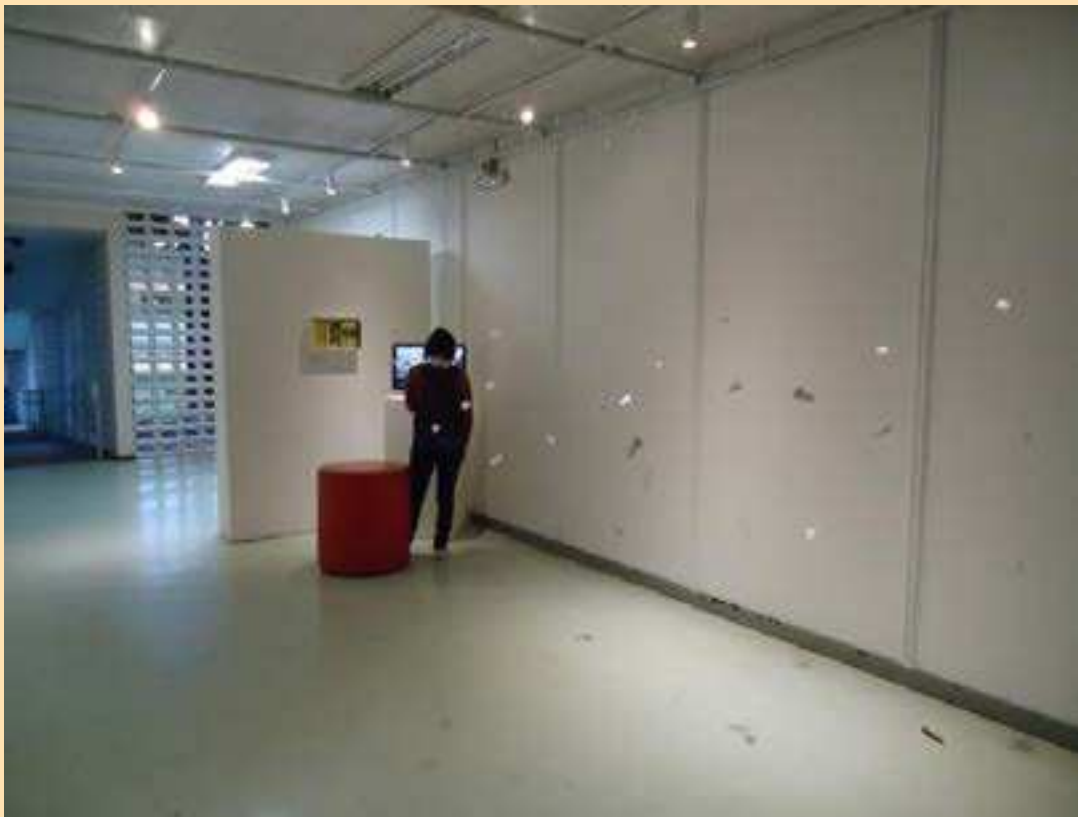


Figura 5 - Exposição *Imagens da Docência* (2015). Fonte: Cedoc.

Figura 6 - Exposição *PPGE faz 50 anos*.  
Fonte: Cedoc.



7 Instagram: @cedocfaeufmg; e  
Facebook: Cedoc FaE UFMG.

A atuação e a participação em mídias também compõem as atividades de extroversão do Centro, mais relacionadas à sensibilização de um público externo. Entre as atividades, podemos citar as redes sociais do Cedoc<sup>7</sup> e a participação em alguns programas de rádio do programa *Pensar a Educação*, *Pensar o Brasil*, que foi ao ar pela Rádio UFMG Educativa.



Figura 7 - Parte da equipe do Cedoc no estúdio de gravação do programa *Pensar a Educação*, *Pensar o Brasil*. Fonte: Cedoc.

O Cedoc também produziu e publicou, em parceria com o projeto *Pensar a Educação*, *Pensar o Brasil (1822 -2022)*, dois livros direcionados para um público interessado na pesquisa sobre memória e história. O livro *Universidade, memória e patrimônio*, de 2015, reúne textos apresentados nos seminários organizados pelo Cedoc entre os anos de 2013 e 2014. O segundo livro, *Formação Docente na UFMG: história e memória*, de 2016, é uma coletânea de textos que se relacionam às pesquisas sobre a formação docente na UFMG e à história da FaE.



Figura 8 - Livros publicados pelo Cedoc. Fonte: Cedoc.

Por último, citamos as aulas e oficinas organizadas pelo Centro, com temas específicos relacionados ao tratamento para salvaguarda dos documentos e/ou a apresentação do acervo, sua diversidade documental e potencialidades de pesquisa. Nessas aulas e oficinas recebemos um público acadêmico, universitário e da educação básica.



Figura 9 - Aula para uma turma do curso de história na disciplina de História da Educação. Fonte: Cedoc.

## Articulações possíveis com o Laboratório e Arquivo de Imagem e Som da Faculdade de Educação (LAIS/FaE/UFMG)

O acervo do Cedoc contém um quantitativo significativo de documentos de áudio e audiovisuais, que, assim como todos os documentos que estão em outros suportes, possuem especificidades para serem tratados, guardados, conservados e disponibilizados, abrangendo desde o processo de higienização, formas de armazenamento e catalogação até a exibição. Há um conjunto documental rico nesses suportes, que registram eventos da FaE, entrevistas e materiais didáticos, que estão em fitas cassete, vinis, CDs, fitas VHS, DVDs, disquetes e *pen drives*. Uma parceria entre LAIS e Cedoc é potente e pode abrir importantes perspectivas de projetos conjuntos e financiamentos com o intuito de tratar esse conjunto documental, a fim de salvaguardá-lo, conservá-lo e exibi-lo.

## Referências

Bellotto, Heloísa Liberalli. *Arquivos Permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

Cook, Terry. *O conceito de fundo arquivístico: teoria, descrição e proveniência na era pós-custodial*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2017.

Faria Filho, Luciano Mendes; Souza, João Valdir Alves de; Fonseca, Nelma Marçal Lacerda (Org.). *Formação Docente na UFMG: história e memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2016.

Nascimento, Adalson; Moreno, Andrea. *Universidade, memória e patrimônio*. Belo Horizonte: Mazza, 2015.

Nora, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto: História*, v. 10, São Paulo, 1993.

# Sobre os autores

## ALEXANDRE PIMENTA MARQUES

[www.pimentafilmes.com](http://www.pimentafilmes.com)

Graduado em comunicação social, com habilitação em jornalismo pela PUC/MG. Mestre em artes visuais / cinema pela Escola de Belas Artes da UFMG. Filiado à ABPA – Associação Brasileira de Preservação Audiovisual. Diretor da Pimenta Filmes e Edições. Integrante do Grupo MUTUM: Educação, docência e cinema, criado pela Profa. Inês Teixeira.

## ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL

Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em geografia, com mestrado e doutorado em educação pela FAE/UFMG. Coordenadora do Programa de extensão, ensino e pesquisa Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG.

## ANA CLAUDIA AVELAR

Professora da educação básica nas redes Municipal de Belo Horizonte e Estadual de Minas Gerais. Licenciada em educação física pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Mestrado em educação (PPGE/FaE/UFMG) e doutoranda em educação pelo mesmo Programa. Membro do Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação (GEPHE). Colabora com atividades de pesquisa e extensão no Centro de Pesquisa e Documentação da FaE/UFMG (Cedoc/FaE).

## ANA LÚCIA FARIA AZEVEDO

Professora aposentada da RMEBH. Mestrado e doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do grupo MUTUM: Educação, docência e cinema (UFSJ). Autora do livro *Fora do Quadro: discursos sobre Educação e Cinema na Argentina e no Brasil*. Coautora do livro *Pessoas em Situação de Deficiência no Cinema: representações em um mapa noturno*.

## **ANDREA MORENO**

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em educação física (UERJ). Mestrado em educação pela PUC/Rio. Doutorado em educação (Unicamp). Membro do Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação (GEPHE). Diretora do Centro de Pesquisa e Documentação da FaE/UFMG (Cedoc/FaE). Diretora da Faculdade de Educação da UFMG (gestão 2022-2026).

## **CLARISSE ALVARENGA**

Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Laboratório de Práticas Audiovisuais e o Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (LAIS). Cineasta com graduação em comunicação social pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em mídias pela Unicamp e doutorado em comunicação social pela Universidade Federal de Minas Gerais.

## **DÉBORA VANESSA CAMILO BORGES**

Bacharel em comunicação social com habilitação em relações públicas pela PUC Minas. Coordenadora executiva e integrante da coordenação das mídias do Programa de extensão, ensino e pesquisa Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG.

## **ERIKA TAMBKE**

Doutora em mídias e mediações socioculturais pela Escola de Comunicação/UFRJ, mestre em Latin American Cultural Studies/Visual Culture pela Birkbeck/University of London, Bacharel em geografia/UFRJ, fotógrafa, professora e curadora. Coordenadora-geral do Programa Imagens do Povo/Observatório de Favelas.

## **GUILHERME DE ALCANTARA**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em educação (PUC-Rio). Vice-coordenador do Observatório Sociológico Família-Escola.

## **JOSILEY FRANCISCO DE SOUZA**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em literatura comparada pela UFMG. É contador de histórias (Grupo Movência) e desenvolve ações de pesquisa (coord. do grupo de pesquisa Expressões Poéticas da Voz) e extensão (coord. do projeto de extensão *Do Conto ao (En)canto*), com enfoque em expressões da poesia oral.

## **JULIANA DE FÁTIMA SOUZA**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em educação pela UFMG e comunicóloga pela PUC Minas. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) e do Grupo de Trabalho Políticas Educativas y Derecho a la Educación, vinculado ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso).

## **LIBÉRIA NEVES**

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Psicóloga, psicanalista e atriz de teatro. Mestre e doutora em educação pela UFMG, docente do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação em Docência – Promestre / FaE-UFMG, vinculada à linha de pesquisa “artes e filosofias e resistências”. Coordenadora-geral do Programa de Extensão Pensar a Educação.

## **LUÍSA SILVA SANTOS**

Professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Licenciada em geografia (IGC/UFMG). Pesquisadora na área de movimentos sociais e ações coletivas juvenis.

## **MARIA JAQUELINE M. G. ARAÚJO**

Professora e pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação e no Programa de Pós-graduação (Mestrado – Universidade Federal de São João Del-Rei). Pedagoga, mestre e doutora em educação (UFF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa MUTUM: Educação, docência e cinema. Coautora do livro *Pessoas em Situação de Deficiência no Cinema: representações em um mapa noturno*.

## **NATALINO NEVES DA SILVA**

Professor adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em educação pela UFMG. Coordenador do Programa de ensino, pesquisa e extensão Ações Afirmativas na UFMG.

## **PAULO MAIA**

Professor associado do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em antropologia pelo PPGAS/UFRJ/Museu Nacional. Cofundador e curador do forumdoc. bh – Festival do Filme Documentário e Etnográfico – Fórum de Antropologia e Cinema, realizado em Belo Horizonte desde 1997. Pesquisador associado do Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (LAIS-FaE-UFMG).

## **SYMAIRA POLIANA NONATO**

Professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagoga. Mestrado e doutorado em educação (FaE/UFMG). Coordenadora-geral do Programa de extensão, ensino e pesquisa Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG.

## **THIAGO ROSADO**

Da roça lá de São Domingos das Dores, ciclista e realizador audiovisual. Licenciado em teatro pela UFMG, com período sanduíche na Universidade do Algarve em Portugal, mestrado em andamento pelo Promestre/FaE-UFMG. Coordenador do Estúdio de Produção Audiovisual (Pensar a Educação), produz e investiga no campo do documentário suas poéticas.

# Créditos

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

REITORA Sandra Goulart Almeida  
VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DIRETORA Andrea Moreno  
VICE-DIRETORA Vanessa Ferraz Almeida Neves

## **LAIS – LABORATÓRIO E ARQUIVO DE IMAGEM E SOM**

COORDENADORA Clarisse Alvarenga  
SUBCOORDENADORA Ana Maria Rabelo Gomes  
  
PESQUISADORES Gustavo da Rocha Jardim  
Sílvia Miranda

## **COMITÊ GESTOR**

### **REPRESENTANTES DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Shirlei Rezende Sales (Titular) e Symaira Poliana Nonato (Suplente); Juliana de Fátima Souza (Titular) e Natalino Neves da Silva (Suplente).

### **REPRESENTANTES DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO**

Ana Maria Rabelo Gomes (Titular) e Paulo Roberto Maia Figueiredo (Suplente); Guilherme de Alcântara (Titular) e Regina Célia Passos Ribeiro Campos (Suplente).

### **REPRESENTANTES DO DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

Clarisse Maria Castro Alvarenga (Titular) e Jardel Sander da Silva (Suplente); Marco Antônio Farias Scarassatti (Titular) e Daniele de Sá Alves (Suplente); Josiley Francisco de Souza (Titular) e Carlo Sandro de Oliveira Campos (Suplente).

## FICHA TÉCNICA DO LIVRO

ORGANIZAÇÃO	Clarisse Alvarenga
PRODUÇÃO EDITORIAL	Maria Carolina Fenati
GRAVAÇÕES	Gustavo da Rocha Jardim
TRANSCRIÇÃO	Silvia Miranda
REVISÃO	Andrea Stahel
PROJETO GRÁFICO	André Victor

## AGRADECIMENTOS

Adriana Fresquet, Álvaro Malaguti, Ana Paula Nunes,  
Andrea Moreno, André Brasil, Cezar Migliorin,  
Daisy Moreira Cunha, Débora Nakache, Eduardo Mortimer,  
Fernanda Omelczuk, Fernando Mencarelli,  
Glaura Cardoso do Vale, Gustavo Furtado, Isaac Pipano,  
João Castro Nunes, Joaquim Castro Farias, Julia Fagioli,  
Juliano Araújo, Libéria Rodrigues Neves,  
Luciano Mendes de Faria Filho, Marcos de Castro,  
Maria Beatriz Colucci, Maria Tereza Mendes de Castro,  
Mônica Corrêa, Mônica Ribeiro, Raquel Hallak,  
Renata Pereira Lima Aspís, Rogério Corrêa, Rosângela  
Pereira de Tugny, Vanessa Ferraz Almeida Neves,  
Wagner Auarek, Wenceslao Machado de Oliveira Júnior

## **COLEÇÃO LAPA**

### **COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Clarisse Alvarenga

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Maria Carolina Fenati

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

### **CONSELHO EDITORIAL**

Adriana Fresquet

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ana Paula Nunes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

André Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Cezar Migliorin

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Débora Nakache

Universidade de Buenos Aires (UBA)

Fernanda Omelczuk

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)

Gustavo Furtado

Duke University

Juliano Araújo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Maria Beatriz Colucci

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Rosângela Pereira de Tugny

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Wenceslao Machado de Oliveira Júnior

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

UF *m* G

Fa*E*  
*Faculdade de Educação*