

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SÃO PAULO - IFSP
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COM ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

Da atmosfera de seriedade no ensino superior à criação de mundos.

São Paulo

2022

ALESSANDRA DE ALMEIDA MARTINS

Da atmosfera de seriedade no ensino superior à criação de mundos.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, como requisito para obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Professora Dra. Cristina Lopomo Defendi

Coorientadora: Professora Dra. Mayra Pinto

São Paulo

2022

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

m379a Martins, Alessandra de Almeida
Da atmosfera de seriedade no ensino superior à criação de mundo / Alessandra de Almeida Martins. São Paulo: [s.n.], 2022.
55 f.

Orientador: Dra. Cristina Lopomo Defendi
Co-orientador: Dra. Mayra Pinto

() - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2022.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Subjetividade. 3. Comunidade. 4. Cinema de Grupo. 5. Multiculturalismo. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD

ALESSANDRA DE ALMEIDA MARTINS

Da atmosfera de seriedade no ensino superior à criação de mundos.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, como requisito para obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Professora Dra. Cristina Lopomo Defendi

Coorientadora: Professora Dra. Mayra Pinto

Data de defesa: 14/06/2022

Resultado:

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Cristina Lopomo Defendi

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Mayra Pinto

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Graciela Alicia Foglia

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

Prof^o. Dr^o. Cezar Migliorin

UFF - Universidade Federal Fluminense

AGRACECIMENTOS

Agradeço aos docentes do curso de Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – do Instituto Federal de São Paulo pelo respeito à diversidade numa formação de pessoas vindas de áreas tão diversas, demonstrando que o enfoque sobre a diferença é um movimento capaz de revolucionar a sala de aula. Agradeço a professora Adriana Tolentino Sousa por ter apresentado Bell Hooks – autora que veio responder boa parte das minhas inquietações em relação à universidade, cujo trabalho desenvolvido em aula foi o embrião desta pesquisa. Agradeço também a professora Amanda Cristina Teagno Lopes Marques por ter apresentado a linha de pesquisa autobiográfica como uma possibilidade acadêmica. Agradeço a turma na seriedade e acolhimento nas discussões em aula, sempre dispostos a ouvir e contribuir com o outro: vivenciando na prática que a construção de uma comunidade é possível. Agradeço principalmente minha (co)orientadora – Mayra Pinto – pela parceria na construção deste trabalho e por se arriscar comigo na busca de novas epistemologias que acreditam na importância das subjetividades participarem ativamente do processo de produção do conhecimento. Agradeço também a paciência e dedicação da professora Cristina Lopomo Defendi em finalizar o processo burocrático como orientadora, muito obrigada Cristina.

QUANDO EU OLHO
NO ESPELHO



VEJO TODO MUNDO.



RESUMO

A pesquisa, escrita na modalidade autobiográfica, aborda a trajetória acadêmica da pesquisadora – Graduação, Mestrado e Especialização, com reflexões sobre alguns processos de ensino e aprendizagem vivenciados nesses espaços. Os autores comentados – Bell Hooks, Cezar Migliorin, Michèle Petit, dentre outros – propõem práticas pedagógicas por intermédio das quais os sujeitos envolvidos podem não só refletir sobre sua experiência, mas também intervir em sua comunidade, com abordagens diferentes das tradicionais. Dentre essas práticas, estão a produção de diários e filmes experimentais, com os quais procura-se instigar a formação de uma subjetividade sintonizada com a reflexão sobre os diferentes processos de aprendizagem numa clave em que a criatividade é a tônica. O estudo dessas propostas pedagógicas inovadoras visa contribuir para que a pesquisa autobiográfica possa refletir sobre a articulação entre pensamento e subjetividade para uma formação mais comprometida com a comunidade de estudo.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; subjetividade; comunidade; pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

The research addresses the academic pathway – Undergraduate, Masters and Specialization, with reflections on the relationships experienced in these spaces. The commented authors – Bell Hooks, Cezar Migliorin, Michèle Petit, among others – propose teaching practices through which the subjects involved can not only reflect on their experience, but also intervene in their community, with different approaches from the traditional ones. Among these practices are the production of diaries and experimental films, which seek to instigate the formation of a more tuned subjectivity, because it is committed, with a reflection on the different learning processes in a key where creativity is the keynote. The study of these innovative pedagogical proposals can contribute so that autobiographical research can reflect the precise articulation between thought and subjectivity for a more committed formation with the study community.

Keywords: pedagogical practices; subjectivity; community; autobiographical research.

SUMÁRIO

Introdução

1. O falar de si: justificativa para uma pesquisa autobiográfica.....	10
2. Trajetória acadêmica: das estruturas do poder aos adoecimentos psíquicos.....	13
2.1 Do ensino superior tradicional à pedagogia radical de Bell Hooks.....	13
2.2 Deriva como prática de autoatualização.....	21
2.3 <i>Burnout</i> e a aceitação dos excessos.....	28
3. Percorrer as bordas acadêmicas e cartografar seus afetos: pesquisas com propostas para uma educação da experiência.....	37
3.1 Textos escritos e falados como prática da liberdade.....	37
3.2 Cinema experimental ressignificando a escola.....	41
Considerações finais: enfim, criando mundos.....	49
Referências.....	53

Introdução

A pesquisa procura refletir sobre como o processo de formação no Ensino Superior pode contribuir para um engajamento criativo e transformador na trajetória do estudante e de seu grupo de estudo. Para essa reflexão, acredito que a escrita autobiográfica pode ser uma ferramenta discursiva adequada, dado que tenciona os métodos dominantes no cenário da pesquisa em educação, já que pensar, falar e escrever sobre a própria trajetória procura sublinhar um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Por intermédio da abordagem autobiográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, evidenciado por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação destaca a importância da abordagem do sensível e das apropriações das experiências vividas, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem ao sujeito o papel de ator e autor da própria história. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói sobre si mesmo. Como compomos nossa existência ou como a contamos para nós mesmos e para os outros revela modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais, numa interface entre memória e discurso de si.

Nesta monografia, enumero algumas práticas que podem contribuir para o entendimento das trajetórias formativas, de modo a ressignificá-las como parte de um processo de ensino e aprendizagem em que os sujeitos envolvidos são incentivados a uma ação transformadora tanto na dimensão individual, como na grupal.

No primeiro capítulo, investiga-se como pesquisa autobiográfica tem possibilitado, como bases teórico-científicas, compreender as características dos modelos biográficos como marca das identidades e subjetividades dos sujeitos em processos de aprendizagem.

No segundo capítulo, trata-se de compreender como as estruturas de poder, próprias do ambiente acadêmico, podem contribuir, ou não, para o adoecimento psíquico.

No capítulo 3, discorre-se sobre algumas pesquisas que promovem encontros entre subjetividade e educação.

1. O falar de si: justificativa para a pesquisa autobiográfica

Elizeu Clementino de Souza¹ (2007) afirma que pensar a formação, focada nos memoriais, configura-se como fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, que abordam as dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, o que pode contribuir para compreender as influências referentes às escolhas feitas no decorrer da vida. Analisar o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, permite conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens. Para que isso aconteça o processo de aprendizagem precisa ser flexível, aberto para possíveis mudanças espontâneas de acordo com as particularidades individuais dos alunos e principalmente com a criação de comunidades.

Abrir-se a novas epistemologias implica reconhecer seu caráter científico enquanto método autônomo de investigação. Esse é o caso da pesquisa autobiográfica que tem possibilitado, com base teórico-científica, compreender as características dos modelos biográficos como marca das identidades e subjetividades dos sujeitos em processos de aprendizagem. Elizeu Clementino de Souza (2007) enfatiza os processos de investigação e formação profissional através das análises das relações vividas nesses espaços, o que possibilita tanto discentes quanto docentes significarem suas escolhas por meio das marcas e dispositivos experienciados coletivamente nos contextos de formação:

(...) as possibilidades de experiências na educação e na formação de adulto contribuem para a ampliação, discussão epistemológica e definição de um panorama histórico, numa dialética ascendente/descendente entre os discursos e os percursos de vida, articulando o bio-questionamento à expansão das artes da existência. (2007, p. 41)

Para a constituição deste panorâmico histórico, a epistemologia autobiográfica tem adotado uma variedade de fontes e procedimentos de coleta com a utilização de documentos pessoais como autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e até mesmo objetos pessoais, assim como entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas, fontes que tornam os memoriais acadêmicos e de formação documentos das relações vividas nos processos de aprendizagem e de formação:

¹ Elizeu Clementino de Souza é graduado em pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia, doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia/Universidade de Lisboa. Professor de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, coordenador do grupo de pesquisa Autobiografia Formação e História Oral (GRAFHO) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica.

(...) apropriar e pensar a formação, focadas nos memoriais, configura-se como fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que abordam dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as influências referentes às escolhas que são feitas no decorrer da vida. Só assim, analisando o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais. (SOUZA, 2007, p. 44)

Refletindo sobre como reconhecer minha própria historicidade entendo que durante a caminhada na educação os melhores encontros sempre foram os que me estimularam, os que ampliaram as possibilidades dos encontros, os que trouxeram o processo educativo como algo vivo e pulsante, assim como identifico quais foram as relações que abriram caminhos e direcionaram percursos para a minha pesquisa. Foi nesses momentos sensíveis que a academia tornou-se um lugar feliz, de certa forma, de autoconhecimento, e, arrisco dizer, como produtora de saúde. Em todos esses encontros e nas relações estabelecidas neles, os corpos eram chamados a participar ativamente dos processos vividos, seja em grupos ou individualmente, tanto entre os corpos presentes no momento quanto o do indivíduo com seu próprio corpo, pois a relação também acontece no indivíduo com ele mesmo, porque antes de tudo é uma relação de escuta.

Bell Hooks² com seu livro **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** (2013), traz a importância da escuta ativa nas relações vividas em sala de aula, para a autora quando ensinamos os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros, damos ferramentas para que o autoconhecimento e o reconhecimento do outro aconteça.

Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar — achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos. É disso que muitos professores universitários têm medo. (HOOKS, 2013, p.198)

Para a autora (2013), o professor pode criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito, o que não significa ouvir acriticamente, assim como não significa que as aulas devam ser abertas de tal modo que qualquer coisa dita seja considerada verdadeira: é apenas levar realmente a sério o que a outra pessoa diz. Ao criar um ambiente seguro a todos, acolhendo suas singularidades, o aluno se reconhece e ouve o outro quando trocam experiências no contexto de um tema acadêmico, relação que não exclui o professor e menos ainda o considera como a principal voz do grupo, mas aposta nessa comunidade capaz de agir

² Bell Hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, graduada em literatura inglesa pela Universidade de Stanford, mestra pela Universidade de Wisconsin e doutora pela Universidade da Califórnia. Atualmente é professora de inglês, estudos afro-americanos e estudos da mulher no City College de Nova York, escritora e feminista negra.

em conjunto para criação de um ambiente de aprendizado, vivenciando a educação como prática da liberdade.

(...) cresço intelectualmente ao lado deles, desenvolvendo um entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento e de o que fazer em meu papel participativo com os alunos. Essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos. (HOOKS, 2013, p.203)

A relação de criar juntos é a base da construção de uma comunidade de aprendizagem, o estar junto acontece na medida em que todos se comprometem com a criação de um contexto de aprendizado – o que não significa dizer que todos são iguais. O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o próprio processo de aprendizado na construção de uma comunidade.

Mas apostar em novas epistemologias é se deparar com novos paradigmas, o que solicita um movimento de mudança nas maneiras de pensar ao acolher novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem. Epistemologia não é apenas produção de conhecimento, mas a produção de vida – de subjetividade. Não se trata de pensar coisas diferentes da mesma maneira e sim a busca de criar outros modos de pensar. Movimento que também passa por dificuldades por provocar o desenvolvimento intelectual de maneiras diferentes das tradicionais:

Os professores verdadeiramente radicais têm consciência disso embora seus colegas e alguns alunos não o compreendam plenamente. Às vezes é importante lembrar os alunos que a alegria pode coexistir com o trabalho duro. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso. (HOOKS, 2013, p.205)

Ao refletir as possíveis relações presentes na construção de uma comunidade de conhecimento percebo que é um convite a estar sempre no momento presente, afinal ser professor é estar com as pessoas e para isso necessita da presença, inclusive dos corpos, assim a sala de aula pode ser dinâmica e criativa: atos que ameaçam as práticas institucionalizadas de dominação.

2. Trajetória acadêmica: das estruturas do poder aos adoecimentos psíquicos

2.1 Do ensino superior tradicional à pedagogia radical de Bell Hooks

Para Maria Isabel Cunha³ (2012) a história sugere que a transição da universidade medieval para a universidade moderna ocorreu com o aparecimento da ideia da relação do ensino com a pesquisa. Na universidade medieval ensinar era transmitir as verdades coligadas e sistematizadas nos conceitos da metafísica e da teologia vigentes na época, já na universidade moderna ensinar era abria-se a novas formas do saber, sustentadas pela observação dos fenômenos empíricos.

A autora aponta que a universidade moderna passou por uma mudança epistemológica ao inserir a pesquisa vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, a ciência passou a ser reconhecida como a matriz transformadora da cultura e da civilização vigente, fazendo deste espaço um lugar de produção do conhecimento científico. Mas um conhecimento que teve a sua raiz diretamente ligado aos interesses das elites, já que a elitização da universidade acontece desde o Iluminismo:

A origem da educação superior no país seguiu a inspiração napoleônica da universidade portuguesa, privilegiando as faculdades isoladas de formação de profissionais de prestígio na sociedade da época. A missão dessas instituições se identificava com as aspirações da classe dominante de ter seus filhos como bacharéis e, dessa forma, legitimar uma posição de classe já garantida pela supremacia econômica. De outra forma, não se pode negar a contribuição desses profissionais para, progressivamente, instalar no país uma base de serviços sociais necessários à burguesia emergente. Também há de se reconhecer que, mesmo numa condição de dependência externa, essas faculdades contribuíram para o embrião das posteriores universidades, instalando culturas e valores relacionados à disseminação do conhecimento. (CUNHA, 2012, p.17)

Nessa revolução intelectual, o paradigma científico da ciência moderna sempre caminhou ao lado do capitalismo econômico e essa ampla relação incidiu fortemente sobre a universidade. Era na universidade que ocorria a pesquisa e através dela a ciência foi criando suas “verdades”, excluindo toda e qualquer interpretação subjetiva do processo, e assim muitas das práticas pedagógicas tradicionais foram orientadas pelo que ficou conhecido como neutralidade da ciência. Fato que gerou um distanciamento entre o conhecimento e a política associada aos interesses sociais, fazendo com que o conhecimento ficasse restrito há um grupo de iniciados – ato que reforçou a ideia de que

³ Maria Isabel Cunha é graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas, mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação com ênfase nos temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária e docência universitária.

fazer ciência era uma prerrogativa para poucos, e conseqüentemente negou a condição intelectual para a maioria da população.

O papel da educação escolarizada disseminava o conhecimento produzido e interpretado pelos cientistas, tendo os professores como transmissores de conhecimentos, onde sua autoridade era diretamente vinculada à sua erudição e na sua condição de ser o depositário da verdade. Cabendo ao aluno o papel de memorizador dos conteúdos a fim de reforçar os achados cientificamente comprovados. Esse modelo de linha de produção afasta o conhecimento das bases econômicas e culturais da sociedade. (CUNHA, 2012, p.20)

Dentro deste cenário, começaram movimentos para que aconteça a expansão de uma consciência política, algumas iniciativas foram criadas na tentativa de esgarçar essa relação tão estreita. A principal delas foi a criação da extensão universitária, que deveria estar diretamente vinculada na relação entre ensino e pesquisa. Tal iniciativa pressionou a universidade a se relacionar mais intensamente com o mundo concreto e com os anseios da população e do Estado.

A inserção da extensão como função acadêmica pode ser considerada como outra mudança epistemológica ocorrida neste espaço, já que passou a valorizar os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Ao assumir a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários, a academia derrubou a tese da tal neutralidade da ciência, assim como reconheceu a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção.

Essas ideias influenciaram, na visão dos nossos interlocutores, as experiências de criação tardia das universidades brasileiras. Estavam elas presentes nas discussões que criaram a Escola Livre de Sociologia da USP, em 1933 e na proposta que originou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. De alguma forma, foram retomadas no Projeto da Universidade de Brasília, em 1961. Nessa ocasião, as ideias de Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire representaram importantes influências. (CUNHA, 2012, p.21)

Cunha (2012) ainda aponta que a industrialização progressiva do Brasil no pós-guerra e os discursos nacionalistas de desenvolvimento, criaram as bases da pesquisa no país por reconhecerem a necessidade de ampliação desse compromisso nas emergentes universidades brasileiras. Do lado estatal, tivemos a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) assim como o fomento da pesquisa pressupunha a formação de recursos humanos qualificados para essa função, o Ministério da Educação instituiu a Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que passou a ter um fundamental papel no fomento e regulação das pós-graduações no Brasil.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi criada em 1951, no início do segundo governo Vargas (1951-1954), com a missão de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”⁴. Situado entre o final da II Grande Guerra Mundial e o Golpe Civil-Militar no Brasil, de 1964, esse período pode ser compreendido como um momento de ajustamento da economia nacional às exigências do capitalismo vigente, cuja base se dava em prol da expansão do processo de industrialização e da consequente necessidade de formação de recursos humanos qualificados para dar suporte às transformações em curso no país. As carreiras mais diretamente relacionadas a esse movimento de modernização da economia nacional, assim, eram vistas como prioritárias, tendo maior destaque áreas como as das Engenharias, da Física e da Matemática. É o que nos conta a pesquisadora Rita de Cássia Ariza da Cruz⁵ (2017), em seu artigo *Se a CAPES somos nós, quem somos nós? A pós-graduação brasileira em busca de uma identidade*.

Com a principal missão de organizar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, considerando as profundas transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos sessenta anos no país, a Capes também passou por mudanças significativas no que diz respeito ao seu papel no contexto da pós-graduação brasileira.

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, por exemplo, foi implementado em plena ditadura civil-militar, durante o mandato presidencial do General Ernesto Geisel (1974-1979), período que ficou marcado pelo encerramento de uma fase de grande prosperidade econômica, bem como por um sensível aumento do endividamento externo e pela exacerbação da taxa anual de inflação. Se em 1965 o universo dos cursos de pós-graduação restringia-se a vinte e sete Programas de Mestrado e apenas onze de Doutorado, três décadas mais tarde, em 1995, a Capes contabilizava mais de mil cursos de Mestrado e seiscentos de Doutorado (CRUZ, 2017, p. 2).

Para a autora (2017) a pós-graduação no Brasil, assim, cresceu de forma mais significativa justamente no período em que a economia nacional vivia sua mais profunda crise de estagnação, até aquele momento. Nessa direção, o *Sistema de Avaliação da Pós-Graduação*, implementado nos anos 1970, não tinha apenas o papel de qualificar esse nível do ensino superior no país, mas, também, o de instaurar uma lógica

⁴ Capes: história e missão. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 01 de julho de 2021.

⁵ Rita de Cássia Ariza da Cruz é graduada, mestre e doutora em geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e docente da instituição.

competitiva entre cursos, Programas e Instituições de Ensino, considerando o fato de que não seria mais possível, a partir daquele momento, alimentar com recursos financeiros até então abundantes numa demanda em crescente ampliação.

Vilma Aguiar⁶ em seu artigo Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura (2016), lembra-nos que o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seus oito anos de gestão (2003-2006 e 2007-2010), criou 14 Universidades Federais, distribuídas em 125 novos campus, tendo sido criadas mais de 80 mil vagas, o que significa um aumento de 70% em relação a períodos anteriores. Depois do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), portanto, o mandato do ex-presidente Lula foi o que mais expandiu o acesso ao Ensino Superior no Brasil, até hoje.

Tais conquistas têm uma relação quase direta com a questão do acesso a esses espaços, pois os conteúdos vinculados nessas instituições ainda estão bastante engessados aos interesses burgueses trazidos desde a sua criação. Essa questão do conteúdo vem sofrendo fortes ataques por essa multiplicidade que adentra a academia após sua última ampliação, pois tais alunos não estão dispostos a aceitarem passivamente sem questionamentos os pressupostos e valores acalentados pelas classes privilegiadas.

Ao se abrir à classe trabalhadora, a universidade precisa questionar o conhecimento canônico ali presente, isso acontece com a crítica das relações de dominação da classe burguesa que historicamente era sua única frequentadora – onde a maioria das regras acadêmicas ainda são quase que exclusivas para este público. Com o multiculturalismo adentrando a universidade, criou-se a necessidade de subverter os preconceitos estruturais e históricos que até hoje atuam como silenciadores a essas novas vozes.

Para Bell Hooks (2013) esta abertura da universidade fez com que a população acadêmica tivesse que lidar com dois mundos: o da classe privilegiada que era exclusiva nesses espaços e o da classe trabalhadora que conquistou o direito ao acesso, mas que para a autora, ainda é vista como intrusa. Cabe agora à comunidade acadêmica inventar criativamente novas maneiras de cruzar fronteiras.

As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a

⁶ Vilma Aguiar é graduada e mestre em filosofia pela Universidade de São Paulo, doutora em ciências sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Foi diretora de graduação na UNINTER e diretora de EAD na OPET/PR. É autora de diversos materiais didáticos para EAD.

versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra. (HOOKS, 2013, p.242)

O capitalismo neoliberal, através de muita disputa, foi obrigado a liberar o acesso da classe trabalhadora à universidade, mas continua irreduzível em relação ao conteúdo trabalhado nesses espaços. A autora (2013) afirma que o antagonismo de classe não precisa impedir que a classe trabalhadora adquira conhecimento ou progrida na hierarquia acadêmica sendo tratada como “intrusos”, mas que o antagonismo de classe tem o potencial de ser usado para subverter e desafiar a estrutura vigente, e uma das formas para que isso aconteça é dar voz a esses novos corpos.

Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de focar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. Um dos caminhos para favorecer esse processo é fazer com que esses alunos encontrem sua própria voz, pois a classe trabalhadora também tem muito a compartilhar com a classe dominante.

(...) partilhei apaixonadamente minha crença de que, independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer. Em nossa sociedade tão fundamentalmente anti-intelectual, o pensamento crítico não é encorajado. A pedagogia engajada foi essencial para o meu desenvolvimento como intelectual, como professora, pois a essência dessa abordagem ao aprendizado é o pensamento crítico. Um estado de abertura radical existe em qualquer situação de aprendizado em que os alunos e os professores comemoram sua capacidade de pensar criticamente, de se dedicar a praxes pedagógica (HOOKS, 2013, p.266)

Para que isso aconteça o processo de aprendizagem precisa ser flexível, aberto para possíveis mudanças espontâneas de acordo com as particularidades individuais dos alunos e principalmente com a criação de comunidades tal como entende Bel Hooks (2013), cujo objetivo é refletir sobre a experiência dos sujeitos que as compõem.

Para Hooks (2013), qualquer pedagogia radical precisa reconhecer a presença de cada aluno por meio de suas práticas pedagógicas e a influência dos participantes na dinâmica da sala de aula, dado que todos contribuem para o processo de ensino e aprendizado. Essas contribuições servem de recursos para a criação de uma comunidade aberta ao aprendizado e contribuir é (re)conhecer os assuntos que interessam a cada um no seu percurso pessoal de pesquisa ativa, processo que Hooks (2013) chama de “autoatualização” – movimento que pede tanto o conhecimento do objeto de pesquisa quanto do próprio pesquisador, da aprendizagem e das experiências de vida. Uma das estratégias utilizadas por Bell Hooks (2013) para criação da comunidade é a utilização de um diário para que cada aluno construa e reconheça sua voz individualmente através da

criação de textos escritos, que podem ser lidos em sala de aula para que todos se reconheçam e conheçam a multiplicidade de suas vozes.

Outro ponto levantado por Hooks (2013) ao abordar novas epistemologias é a questão do ensino como um processo que leva um tempo a ser assimilado pelos alunos como algo positivo, já que o desafio em mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de outra forma não é um processo instantâneo. Ao integrar teoria e práxis mexemos nas estruturas dos modos de conhecer e de questionar as ideias assim como nos hábitos de ser de cada um.

Práticas como a criação e a leitura de um diário em sala de aula intervêm na estrutura pedagógica vigente nesses espaços porque criam a possibilidade de os discentes acharem sua própria voz, na escrita ou na oralidade. A possibilidade de contar sua história a um público interessado permite ao sujeito se sentir seguro para falar livremente sobre qualquer outro assunto. Ao ligar o acadêmico com o pessoal, cada indivíduo tanto reconhece sua singularidade quanto desenvolve a capacidade de ouvir ativamente o outro. Esse processo, que permite a experiência de uma criação conjunta e permanente de narrativas e reflexões, é a base da construção de uma comunidade de aprendizagem. A igualdade acontece na medida em que todos estão igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado, o que não significa dizer que todos são iguais. O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado na criação de uma comunidade.

(...) todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade e a subjetividade dos nossos alunos geraram uma crítica e uma reação tão ferozes. (HOOKS, 2013, p.185)

As questões da negritude americana mais especificamente do feminismo afro-americano são o recorte subjetivo e de pesquisa da professora-autora, e nesta atmosfera Hooks (2013) cunha o termo pedagogia radical. Em muitas de suas obras, a autora cita diretamente Paulo Freire⁷ e como sua teoria da libertação sobre as questões do campesinato brasileiro levaram-na a pensar o tipo de pedagogia entendida como engajada.

⁷ Paulo Freire é graduado em direito pela Universidade do Recife, foi diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife onde criou o Método Paulo Freire de alfabetização popular. Foi professor do programa de pós graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, secretário da educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992) e escritor que teve seus livros publicados pelo mundo todo.

Ambos os autores trazem narrativas e subjetividades que não eram as esperadas nos espaços acadêmicos tradicionais. Esse multiculturalismo que adentra a academia, encontra um território com linguagens, códigos e regras bastantes específicos, e essa especificidade passa claramente por um recorte de classe. Tanto a concepção bancária da educação quanto o processo de aprendizado como uma rotina de linha de produção industrial estão intrinsecamente ligados à prática educativa há séculos, que aponta uma forma de estar no mundo, assim como a manutenção de um tipo de subjetividade. Como se o processo de aprendizagem e a própria construção da consciência do indivíduo fosse uma espécie de HD que vai guardando todas as informações que o Estado, a Elite e a Academia elegem como primordial para a construção do saber. Cabe ao discente uma passividade em receber tais conteúdos e a capacidade em adaptar-se às regras e normas impostas pela comunidade acadêmica, que por muito tempo foi composta por uma classe social bastante específica, com códigos e linguagens próprios da burguesia com o intuito de manter seus interesses.

Tal prática funciona como uma espécie de anestesia que inibe a multiplicidade das subjetividades o que atrofia significativamente o poder criador do sujeito perante o mundo. Freire (1987) sugere que isso desenvolve seres humanos espectadores no mundo e não com o mundo e com os outros, o que tira seu poder de recriar o mundo. O autor deixa claro que o processo de conscientização de cada indivíduo não acontece pela via do depósito e sim pela práxis, que implica no ato de também poder agir e refletir no processo educativo, movimentos que acontecem juntamente com a história individual de cada um, com os afetos que percorrem seus corpos e da potência que cada um carrega como modo de expressão. É reconhecendo essa essência viva e pulsante que Bell Hooks formula sua pedagogia radical:

(...) fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximavam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. (HOOKS, 2013, p.25).

O que Paulo Freire (1987) chama de conscientização Bell Hooks (2013) traduz em sua prática como consciência e engajamento críticos. Para a criação da comunidade aberta ao aprendizado a professora-autora e seus alunos são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem; as informações trabalhadas em sala de aula fazem conexões entre o que eles estão aprendendo, com a própria história do mundo, onde esta comunidade se entende como formadora de sujeitos históricos. Neste contexto

multicultural, muitas vezes a comunidade aberta precisa aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, assim como se abrir a novas epistemologias. Só fazendo o esforço de integrar todas as vozes das diferentes classes sociais atualmente existentes na academia é que vamos conseguir, de fato, criar conhecimento capaz de ser aplicado na realidade de forma mais eficiente no intuito de desencadear alguma transformação social, política ou econômica no mundo concreto dos indivíduos, independente de sua classe social.

Reconhecer a multiplicidade acadêmica atual é aceitar, ouvir e dar voz a todos que estão ali: brancos, indígenas, negros, asiáticos, cis, trans... são pessoas que fazem parte da história e merecem ser reconhecidos com o mesmo grau de importância para a construção dos sujeitos históricos. Mas não podemos esquecer que tal movimento de reconhecimento pode ser ameaçador para os modos estabelecidos do saber. Hooks (2013) afirma que isso vale especialmente para o professor, seja ele universitário ou não, já que é na sala de aula que tal profissional choca-se com o discurso e vivência de classes sociais e orientações sexuais diferentes da sua, muitas vezes rotulando o discurso da classe trabalhadora como vitimista. O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula, o que inclui reconhecer sua cumplicidade e preconceito com o processo.

Outro ponto levantado pela autora (2013) é de que quando questionamos e interrogamos o cânone da formação da civilização ocidental percebemos o tipo de mascaramento que acontece no ambiente escolar e o corpo está diretamente relacionado a esse processo, já que o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e conseqüentemente, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores – do elitismo:

Habitamos instituições reais onde pouquíssimas coisas parecem ter mudado, onde há pouquíssimas mudanças no currículo, quase nenhuma mudança de paradigma, e onde o conhecimento e a informação continuam sendo apresentados da maneira convencionalmente aceita. (HOOKS, 2013, p.190)

Existe uma certa aceitação em relação à representatividade, mas há uma resistência enorme em mudar a maneira como se pensa sobre as ideias, pois a ameaça da estrutura vigente passa principalmente na questão das ideias. O que demonstra que o enfoque sobre a diferença é um dos movimentos capazes de revolucionar a sala de aula. Os diários propostos por Bell Hooks (2013) fazem parte de uma pedagogia libertadora

porque demonstram na prática, que incluir a experiência pessoal no processo de produção do conhecimento pode ser mais construtivo e desafiador do que simplesmente mudar o currículo. E é por isso que se criticou tanto o lugar da experiência na sala de aula, pois com o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse tipo de conhecimento à informação acadêmica, realmente podemos dar mais sentido à nossa capacidade de conhecer. Ao criar um clima de livre expressão, passamos a ensinar e aprender de um jeito que transforma a consciência e é essa a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora, tanto para o professor quanto para o aluno.

2.2 Deriva como prática de autoatualização

O início da minha trajetória acadêmica aconteceu na Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de Assis interior de São Paulo, no ano de 1997 onde fiz bacharelado, licenciatura e formação em psicologia, num curso integral de 5 anos de formação. E lá estudei teóricos de filosofia, sociologia, antropologia e psicologia já que o curso encontra-se na área de humanas – todos os outros cursos de psicologia são enquadrados na área de biológicas. O motivo do curso de psicologia da UNESP de Assis estar na área de humanas é o fato de ele ter sido originado dentro do curso de filosofia que existia nesta instituição e que agora encontra-se no campus da UNESP de Marília. Academicamente o que posso dizer é que no primeiro ano eu descobri que era analfabeta funcional, que não sabia escrever direito. Com a quantidade de leitura exigida no curso, rodas de conversa, seminários, escrita de artigos, iniciação científica fui dominando a escrita e entendendo a estrutura do texto acadêmico. Tive professores tradicionais super distantes, tive professores cujas aulas me levavam para um lugar tão abstrato que chegava a ser surpreendente.

Meu único contato prévio com uma educação mais progressista, foi na infância, quando fiz um primário na linha de Maria Montessori⁸, onde havia estímulos visuais para o aprendizado e principalmente a utilização do corpo durante o processo de alfabetização. Tive aulas de consciência corporal, de dança e até no processo de letramento o corpo era convidado a participar, indo pegar plaquinhas com as letras do alfabeto e brincar num tapetinho no fundo da sala para aprender a escrever. Não existia isso de um corpo rígido

⁸ Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a se graduar em medicina na Itália e foi pioneira no campo pedagógico, na educação infantil, ao dar mais ênfase à autoeducação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento.

sentado o tempo todo no processo de alfabetização, ele era um corpo alegre, convidado a viver o processo educativo ali presente.

Depois segui em escolas que focavam apenas nessa questão de desempenho para passar num vestibular. E ao chegar na universidade, esse corpo já tão domesticado e endurecido, era provocado novamente a participar do processo de construção do conhecimento, assim como a construção do próprio indivíduo ali presente. Não só a mente, mas o corpo também era provocado, era convocado a estar participando de forma ativa.

No início do segundo ano da graduação conheci Sônia França⁹, docente de “Técnicas de Observação e Entrevista em Psicologia”, matéria que faz uma genealogia do olhar contemporâneo, a qual mexeu em profundidade no meu ser – me alegrava e angustiava, me revirava e expandia – mostrando que ao lidar com o sensível do ser humano fazemos uma escolha ética, estética e política nesses encontros. Com ela entram em minha vida o cineasta Wim Wenders com seu belíssimo *Asas do Desejo* e os textos poéticos do filósofo Peter Pál Perbalt que carrego até hoje comigo. Um dos exercícios mais incríveis de observação que essa mestra-xamã propôs em aula era para que cada aluno escolhesse um lugar para sentar sozinho e observar o que não existe – algo como observar o abstrato do cotidiano. Ao fazer a proposta, começaram muitos questionamentos do que seria isso, mas Sônia apenas repetia: fiquem sozinhos e descubram, fiquem em silêncio, deixem o silêncio falar. Na época eu morava em frente ao mercado municipal de Assis, numa sobreloja, onde escolhi a varanda dessa república para sentar e descobrir o que seria olhar o tal abstrato. Fico quieta por um tempo e vou trazendo a atenção para o presente. Começo escutando vozes de alguns homens que passam pela rua conversando e suas falas vão virando um murmúrio conforme esses homens desaparecem pela paisagem, escuto o assovio do vento, o canto das andorinhas que voam todos os fins de tarde para uma árvore enorme da Sabesp que ficava ao lado de casa, até que vem o silêncio. Os domingos sempre eram silenciosos, uma sacola plástica aparece na paisagem ao voar pela cidade e fica dançando ali na minha frente por alguns minutos.

Posso dizer que este exercício funcionou como um chamado, um delicioso convite para soltar a mente – a criatividade – para sonhar o impossível, para me abrir aos encontros e me aventurar por todas as possibilidades que estudar ali me proporcionava. E

⁹ Sônia Aparecida Moreira França é graduada em psicologia pela Universidade Estadual Paulista, mestra em psicologia social e doutora em psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora aposentada que atuou em temas como saúde, educação, projeto da modernidade e práticas da liberdade. Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual Paulista, na cidade de Assis.

é neste instante que me descubro roteirista, tanto da vida quanto da modelagem artística e dos dioramas que foram o próximo encontro que aconteceu no campus. Foi a partir de uma atividade como esta que me tornei capaz de criar mundos e assim, me descobri artista.

Hooks (2013) afirma que ao educar para a liberdade temos que desafiar a forma como todos pensam os processos pedagógicos e isso vale especialmente para os alunos, mas cabe ao professor ensinar o processo de como articular o pensamento para uma discussão de ideias de modo dialético. Isso não significa, por exemplo, que o exercício de observação, descrito acima, fez de todos os participantes artistas, muitos se incomodaram com a situação e simplesmente queriam se livrar logo daquilo. Como o processo vai afetar cada um não é algo que se controle, mas o fato de um exercício desses trazer à consciência de um aluno ali presente que sua criatividade era o seu grande propulsor de vida, traz para o concreto o fato de que ao se abrir para novas epistemologias a multiplicidade acontece.

Ainda na graduação conheci um menino da licenciatura em história que era artista plástico e mexia com massa *biscuit* e ao descobrir a modelagem acontece um ponto de mudança radical na minha vida acadêmica. Ficava criando muitos bonecos, dioramas, escrevendo histórias para os mundos que eu inventava. Mesmo gostando da psicologia e principalmente a parte clínica, tanto nos seus processos terapêuticos individuais quanto nos coletivos, fui levando esses estudos artísticos que fui desenvolvendo por conta própria nas minhas práticas psicológicas. Mas numa época em que não existia internet, o acesso à informação numa cidade muito pequena no interior do estado de São Paulo era praticamente o que os colegas artistas do campus traziam como repertório e o que havia na biblioteca da faculdade, o que não era muito, já que ali não havia um curso de artes.

Nos últimos dois anos de formação, tinha que decidir a linha da psicologia que iria me especializar para começar os estágios práticos na área escolhida. Eu me direcionei à área da psicologia clínica e foi nela que encontrei a Clínica da Diferença liderada pela professora-terapeuta Marilia Muylaert¹⁰. O projeto acontecia através de outros modos de encontro clínico, que não apenas a psicoterapia individual, visava promover uma ampliação do campo existencial através da experimentação de outros modos de viver – possibilitando aberturas aos processos de singularização da subjetividade. A Clínica da Diferença estava diretamente ligada ao Projeto de Extensão De Serviços à Comunidade,

¹⁰ Marilia Muylaert é graduada em psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na cidade de Assis, mestra em psicologia social e doutora em psicologia clínica, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia Clínica da FCL-UNESP/Assis. Parte do referencial da Filosofia da Diferença.

por se tratar de um serviço gratuito, atendia a demanda social de modo a oferecer um serviço de qualidade. A Clínica da Diferença tem como base teórica a Filosofia da Diferença que de acordo com Regina Schopke (2010) também é chamada de filosofia do devir: emerge como reação à lógica e à metafísica tradicionais. Nessa linha de pensamento a afirmação da diferença é o fundamento mais profundo de todas as coisas e o ser é pensado como fluxo, como um vir a ser perpétuo, na sua mais pura imanência e materialidade.

Este encontro terapêutico investia no conhecimento nascido das relações como sendo aquele que efetua transformações ético-estético-políticas, implicando suas ações em modos de existencialização que apontem para a diversidade e pluralidade do mundo, investindo no registro político, ou seja, do mundo em que se quer viver. Era um encontro entre corpos e como estes encontravam-se afetados pelo mundo: um pensar este corpo no mundo. Pensamento que carrega uma produção de conceitos como obras vivas e não como um conjunto de regras já existentes, fazendo deste pulsar uma pluralidade sempre em movimento.

Meu encontro com Marília Muylaert foi muito produtivo, o diferencial artístico que eu trazia como bagagem me abriu muitas possibilidades na clínica. Essa professora não teve medo de arriscar comigo e me provocou o tempo todo para que eu experimentasse, me dando todo o aporte via instituição. Com ela, criamos grupos de arteterapia que começaram com atendimentos no campus de pacientes vindos da clínica psicológica da faculdade: CPPA (Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada) – que atendia tanto a população acadêmica quanto aos moradores da cidade, de forma totalmente gratuita. Este trabalho se expandiu para outro projeto de extensão que atendia a população asilada da cidade (idosos do asilo municipal).

Esse processo de parceria, confiança e troca foi muito importante na minha formação. Nele encontrei teóricos como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Escarlata Manson e Suely Rolnik, dentre outros filósofos pós-estruturalistas que faziam a base teórica da Clínica da Diferença de Marília Muylaert, formação que foi responsável não apenas para a minha capacitação como profissional, mas também como comecei a ver o mundo a partir daquela formação, ou seja, foi ali que tive a consciência do processo de me construir como ser histórico.

É essa a diferença da educação como prática da liberdade. O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida — de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado. (Hooks, 2013, p.202)

Quando Hooks (2013) propõe a criação e a leitura de um diário para seus alunos, quando eu proponho para minha professora-orientadora a criação de grupos de arteterapia, de certa forma, essas estratégias podem intervir na estrutura pedagógica vigente nesses espaços. São movimentos como estes que criam a possibilidade de discentes acharem sua própria voz, sendo ela na escrita, sendo ela na modelagem, todos podem se tornar capazes de contar suas histórias e como consequência falar mais livremente sobre qualquer outro assunto. Ao ligar o acadêmico com o pessoal cada indivíduo pode reconhecer tanto sua singularidade quanto desenvolver a capacidade de ouvir ativamente o outro.

Ler, escrever, falar, escutar, modelar, criar mundos são gestos que envolvem todas as partes do corpo, de um corpo sensível ao processo de aprendizagem, a mente não trabalha sozinha, os afetos que constroem as subjetividades são também corporais, o corpo precisa de liberdade para se expressar. A educação bancária produz um atrofiamento dos corpos ao cindir mente e corpo de forma bastante conservadora, passamos horas a fio sentados, quietos, obedientes e atentos, são práticas que demonstram como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular.

O desvio, o que chamo de deriva, aconteceu com o encontro entre a psicologia e a modelagem artesanal, que causou um grande rompante durante minha permanência na graduação: mudou todo o foco da minha pesquisa e prática naquele espaço. Acredito que a deriva é uma ocasião para que aconteça a autoatualização, além de possibilitar que me mantenha criativa nos processos de ensino e aprendizagem. Apesar de também trabalhar com textos escritos, o foco do meu trabalho é a construção de narrativas visuais e experimentais, mais especificamente com as técnicas artesanais em animação *stop motion*.

Numas férias de julho da graduação, em 1999, conheci o festival *Anima Mundi* – festival internacional de animação que acontece na cidade de São Paulo uma vez por ano, onde vi pela primeira vez um *stop motion* com bonecos e fiquei entusiasmada com aquilo, virou uma obsessão fazer meus bonecos mexerem. Aqui aconteceu novamente o processo de autoatualização, o que movimentou minha pesquisa com modelagem em direção ao cinema de animação experimental.

A animação é composta tradicionalmente pelos procedimentos técnicos de realização quadro a quadro, através de técnicas plásticas e fotográficas variadas, com discurso pictórico capaz de criar movimentos sintéticos. Nesta técnica, cada quadro

(fotograma ou *frame*) é registrado separadamente, de modo sequencial, com sutis modificações nos desenhos ou objetos de cena de um quadro para outro.

Todos os procedimentos de animação, incluindo o cinema, consistem em técnicas de produção sintética do movimento representado visualmente pela espacialização do tempo, cuja passagem do tempo é representada por vários quadros estáticos que, projetados em sequência, recriam a síntese do movimento. Entretanto, na animação o que acontece *entre* cada fotograma é mais importante do que o que acontece *em* cada fotograma, pois são as pequenas variações feitas na plástica dos materiais, entre cada uma das imagens, que permitem a cinética do domínio expressivo dos movimentos.

As técnicas de produção quadro a quadro, criadas com objetos bidimensionais ou tridimensionais, podem ser divididas em: animação por deslocamento, animação por substituição e animação sem o uso de câmera.

Na animação por deslocamento os elementos figurativos são modificados e deslocados quadro a quadro, à medida que se filma. Neste sistema encontram-se todas as formas de *stop motion*, que podem ser feitos com variados objetos plásticos como areia, recortes de papel, pintura com tinta úmida, tecidos, massinha e até mesmo com pessoas. As transformações são feitas diretamente na base da matéria prima e registradas quadro a quadro, de modo a não possibilitar o retorno exato ao estágio anterior e impossibilitar que uma eventual refilmagem saia idêntica à original, o que dificulta o desenvolvimento de uma padronização para a técnica. No caso da animação com pessoas temos a técnica da pixilação, que consiste em produzir efeitos especiais de aparição e desaparecimento de elementos da cena, burlando aspectos físicos do movimento com mudança de direção, ritmo e deslocamento, assim como a gravidade, fazendo pessoas voarem, ou da inércia com objetos que não se deformam ao serem movimentados.

Dez anos depois de formada na graduação ingressei no programa de pós-graduação do Instituto de Artes – IA-UNESP, no ano de 2011, no mestrado na linha de Processos e Procedimentos Artísticos, em que desenvolvi uma pesquisa prática em técnicas artesanais em animação, no intuito de fazer curtíssimas (filmes de até 5 minutos de duração) no mesmo estilo do início do cinema, todos em *stop motion*.

Nesses 10 anos de formada, trabalhei exclusivamente na área da Cultura, principalmente na educação não formal em museus e para o terceiro setor, nesses espaços trabalhei não apenas teorias da educação visual e sim a prática, desenvolvendo

grupos que experimentavam narrativas visuais, feitas com materiais diversos como papéis, massinha, areia, sucatas, dentre outros. Desenvolvíamos animações artesanais assim como experimentávamos técnicas artesanais da fotografia como o *pin hole*. E foi num dos museus em que trabalhei que descobri que alunos vindos de outras formações na área de humanas eram aceitos em programas de pós-graduação em Artes, e conheci uma socióloga que pesquisava video-dança. Essa colega me provocou a levar minhas pesquisas pessoais em animação artesanal para a academia – assim aconteceu novamente o processo de autoatualização.

Comecei um flerte com o Instituto de Artes participando como aluna especial numa aula de processos artesanais em fotografia, que era uma matéria do mestrado. Nesse espaço, outro universo se abriu para mim: a arte era proposta como um processo de pesquisa. Nem sabia que isso era possível e foi assim que cheguei na linha de Processos e Procedimentos Artísticos, onde cada pesquisador investiga em profundidade seu processo artístico pessoal. Acabei passando num processo que oferecia apenas uma vaga e quando entrei naquele espaço tomei um choque de realidade.

Na graduação percebia que havia códigos ali dentro da instituição em relação ao seu funcionamento e principalmente ao acesso a pesquisas e a trabalhos vinculados aos grupos de extensão. Em nenhum momento isso era apresentado aos alunos, simplesmente era como se todo mundo soubesse e tinha a impressão que só eu não sabia muito bem como acessar essas coisas, mas segui meus caminhos ali dentro e consegui desenvolver vários trabalhos de acordo com os encontros realizados naquela instituição. Mas no mestrado esses códigos ficam muito mais evidentes: ali de fato era um local exclusivamente burguês.

Como um aluno vindo da classe trabalhadora consegue competir por uma bolsa de estudo, cuja seleção é feita exclusivamente pelo tanto de coisas preenchidas no seu currículo *lattes*? Como um aluno de classe trabalhadora consegue competir com pessoas que falam mais de um idioma fluente, que tiveram experiências fora do país? Como competir com alunos filhos de acadêmicos que tiveram todos os acessos nos processos de pesquisas existentes nas graduações? Era praticamente impossível. Era difícil de acreditar em todas as exigências feitas depois de ingressar no curso, como a dedicação exclusiva de todo o meu tempo ao programa, mesmo isso não estando escrito nas regras acadêmicas para o ingresso no mestrado. Havia muitas exigências feitas que eu nem sabia de onde vinham, eu lia e relia o edital do mestrado e não achava essas respostas em lugar nenhum e foi assim que meus problemas começaram. Tive atritos com meu

orientador quando eu fazia esses questionamentos, ou quando eu pedia para ele deixar claro para mim quais eram as regras ali presentes.

Existia uma exigência para fazer muitos trabalhos que não eram vinculados a minha pesquisa, e eu sempre questionava: em que momento vamos falar de animação artesanal? Até que vi que esse conflito não ia me levar a lugar nenhum, porque nos seis primeiros meses nessa instituição eu fui pressionada a largar a vaga que tinha conquistado, com essa prerrogativa que ali não era meu lugar.

Por assumir esse não lugar em que fui colocada e pela falta de abertura para estabelecer algum tipo de diálogo, desenvolvi estratégias por conta própria e toquei meu trabalho de forma autônoma. A parte artística era tranquilo já que fui autodidata a vida toda, agora na pesquisa me faltava aporte. Mas tudo que vivenciei em Assis na psicologia foi o suficiente para eu conseguir seguir sozinha e me formar, mesmo custando parte da minha saúde mental e física.

2.3 *Burnout* e a aceitação dos excessos

Logo após a defesa do mestrado, em 2013, eu concorri a dois editais de curta metragem para produção de cinema independente, realizados pelo Ministério da Cultura – Minc. Fui pleiteada nos dois editais e passei a me dedicar aos projetos nos anos de 2013 a 2015. Mas quando todo este processo acaba eu tive um *burnout*¹¹.

Precisei parar tudo o que eu fazia, pois o meu cérebro simplesmente não funcionava mais e meu corpo estava bastante debilitado pelo cansaço. E nesses dois anos de pausa, entre 2016 e 2017 vi acontecer em nosso país um total desmonte da área cultural, área em que sempre atuei, que sofreu cortes absurdos, incluindo a extinção do próprio Ministério da Cultura.

E foi assim que no ano de 2018 cheguei na Especialização em Docência para o Ensino Superior do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, e comecei a estudar tanto a formação política-histórica das instituições quanto as formas de ensino-aprendizagem e outros elementos constituintes de tal espaço. Percebi que a educação tecnicista estudada no curso também se encontrava nas graduações e pós-graduações em artes. Muitos carregam a impressão de a arte ser um lugar de privilégio para a criatividade se

¹¹ Burnout é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intensos, ligados à vida profissional.

expressar, mas seus alunos também estão impregnados por uma formação técnica, o que não significa que a criação em si está sendo contemplada.

Graças às discussões esclarecedoras que aconteciam em sala de aula nesta especialização, minha memória voltou a funcionar e eu lembro de fatos como o grupo de monitoria de que participei, no ano de 2004, da 26ª Bienal de São Paulo formado predominantemente por alunos vindos dos cursos de artes de diversas instituições, tanto públicas quanto privadas e nele escutei vários colegas relatarem o quanto era comum nesses cursos haver turmas inteiras que não desenvolviam trabalhos criativos. Em 2017 participei do *Serie_Lab Festival* – encontro de roteiristas, autores e diretores do cinema que aconteceu na Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP, e nele Sonia Rodrigues¹², filha do escritor-dramaturgo Nelson Rodrigues, afirmou que os profissionais brasileiros de roteiro possuem as melhores formações do mercado, mas sua criatividade encontra-se bastante limitada, havendo sempre uma produção do mesmo, e que simplesmente olhar o currículo desses profissionais da área não vinha sendo o suficiente para contratação e inovação do mercado. Para ela, era mais relevante conhecer a formação intelectual paralela desse profissional ao saber o que ele lê e as experiências de vida que o orientam, para aí achar alguém que pudesse produzir a diferença.

Comecei a entender boa parte do processo pelo qual eu fui passando nos últimos anos, mas sobre a violência de tudo aquilo e como impactou no meu corpo eu ainda não conseguia entender com muita clareza. Meus questionamentos passavam por afetos que indicavam a surpresa: como a realização de um projeto de vida gerou uma estafa em nível tão profundo? Mas, quando entendi que não basta agenciar coisas para levar em uma determinada direção enquanto não somos capazes de estabelecer outro plano político para o que está institucionalizado, percebi por que ocorreu um sufocamento, pois boa parte da estrutura acadêmica de uma pós-graduação não atende às necessidades de alunos vindos da classe trabalhadora.

Para Byung-Chul Han¹³ em seu livro **A Sociedade do Cansaço** (2015), o século XXI é definido como neuronal, em que doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção como síndrome de hiperatividade e a síndrome de *burnout* determinam a paisagem patológica, provocada por um excesso de positividade. Não podemos negar que, ao longo do tempo, a educação também conseguiu conquistar meios

¹² Sonia Rodrigues é escritora, roteirista e doutora em literatura. Publicou 28 livros de ficção e escreveu roteiros de documentário, telenovela e cinema.

¹³ Byung-Chul Han é graduado em filosofia pela Universidade Freiburg e em literatura e teologia pela Universidade de Munique, doutor em filosofia pela Universidade Freiburg com tese sobre Martin Heidegger, professor de estudos de filosofia e estudos culturais na Universidade de Artes de Berlim e autor de vários livros.

para exercer sua função de libertar as consciências, sempre houve engajamento para a construção de um cenário formado por elementos de uma positividade no processo, há o acolhimento do que antes era totalmente negado pela educação bancária. Mas enquanto a estrutura da política educacional não for mexida para atender ao multiculturalismo existente nas faculdades a prática realmente libertadora fica muito comprometida, toda a estrutura burguesa da educação fragiliza as práticas progressistas:

A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever insere uma negatividade, a negatividade da coerção. A sociedade do desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (HAN, 2015, p.24)

Segundo o filósofo (2015), há um deslocamento no paradigma e agora é necessário refletir o cenário educativo não apenas pelo controle mas também pelo desempenho. Observando-se o funcionamento da pós-graduação como exemplo, com suas regras, normas, prazos, objetivos a serem alcançados, trabalhos e produções a serem executados, percebe-se que, para muitos professores e alunos, atingir as metas exigidas pelos órgãos reguladores do ensino superior é mais importante do que a investigação científica. O volume de produção está à frente da qualidade do que é produzido, o que de certa forma, inverte a importância dos papéis que cada um desempenha. Não é à toa que a saúde mental das pessoas que ocupam esses espaços está cada vez mais comprometida, sejam elas discentes ou docentes, o esgotamento, a exaustão e o sufocamento frente à demasia de produção nesses espaços são manifestações de uma violência neuronal.

Ao me voltar aos questionamentos do que aconteceu no mestrado fui analisar as relações de poder existentes ali na naquele espaço que poderiam me indicar o que significam as cobranças que eram feitas de formas bastante severas. E uma das pistas é a forma de como a Capes lida com as relações existentes nesses espaços. De acordo com Rita de Cássia Ariza da Cruz (2012) de tempos em tempos, a Capes realiza uma avaliação bastante criteriosa para medir a qualidade dos Programas de Pós-Graduação brasileiros: antes a cada triênio, agora, de quatro em quatro anos. Os cursos de Mestrado e de Doutorado são classificados com notas que variam entre 1 e 7 pontos, sendo a menor nota atribuída a Programas de Pós-Graduação recém-criados ou com funcionamento precário, segundo critérios próprios da instituição; e a nota máxima

atribuída a Programas considerados de excelência e que tenham certo grau de internacionalização. Cursos com notas 6 e 7 são considerados os mais bem avaliados. Já os cursos com notas 3, 4 e 5 atendem aos padrões de qualidade exigidos pela Capes, mas apresentam algum tipo de insuficiência. 5 é a nota máxima para Programas de Pós-Graduação que oferecem apenas o nível de Mestrado, realidade bastante presente nas regiões Norte e Nordeste do país. Ter nota 4, por sua vez, é exigência mínima para que um Programa de Pós-Graduação possa iniciar um curso de Doutorado. Os Programas com notas 1 e 2, finalmente, dependendo de cada circunstância, podem ter sua autorização de funcionamento cancelada.

A avaliação da Capes, dessa maneira, é realizada levando em consideração um conjunto de indicadores específicos para cada área do conhecimento, tendo maior destaque a produção bibliográfica de discentes e docentes, sobretudo aquela publicada em periódicos de nível A1, A2, B1 e B2; o grau de formação do corpo docente, que privilegia a predominância de professores doutores; o número de disciplinas oferecidas pelo Programa; os acordos de cooperação técnica entre a universidade e demais Intuições de Ensino Superior nacionais e internacionais parceiras, entre outros fatores. Considerando a lógica competitiva implementada nos anos 1970 pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação e o fato de que não seria mais possível, a partir daquele momento, alimentar com os recursos financeiros cada vez mais escassos a crescente demanda do Ensino Superior brasileiro, a avaliação da Capes, assim, acaba servindo como um referencial perverso que norteia a distribuição de recursos públicos para o financiamento à pesquisa nas universidades públicas e privadas em todo o país.

A autora (2012) aponta que o espaço de produção científica e tecnológica no Brasil, historicamente, desde a sua institucionalização no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, sempre foi o da pós-graduação. A Capes, contudo, que deveria ser uma instituição de apoio à pós-graduação em todo o território nacional, acaba se apresentando mais como uma camisa de força do que como uma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma vez que aplica os mesmos pesos e as mesmas medidas para todos os Programas indistintamente, ignorando, quase sempre, as especificidades de cada um deles. Como consequência desse processo, ela acaba enviando todo o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação na direção das ciências exatas e biológicas, concentrando boa parte dos recursos no eixo Sul-Sudeste.

Para Nassi-Calò¹⁴ (2017) nesse ciclo de produtividade cega, os pesquisadores, sejam eles docentes ou discentes, são vistos e tratados enquanto máquinas de produção de *papers*. Um artigo qualquer publicado em uma revista científica bem avaliada, por exemplo, que será lido por menos de três pessoas, em média, se torna algo central na elaboração dos currículos. O diálogo com a sociedade civil e com movimentos sociais, crucial para muitos cientistas sociais e demais pesquisadores das áreas de humanidades, por exemplo, tem pouco valor, revelando que, embora a extensão faça parte do tripé institucional que acompanha o ensino e a pesquisa, ela continua sendo pouco valorizada.

Como eu trazia como demanda de discussão em sala de aula a questão da saúde mental na educação, a professora Alda Roberta Torres começou a apresentar teóricos sobre o assunto, e para André Rodrigues Guimarães¹⁵ e Vera Lúcia Jacob Chaves¹⁶ (2015), a intensificação do trabalho docente universitário, em pesquisa empírica desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), mostra que no contexto das políticas de cunho neoliberal a educação superior vem sendo redefinida numa lógica mercantil. No Brasil, esse processo ganha efetividade com a aprovação da atual Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que vem redefinindo a cultura acadêmica, que dentre as consequências centrais desse processo está a intensificação e extensão do tempo do trabalho:

Esse trabalho, nem sempre considerado nos registros oficiais, envolve a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, os pareceres, entre outras funções. Para responder a tais exigências, os docentes precisam estender sua jornada de trabalho e, fundamentalmente, com a utilização da internet, transformam o tempo de não trabalho em tempo de trabalho. Em síntese, em decorrência da ampliação do rol de funções do professor, intensifica-se o trabalho docente. (GUIMARÃES; CHAVES, 2015, p.569)

Para que a intensificação do trabalho docente ocorra, torna-se indispensável a participação ativa dos sujeitos no processo, especialmente no âmbito da pesquisa, os docentes necessitam mobilizar atributos, habilidades e dispêndios físicos, intelectuais e emocionais não necessariamente, vinculados a seu trabalho, prática que acaba refletindo nos discentes:

¹⁴ Lilian Nassi-Calò é graduada em química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Bioquímica pela mesma instituição. Foi docente e pesquisadora no IQ-USP. Atualmente é Coordenadora de Comunicação Científica na BIREME/OPAS/OMS e colaboradora do SciELO.

¹⁵ André Rodrigues Guimarães é graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Pará, mestre em desenvolvimento regional pela Universidade Federal do Amapá e doutor em educação pela Universidade Federal do Pará. Atua como docente e pesquisador na área de educação, especificamente em políticas educacionais.

¹⁶ Vera Lúcia Jacob Chaves é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Pará e em ciências sociais pela Universidade Federal do Pará, Mestre em educação e políticas públicas pela Universidade Federal do Pará e doutora em educação-conhecimento e inclusão social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de educação com ênfase em política educacional.

Dentre as atividades que os professores desenvolvem sem qualquer remuneração extrassalarial que compõem atualmente a jornada intensificada de trabalho docente estão as demandas da gestão, o envolvimento com a pós-graduação e a pesquisa, a participação em comissões, o preenchimento de diários e outras demandas on-line bem como a ampliação dos cursos e matrículas na graduação sem o correspondente aumento do quadro docente. (GUIMARÃES; CHAVES, 2015, p. 573)

Para os autores (2015), com a expansão da pós-graduação na universidade a quantidade de trabalho e o tempo despendido para responder às demandas é muito grande, muitas vezes a participação em bancas de mestrado e doutorado não entram no registro nos Planos de Trabalho, além de ser um trabalho extra e não remunerado, assim como avaliações de projetos ou de revistas que são considerados importantes para o currículo. Em relação à produção acadêmica, o pesquisador da universidade tem como baliza regras externas ligadas aos critérios de produtividade que a CAPES estabelece para o Programa. Outro ponto levantado pela pesquisa é que a redução do número de servidores técnico-administrativos acaba obrigando os docentes a assumir as atividades burocráticas, como o lançamento das frequências e notas dos alunos, agendamento de férias, a participação em comissões, a elaboração de pareceres, dentre outros.

Também o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é apontado por três entrevistados como uma política, mais recente, que intensificou o trabalho docente na universidade. O processo atual de intensificação se dá muito em função dessa política, como exemplifica a docente: “nós tínhamos um único curso que era Ciências Biológicas, nós passamos a ofertar Ciências Naturais, dobrou o número de turmas [...], então, claro que a exaustão é bem maior” (Docente B). (GUIMARÃES; CHAVES, 2015, p. 576)

Fato que demonstra que a intensificação não acontece apenas na pós-graduação, os docentes das graduações também estão afetados por essa política neo-liberal, o que coloca a produtividade a frente da qualidade do que é produzido nesses espaços.

Ou você produz em instituições, em revistas reconhecidas com Qualis, ou você não tem prestígio. É a tua moeda: ou você tem isso ou você não tem moeda pra ser reconhecido, pra ser respeitado enquanto profissional na universidade. Então, a produção passa [...] a ser para muita gente a motivação principal na carreira. Eu já ouvi muito professor dizer o seguinte: ele dá aula, tudo bem! Mas, para ele, o que interessa é produzir um artigo ou dois, durante um ano, para uma revista; se ele fizer isso ele está cumprindo com o objetivo da carreira acadêmica. Então, pra muita gente é isso mesmo: produção em periódicos, de nível internacional de preferência. [...]. Quer dizer, no nosso caso na educação, não interessa se tem impacto, não interessa se tem importância social, não interessa nada, interessa que tenha lá o Qualis A1, A2 ou até B1. E essa produção passou a ser feita muitas vezes de uma maneira muito mecânica, sem preocupação com a qualidade, as pessoas sem preocupação ética, muitas vezes, com a pesquisa: o que vale mesmo é produzir (Docente D). (GUIMARÃES; CHAVES, 2015, p. 580)

Em consequência desse processo, ambos autores apontam (2015) como institui-se na universidade uma cultura de supervalorização da pesquisa, em detrimento das demais

atividades, especialmente do ensino, fato que reflete nos discentes tanto da graduação quanto da pós-graduação, seja pela qualidade da aula dada na graduação ou pelo excesso de produtividade impostas na pós-graduação, já que a relação professor-aluno acontece o todo tempo.

A pesquisa aponta práticas diretamente relacionadas ao processo de privatização e mercantilização da universidade pública, reduzindo o espaço e o tempo do pensamento crítico produzidos nestes espaços. Porém, não são todos professores que percebem criticamente este processo, todos reconhecem o aumento do trabalho mas nem todos associam o fato a uma política macroestrutural que atinge o conjunto da classe trabalhadora, acreditam que o problema está associado aos docentes que não cumprem satisfatoriamente suas funções na universidade, pois já encaram a intensificação do trabalho como inerente à profissão.

Ainda refletindo sobre as relações de poder nas pós-graduações Valdemar Sguissardi¹⁷ e João dos Reis Silva Junior¹⁸, no livro **Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico** (2009), indicam que as medidas de flexibilização dos processos e das relações de trabalho no Brasil, bem como de redução de custos adotada pelo governo federal nas universidades públicas e privadas de todo o país, principalmente a partir da década de 1990, também contribuíram para a edificação de uma cultura acadêmica centrada na lógica mercantil globalizada, caracterizada por exigências de metas e de excelência produtivas. Como resultado dessas medidas, temos observado cada vez mais a sobrecarga física e psíquica que atinge tanto docentes quanto discentes e que se expressa em modos diversos de sofrimento e de adoecimento, sobretudo os de ordem psicoemocional. Uma das principais queixas enfrentadas pelos profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro, hoje, diz respeito à pressão em torno da produtividade, ou seja, ao estímulo contínuo e ininterrupto em torno da publicação de artigos científicos em periódicos bem avaliados. Todas as demais atividades, contudo, acabam não sendo consideradas pelas instituições de ensino do mesmo modo, justamente as que costumam ser qualificadas como mais gratificantes pelos professores, como ministrar aulas e orientar os estudantes, por exemplo. Essa via de mão dupla, assim, abre margem para mais uma contradição: ainda que os docentes

¹⁷ Valdemar Sguissardi é graduado em filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, mestre e doutor em science de l'éducation - Université de Paris X. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de São Carlos e professor aposentado da Universidade Metodista de Piracicaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação.

¹⁸ João dos Reis Silva Junior é graduado em engenharia pela Universidade de São Paulo, mestre em administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em história e filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos. em experiência na área de educação com ênfase em educação e trabalho.

julguem trabalhar à exaustão, até mesmo em seus horários livres e aos finais de semana, muitos não se sentem produtivos, uma vez que não dão conta de atingir as metas estabelecidas pela Capes.

Para o filósofo sul-coreano (2015) o *burnout* é uma queima do eu por superaquecimento, devido a um excesso de igual. O hiper da hiperatividade representa apenas uma massificação do positivo. A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho já habita o inconsciente acadêmico com seu desejo de maximizar a produção. O sistema educativo bancário se choca rapidamente com seus limites e para elevar a produtividade nesses espaços o paradigma da disciplina – entendido como negatividade, baseado no controle e na proibição, é substituído pelo paradigma do desempenho – que é entendido como positividade. O negativo da educação bancária baseada no dever tem um efeito de bloqueio o que impede seu crescimento, já a positividade do poder da educação focada no desempenho é mais eficiente pois o sujeito do desempenho além de ser mais rápido é mais produtivo do que o sujeito da obediência. Mas vale lembrar que o poder não cancela o dever, assim o sujeito de desempenho continua disciplinado:

A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa auto exploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. (HAN, 2015, p.30)

A arte é vista pela sociedade do controle como um vírus, como um perigo imunológico ao sistema vigente e opressivo. Byung-Chul Han (2015) afirma que o século passado foi integralmente dominado pelo vocabulário da guerra fria e por um dispositivo de ordem militar, sua ação imunológica é definida como ataque e defesa. Este dispositivo imunológico ultrapassa o campo da biologia adentrando por todo o âmbito social, criando uma regra a favor da defesa, afastando tudo que é estranho. Mesmo que o estranho não tenha nenhuma intenção hostil é eliminado em virtude de sua alteridade. O século XXI continua a eliminar a alteridade e seu desaparecimento significa que vivemos numa época pobre de negatividade. Num sistema dominado pelo igual, não faz sentido fortalecer os mecanismos de defesa e o excesso de igual é um excesso de positividade o qual faz surgir novas formas de violência: a sociedade de desempenho. Os sujeitos de desempenho e produção são empresários de si mesmos, se auto exploram e chamam isso de sucesso:

O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui, a síndrome de *burnout* não expressa o si mesmo esgotado, mas antes a alma consumida. A depressão se expande ali onde os mandatos e as proibições da sociedade disciplinar dão lugar à responsabilidade própria e à iniciativa. O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho. (HAN, 2015, p.27)

Este sujeito é agressor e vítima ao mesmo tempo e encontra-se em guerra consigo mesmo – eis aqui a máquina de adoecimento psíquico.

Mestrandos e doutorandos também acabam desenvolvendo transtornos psicológicos na pós-graduação. Muitos deles enfrentam uma rotina de stress significativo, que é determinada pelas múltiplas formas de pressão relativas ao seu cotidiano e ao desempenho acadêmico. Esse caldeirão de infindáveis tarefas resulta em diferentes formas de adoecimento, sendo a depressão uma das mais comuns. Bloqueio de escrita, ansiedade e dificuldade de cumprir prazos também são problemas comuns enfrentados por esses estudantes, embora raramente o assunto seja tratado de forma aberta. Como agravante, o número de casos no país vem crescendo rapidamente nos últimos anos. E esse alerta foi dado pelos integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), durante a mesa-redonda Academia, assédio e adoecimento na pós-graduação, que encerrou os debates do 5º Salão Nacional de Divulgação Científica¹⁹, ocorrido entre os dias 16 e 22 de julho de 2017, em Belo Horizonte, nas dependências da Universidade Federal de Minas Gerais. As incertezas quanto ao futuro profissional, finalmente, que acompanham quase todo estudante de pós-graduação, tornam-se ainda mais agudas num momento de crise no ensino superior brasileiro como o atual. Por esse motivo, é necessário que observemos mais atentamente essa realidade.

¹⁹ Disponível em: <http://www.anpg.org.br/24/07/2017/e-preciso-falar-sobre-assedio-na-pos-graduacao-2/>
Acesso em 03 de julho de 2021.

3. Percorrer as bordas acadêmicas e cartografar seus afetos: pesquisas com propostas para uma educação da experiência

3.1 Textos escritos e falados como prática da liberdade

Ao nomear os processos de adoecimentos vivenciados pelo meu corpo, volto à memória das relações produtoras de saúde a que tive acesso durante a minha caminhada na educação. Com o aparecimento da necessidade em escolher um objeto de pesquisa para o desenvolvimento da monografia da Especialização em Docência para o Ensino Superior do Instituto Federal de São Paulo, comecei a pesquisar os possíveis encontros entre subjetividade e educação que utilizassem o fazer cinema e outras formas de arte como possíveis produtores de saúde mental. E através da minha orientadora – Mayra Pinto²⁰ – chego aos teóricos que trabalham a questão do letramento e da literatura com este viés.

No campo do ensino de literatura, também é possível observar como uma abordagem menos superficial dos textos contribui para a formação de um sujeito não só atento aos estereótipos generalizadores que costumam frequentar a sala de aula, mas também atento à arte como mediadora de experiências subjetivas importantes. Mayra Pinto (2014) aposta no ensino de literatura como uma prática fundamental na constituição do pensamento, sobretudo quando chama a atenção para os valores subentendidos que constituem o discurso, pois o texto literário sintetiza valores sociais.

Na contramão de um ensino comprometido com o sentido amplo do discurso artístico — que investigue como os aspectos formais arquitetam sua constituição ideológica —, as obras literárias muitas vezes são trabalhadas em sala de aula apenas por seu caráter figurativo na interpretação direta do texto. De acordo com a autora (2014), tal prática contribui para ignorar os subentendidos – os diferentes discursos das regiões, suas relações históricas, as ideologias que atravessam um texto. Nas pesquisas apontadas por Mayra Pinto (2014), por exemplo, atividades de leitura e escrita são reservadas para a aprendizagem dos princípios alfabéticos e ortográficos ou à resposta de questionários. As pesquisas também indicam a pouca interrelação das vozes do aluno, professor e dos livros didáticos.

²⁰ Mayra Pinto é mestra em didática e doutora em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de literatura e ensino e formação de professores, com ênfase na teoria bakhtiniana. Atual professora do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Possui várias obras publicadas na área.

Esse tipo de ensino configura um modo de aprisionamento do pensamento que contribui para sufocar as subjetividades e seus potenciais criativos, o que resulta, muitas vezes, em processos de adoecimentos psíquicos. Ao contrário, quando podemos aumentar a capacidade de sermos afetados por tudo que está no mundo, começamos a ler os subtextos que existem em nosso cotidiano, achamos novos modos de abrir a sensibilidade às regiões jamais frequentadas pelo corpo, ativamos a possibilidade de as singularidades serem livres, de entrarem em devir. Para a educação libertária a aprendizagem é a experiência – o restante é acumulação de saber.

O filósofo Luiz Fuganti²¹ (2008) acrescenta que ao aumentar a capacidade de sermos afetados por tudo que está no mundo, começamos a ler os subtextos que existem em nosso cotidiano, achamos novos modos de abrir a sensibilidade às regiões jamais frequentadas pelo corpo, ativamos a possibilidade de as singularidades serem livres, de entrarem em devir. O filósofo-esquizoanalista afirma que para os pré-socráticos²² o pensamento é inseparável de um modo de vida livre e de um corpo, pois o próprio corpo é feito de elementos que constituem também os objetos do pensamento:

(...) tal modo de existir, ser e pensar pressupõe espíritos livres, libertos de toda moral, razão e religião, espíritos generosos e doadores de vida e de novos sentidos para esta, que se encontram bem acima das avarentas leis humanas. Vidas que não possuem como valores principais a segurança, a conservação, a regulação, as regras, as leis, os hábitos. Espíritos desprendidos e ousados nos quais reinam as forças ativas e criadoras, isto é, potências artísticas que amam os perigos, as aventuras, o desconhecido, o imprevisível, as misteriosas surpresas do estranho. (FUGANTI, 2008, p.54)

Vida ativa e pensamento afirmativo – não se pode pensar se não houver corpo ativo e não se pode agir se não houver pensamento afirmativo – ao separar corpo e mente adoecemos. Fuganti (2008) afirma que para esta linha filosófica, existir é construir uma ética com base nas potências singulares da vida e do pensamento, ampliando exponencialmente a multiplicidade dos pontos de vista. Ao privilegiar as relações e os seres em relação, afastamos as formas fixas e impostas insistentemente pelo sistema como única realidade aceitável. O corpo não foi feito para imitar um modelo ou obedecer a um fim, este veículo deveria ser usado para aumentar a sua capacidade de agir e pensar, para tornar-se alegre, já que a vida é feita de corpos que se encontram e se

²¹ Luiz Fugante é filósofo, arquiteto, professor e escritor. Desde 1986 ministra cursos, palestras e seminários acerca de um tipo de pensamento sem referência, imanente à própria natureza. Não mantém vínculos institucionais e criou o movimento Escola Nômade de Filosofia. No campo da saúde trabalha com a esquizoanálise.

²² Pré-socráticos: são chamados assim os primeiros filósofos gregos, os fundadores da filosofia ocidental, eles representam o pensamento filosófico antes de Sócrates (que é considerado o marco da filosofia). Dentre os filósofos pré-socráticos estão Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro, Parmênides, Hereaclito, Leucipo, Demócrito, Anaxágoras, Empédocles, entre outros. (CHOPKE, 2010, p.198)

misturam. Para os pré-socráticos esta essência do corpo é na verdade a própria alma – alma é corpo – eis a transmutação radical a que esses pensadores submetem a filosofia.

Dessa perspectiva, os encontros que a arte permite costumam ser “perigosos” pois geram centelhas capazes de emergir algo que afeta os corpos, fica impresso no sensível desses corpos, algo que não pode tocar mas que o pensamento pode apreender, não é da ordem da linguagem mas funda a expressão e vive por meio dela:

(...) um homem livre, potente e alegre não serve a nenhuma entidade externa e, sobretudo, torna-se o inimigo mais poderoso de tais instituições. Ele é artista e por isso mesmo cria seus próprios atributos como maneiras alegres e intensas de viver. (FUGANTI, 2008:, p.81)

Como podemos observar analisando as relações de poder nas instituições de ensino, o sistema capitalista gera incessantemente diversas formas de coagir o pensamento e a subjetividade, por isso que a educação aposta em práticas e em tipos de textos, reafirmando um letramento sem singularidades. Assim, molda um pensamento técnico, apesar de sempre cobrar pessoas criativas: essa é uma realidade de todas as classes sociais independente das políticas das instituições educacionais. Quando Mayra Pinto (2014) aponta um estreitamento do ensino da literatura no ambiente escolar, com a ausência de uma política de formação de leitores e de esclarecimentos suficientes aos professores sobre a utilização de acervos literários em suas práticas pedagógicas, vemos que existem ações para uma não-diferenciação das especificidades do livro seja ele didático, paradidático, obra de referência ou livro de literatura. Muitas vezes os professores abandonam os aspectos lúdicos como a fantasia e a imaginação como parte do gênero literário. A autora afirma a existência da intenção neoliberal em não priorizar a troca de experiências no ambiente escolar, reforçando uma educação tecnicista.

Michelle Petit²³ é outra autora que trabalha com o princípio de que a leitura literária pode ser um importante meio para o amadurecimento das relações subjetivas entre o sujeito e o mundo. Em seu livro **A arte de ler ou como resistir à adversidade** (2009), a antropóloga comenta diversas experiências de leitura de textos literários com grupos em contexto de crise – comunidades forçadas a se mudar devido a guerras, por exemplo –, que permitem contribuições transformadoras para o desenvolvimento psíquico de seus participantes. Petit (2009) narra os encontros entre leitores e obras literárias mostrando como essas histórias imprimem algo no sensível desses corpos, tornando-os capazes de criar mundos e espaços internos, obras que afetam diretamente a psique do indivíduo.

²³ Michelle Petit é antropóloga e pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços, do Centre National de la Recherche Scientifique, na França. Coordenadora do programa internacional Leitura em Espaços em Crise, compreendendo tanto situações de guerra ou migração forçadas como contextos de rápida deterioração econômica e grande violência social.

Petit (2009) cartografa narrativas em que o texto artístico ressignifica histórias pessoais de sujeitos, mostrando a potência da literatura como um fortalecedor das subjetividades. O texto literário pode contribuir para que os leitores nomeiem seus afetos – muitas vezes não acessados racionalmente – exercitando também a empatia com o outro. Ao conviver com as vozes dos personagens da ficção, o pensamento entra em deriva e pode exercitar a tolerância com a diferença.

Bell Hooks (2013) também narra sua dor psíquica como mobilizadora do seu encontro com a teoria, pois tinha a necessidade de compreender e nomear o que acontecia dentro de si e ao seu redor, afirmando que a teoria foi o seu local de cura. A autora narra que as ideias existentes nas teorias abriam sua cabeça e seu o coração para conhecer o que estava além das fronteiras do aceitável, e foi através do movimento de pensar e repensar que obteve novas visões de mundo. Por meio da teorização pôde nomear o que estava acontecendo internamente, utilizando o pensamento crítico, a reflexão e análise para explicar sua mágoa e, quem sabe, até mesmo superá-la. Aponta que as experiências de vida estão ligadas aos processos de auto recuperação e de libertação coletiva ato que a tornou capaz de imaginar futuros possíveis, a fim de criar um lugar onde a vida pode ser diferente. Esta relação entre a teoria e a prática evidencia o elo existente entre ambos, num processo recíproco onde uma capacita a outra. A autora alerta ainda que a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária, só cumpre essa função quando lhe é pedido que o faça.

Tanto a teorização acadêmica quanto as histórias contidas nas obras literárias e cinematográficas funcionam como organizadores de um caos interno, mais do que organizar, é um processo de nomeação desses afetos. Ao dar nome, conseguimos entender o que acontece no corpo e permitir seu processo de cura.

Angela Kleiman²⁴ (2010), pesquisadora importante na área de Letramento, desenvolve pesquisas com o objetivo de estudar e compreender os modos de inserção no mundo da escrita e dos bens culturais, com grupos cujo processo de escolarização geralmente encontra o fracasso e a exclusão. A autora traz a concepção identitária como peça-chave para o processo de letramento, demonstrando que tanto as trajetórias singulares dos sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem, quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada são movidos por

²⁴ Angela Kleiman é graduada em letras pela Universidad de Chile, mestra e doutora em linguística pela University of Illinois. Coordenou a implantação do departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp sendo a responsável pela criação dos curso de mestrado e doutorado do departamento. Hoje é titular aposentada do departamento, participando como colaboradora. Possui vários livros publicados na área.

finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, acontecendo de forma coletiva ou individual.

Para demonstrar o papel da coletividade no que a autora (2010) chama de letramento de resistência, apresenta narrativas desenvolvidas por seu grupo de pesquisa em comunidades quilombolas do sul do país, grupos de jovens ativistas negros do movimento do hip-hop na cidade de São Paulo e alfabetizadores populares, sem diploma, ensinando adultos a ler e escrever na periferia da cidade de São Paulo. As três pesquisas possuem como eixo centralizador letramentos locais – de resistência – estruturados em trajetórias pessoais singulares nas quais destacam a vida cotidiana dessas comunidades. Desenvolvidas quase na invisibilidade por receber pouco investimento e atuantes à margem da educação formal, a autora aponta que:

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social. (KLEIMAN, 2010, p.377)

A proposta do letramento identitário sugere que o processo de alfabetização deva ser formado por estratégias e ferramentas variáveis e de acordo com a situação sócio-histórica e cultural em relação ao ambiente em que se encontram as comunidades, as quais são formadoras de sujeitos históricos atuantes na sociedade, onde a escola é apenas mais um dos espaços no qual a socialização acontece. Partem dos acontecimentos cotidianos dos seus espaços de convívio e atuação, onde os interesses dos participantes ditam as práticas estruturais de planejamento constante, através de atividades de aprendizagem, variando de acordo com a demanda das comunidades envolvidas. Práticas sociais não escolares, engajadas no processo de ensino-aprendizagem ao interagir com o outro, identificando e/ou diferenciando os discursos envolvidos na relação.

3.2 Cinema experimental ressignificando a escola

Wenceslao de Oliveira Junior²⁵ (2016) propõe trabalhar ativamente com as diferentes produções culturais no ambiente escolar, de modo que essa experiência com discursos artísticos diversos possa contribuir para ativar a imaginação em processos

²⁵ Wenceslao Machado de Oliveira Junior é graduado em geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre e doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor Livre Docente no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO), ambos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

criativos. Tomemos o cinema como exemplo: o avanço tecnológico trouxe um barateamento dos equipamentos abrindo acessibilidade a produções independentes e experimentais, principalmente se contarmos com as câmeras dos celulares. Além disso, o cinema contemporâneo permite relações horizontais entre as pessoas que compõem suas equipes reduzidas, assim como o uso de roteiros abertos ou até mesmo sua total ausência. Esses novos paradigmas criam um potencial para ajudar a escola e a educação a sair de sua rigidez tradicional e a abandonar o modelo industrial de linha de produção, em que os sujeitos são instados a repetir discursos das autoridades reconhecidas, sem necessariamente refletir criticamente sobre eles.

Com o encontro entre cinema e escola, tendo em vista a produção de imagens, além de espectador, o aluno passa também a ser produtor, roteirista, animador, editor, diretor ou qualquer outra função que o plano da experimentação permita. Quando o cinema é utilizado, não apenas para consumo de uma obra pronta a ser vista, mas como uma ferramenta de produção e reflexão, a escola pode se tornar um campo de experimentação mais produtivo no sentido de uma formação libertária.

Tanto nos diários de Bell Hooks (2013), quanto nos filmes experimentais de Wenceslao de Oliveira Junior (2016) os alunos são convidados a redescobrir o processo de ensino com base em sua experiência de aprendizagem. Ambos desafiam os jovens a contarem algo sobre seu universo pessoal e sua leitura da realidade. No âmbito de uma interlocução grupal, essas práticas permitem ao aluno entender como cada narrativa faz um recorte existencial ao revelar o universo político e social de cada um do grupo. Assim, na produção dos diários e dos filmes experimentais, instiga-se a formação de uma subjetividade mais sintonizada, porque comprometida, com a reflexão sobre os diferentes processos de aprendizagem numa clave em que a criatividade é a tônica.

Outro autor, cuja proposta centra-se em uma aprendizagem voltada para a experiência com processos criativos, é Cezar Migliorin²⁶ (2015), que desenvolve pesquisas sobre questões estéticas e políticas ligadas ao cinema brasileiro e sobre as relações entre cinema e a educação. Para ele, o cinema se apresenta como uma experiência pessoal e coletiva com o mundo, o outro e o conhecimento. A escola é pensada como um lugar de criação de relações criativas e críticas por meio de narrativas

²⁶ Cezar Migliorin trabalha com palavras e imagens. É professor de Cinema, vice-chefe do Departamento de Cinema e Vídeo e membro do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade Federal Fluminense. Doutor pela UFRJ e Sorbonne Nouvelle, na França, com pós-doutorado pela University of Roehampton, na Inglaterra. Autor do livros como Inevitavelmente Cinema e Cinema de brincar, dentre outros.

construídas com imagens e sons, em que o aprendizado é o próprio processo experimentado em comunidade.

Nosso método com o cinema é simples: assista um plano com o estudante, produza um encontro, faça uma imagem, tenha certeza de que ele conhece bem o que fez — nos detalhes do que vê e nas conexões com o que não está na imagem — torça para que ele deseje compartilhar o que viu e inventou. Assim teremos feito nosso papel de criar e descobrir o mundo com o cinema. (MIGLIORIN, 2015, p.10)

Mais uma vez, a noção da criação em comunidade é apontada como um incentivo à construção de um espaço crítico e criativo para o processo de ensino e aprendizagem, por meio do compartilhamento de histórias, referências e experiências. A proposta de Migliorin (2015) compreende o espaço físico da comunidade, com suas ruas, bairro e a própria cidade, numa articulação com o entendimento técnico da produção cinematográfica – planos, quadros, fotografias, sons. Essa aproximação busca incentivar os estudantes a criar relações entre o que eles veem e sentem a fim de atuar de forma criativa e crítica com a câmera e, assim, construir suas próprias narrativas.

Diferença, igualdade, experiência, subjetividade, emancipação e comunidade. Essas noções não são trabalhadas com um esforço de definição, mas como ferramentas necessárias para pensarmos o que estamos fazendo e o que está acontecendo com os jovens com quem trabalhamos. (MIGLIORIN, 2015, p.11)

Na proposta de Migliorin (2015), o cinema vai à escola não como texto ou tema, mas ato de criação que alimenta uma aprendizagem sensível e singular. A prática não é a de consumir filmes, mas a de analisar e avaliar criticamente imagens, fomentar leituras criativas a fim de criar a impressão de estranhamento. A arte na escola seria, dessa forma, uma espécie de vírus, que se espalha pelo ambiente escolar: o professor ensina e experimenta com seus alunos uma possibilidade singular de vivência da aprendizagem. Experimentar coletivamente permite ser afetado pelo que ainda não se conhece com mais segurança, o que conseqüentemente contribui para um pensamento menos estereotipado, com uma curiosidade crescente e segura em direção ao pensamento do outro. A arte pode circular, assim, entre estudantes e professores, como parte de um processo de ensino e aprendizagem que leva em conta de fato a subjetividade, pois os sujeitos podem se reconhecer como agentes numa comunidade que ensina a criar mundos e compartilhá-los.

A metodologia que preparávamos para estar na educação teria como base exercícios, práticas e propostas a professores e estudantes que os engajariam em processos reflexivos, poéticos e estéticos em constante demanda de tomada de posição sobre o modo de inventar e construir o território, a comunidade, as relações; pensando no cinema como um modo de ver e construir o que vivemos, uma construção que pode nos trazer uma nova experiência com o real. (MIGLIORIN, 2015, p. 50)

Desde sua origem, este curso de cinema está estritamente vinculado com a educação. Cezar Migliorin (2015) aponta que o curso de Licenciatura em cinema da Universidade Federal Fluminense foi criado como parte do Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) em 2008, e envolvia outros departamentos como o de educação, o de antropologia e de filosofia. Sua demanda é a necessidade de uma formação especializada para as pessoas que ministram oficinas de cinema em escolas livres, ou com projetos pedagógicos em museus, centros culturais e cinematecas, assim como na própria formação de professores que atuam nas artes, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem o cinema como uma das formas artísticas que podem ser ensinadas nas aulas de artes.

Fora essas evidências, acompanhávamos de perto diversos projetos de cinema em escolas em todo o Brasil. A Rede Kino, formalizada em 2009, apontava para projetos já bastante consolidados na área — Cinead, Kinoforum, Cineduc, Imagens em Movimento, entre outros; igualmente, conhecíamos bem a tese de Moira Toledo, defendida em 2010, mas que, antes disso, vinha apresentando em congressos científicos alguns números e experiências do cinema na educação em todo o Brasil, sobretudo aquelas realizadas depois dos anos 1990, facilitadas pelos meios digitais. (MIGLIORIN, 2015, p.19)

O curso é focado na relação do cinema com a educação já que interrogar o mundo a partir da escola é fundamental para uma sociedade mais democrática. Nele, a escola é vista, compreendida e narrada a partir das práticas cinematográficas ao filmar e pensar sua comunidade inserida no mundo, pois ao filmar o que é visto, narrado e produzido nessas comunidades ampliamos o cinema ao patamar político. A presença do professor como protagonista é o de estar com o cinema na escola, até mesmo para garantir que o trabalho tenha continuidade nesses espaços, já que os alunos são flutuantes e os professores fixos nessas instituições.

Em 2012, a Licenciatura em cinema recebeu um convite para um encontro com uma representante da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Esta Secretaria já fazia a Mostra Cinema e Direitos Humanos da América do Sul, em parceria com a Cinemateca Brasileira, com sessões em todas as capitais do país. O convite era para que ocorressem ações entre cinema e educação, atuando em escolas a nível nacional. As oficinas foram semanais e aconteceram no primeiro semestre de 2014, com 27 municípios ligados ao projeto com número de escolas entre 3 e 12 por município. Cada mediador ligado à Universidade Federal Fluminense fazia uma visita quinzenal a cada escola que estava sob sua responsabilidade, sua função era ir à escola trabalhar com as crianças e fazer uma formação continuada com os professores, que quinzenalmente realizavam as oficinas sem os mediadores. O projeto iniciou com 246 escolas participantes mas apenas 189 finalizaram o projeto, 459 professores participaram da

formação inicial mas foram 307 professores que chegaram até o final, totalizando 257 turmas participantes em 133 oficinas oferecidas no contraturno e 99 no período das aulas. Em 2014 e 2015 a metodologia do “Inventar com a diferença” passou a ser utilizada em diversos projetos de cinema e educação. Em 2015 a prefeitura de São Gonçalo do Amarante – CE adotou o projeto em todas as 32 escolas do município.

Por este motivo o “Inventar com a diferença” é entendido como um projeto de cinema e direitos humanos, em que todas as imagens e sons produzidos estão intrinsecamente ligados por essa relação. O professor não apenas ensina, mas também experimenta com seus alunos – esse é o primeiro passo para a construção de uma comunidade. Experimentar coletivamente é ser afetado pelo que ainda não se conhece, é lidar com a diferença e isso acontece durante todo o processo com a imagem. A arte circula entre estudantes e professores como processos subjetivos, em que o aluno experimenta a si próprio, se reconhecendo como ser atuante no mundo, assim como experimenta a criação do outro e com essa prática pode chegar a criar mundos e compartilhá-los.

Para Cezar Migliorin, a dimensão política desta prática é a possibilidade de a criação ser o fim em si mesmo. Se pensarmos o cinema como a própria criação lidando com a diferença, temos uma ferramenta para gerar transformações subjetivas de professores e estudantes, gerar diferenças, multiplicidades. A pedagogia radical é partir das possibilidades inventivas criadas pela comunidade para que todos possam agir, traduzir e associar seus conhecimentos prévios a novas poéticas trazidas através do cinema. Essas novas poéticas são exploradas através da noção de dispositivos que funcionam como disparadores de ideias para a criação de regras geradoras de situações em crise. A prática necessita de um descontrole nas formas de ver e perceber a realidade para assim gerarem novas linhas de fuga para a inventividade, já que as decisões não estão prontas e as respostas demandam invenção.

O dispositivo, de alguma maneira, nos permitia estar presente, acionar disponibilidades sensíveis e intelectuais dos estudantes para a diferença, ao mesmo tempo em que “deixa as crianças em paz”. Quando o cinema chega na escola como palavra de ordem, o que ele faz é se distanciar da experiência do outro e se impor como discurso verídico. No nosso caso, desejávamos o contrário com o dispositivo, por isso a necessidade de deixar as crianças em paz, não exigir nada. Há nesse gesto um verdadeiro silêncio, uma espera, uma falta de intenções que mimetizam o cinema político pautado pela possibilidade de estar à altura da experiência do outro sem que o espectador seja uma “vítima” das imagens. (MIGLIORIN, 2015, p. 81)

Se a educação não tiver um fim em si mesma, o aprendizado torna-se o processo, que acontece numa comunidade, conectando as ideias com outras coisas do mundo. Ao

aceitar a combinação não roteirizada como parte do processo de conhecimento, abrimos-nos a uma construção comum, processual e horizontal, com trocas de experiências e de processos subjetivos, construídos nas multiplicidades das relações. A diferença atua no sensível, mais que ampliar o referencial de mundo, ela cria movimento no próprio mundo.

A escola faz parte de um processo bem mais amplo do que o processo de formação. Se ela não se abre à comunidade de conhecimento, torna-se um espaço modulador de processos subjetivos, se mantendo como uma local de discurso e controle do estado – do capital. Cezar Migliorin aponta que o projeto “Inventar com a diferença” experimenta na prática como a escola é parte de um sistema de manutenção de uma violência de classe, ao mesmo tempo, o autor nos lembra que experimentar o mundo politicamente é cartografar o que é passível de desestabilização e transformação, para que possamos mobilizar forças capazes de criar linhas de fugas feitas no coletivo, e é com este movimento que visualizamos novos mundos possíveis.

Os dispositivos criados provocam a comunidade envolvida na atividade em participar o tempo todo, a presença é fundamental para a exploração de seus desejos e curiosidades em relação ao mundo. É em comunidade que alunos e professores descobrem juntos imagens, decidem juntos o que fazer com essas imagens e como. Aqui o cinema só acontece com a participação de todos envolvidos na prática, o professor se dedica ao incontrolável das imagens e os alunos na disposição de serem afetados pelas imagens. O dispositivo trabalhado durante a semana pode ser um disparador de possibilidades de desvios inventivos, um interventor na vida social, uma linha estendida ao outro. O grupo, em comunidade, percebeu que a presença do dispositivo durante a semana alterava a experiência sensível do cotidiano e que experimentar o processo era mais importante do que as imagens geradas em si.

Se o entusiasmo em lidar com a câmera e com o microfone era imediato, como vemos nos filmes, ele rapidamente se desdobrou em interesse pela história, pela tecnologia, pelas questões sociais, pela estética ou pela biologia. Se inicialmente tínhamos na transversalidade de conhecimentos que o cinema possibilita uma aposta fundamental, a prática explicitou os acessos que estudantes e professores puderam usufruir tendo o cinema como ponto de partida. Entre os silêncios e a eloquência das imagens, jovens e adultos transitam entre múltiplos saberes — esses que nas escolas são organizados como disciplinas. (MIGLIORIN, 2015, p. 189)

Cada participante da comunidade é afetado pelas histórias trazidas pelos filmes, as conexões entre pensamentos e sensações que cada história provoca podem acompanhá-los por toda a vida. Ao mesmo tempo, a comunidade é convidada a entrar no processo

criativo do cineasta dos filmes vistos, a indagar suas escolhas e decisões fílmicas para assim imaginar a criação do outro – se colocando no lugar do criador.

O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica; posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este e do que já é outro mundo. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que pode e o que arrisca o cinema. (MIGLIORIN, 2015, p. 191)

De acordo com o autor, esse cinema que é capaz de se aconchegar nas capacidades sensíveis dos sujeitos é o mesmo cinema que chega na escola para criar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, pois acredita em sua capacidade de intensificar as práticas de invenções de mundos. Já a escola é o espaço onde o risco destas invenções é possível e desejável e seus participantes são sujeitos que podem criar com o mundo, com os filmes.

No artigo Cinema e Clínica: notas com uma prática, César Migliorin nos atualiza sobre suas pesquisas e trabalhos que acontecem na interface entre cinema e educação há 8 anos: 1) Oficinas breves – entre 10 e 40 horas – realizadas com professores na Universidade Federal Fluminense e em vários estados do país, ligadas ao Projeto *Inventar com a Diferença*; na Bolívia – Universidade Maior de San Andrés (UMSA) e no Chile – Universidade do Chile. 2) Grupo de trabalho com professores-cineastas em encontros semanais na UFF. 3) Grupo de trabalho misto formado por estagiários do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFF, estagiários da licenciatura de cinema da UFF e usuários do SPA. 4) Grupo semanal com pacientes e não pacientes da Casa Jangada, espaço terapêutico no Rio de Janeiro.

O autor aponta que os trabalhos se desdobraram para uma prática de cinema com grupos não-profissionais baseada em cinco decisões teórico-práticas: 1) Trata-se de agir com o cinema: filmar, montar, escrever e ver junto o que se fez. 2) O filmar é pautado pelo campo do documentário e do cinema experimental, aqueles que pedem uma relação forte com a realidade e com a alteridade. 3) Não partimos do texto ou de discursos, mas da imagem, do criar com a realidade. 4) Trabalhamos com regras muito simples, que qualquer um pode realizar: dispositivos. 5) Em grupo vemos o que produzimos, sem necessariamente identificar quem filmou o quê. De maneira esquemática, assim a prática se organiza.

Cezar nos relata que um grupo de 8 a 18 participantes se reúne semanalmente para ver imagens ligadas a uma certa história do cinema, mas sobretudo, imagens feitas pelos próprios membros do grupo através de dispositivos inventados e propostos pelo coletivo: professores do ensino básico de idades e disciplinas muito diversas, jovens estagiários de curso de cinema e/ou psicologia e professores universitários de cinema.

Ao vermos as imagens sem individualizá-la, podemos falar de uma experiência, de um desacordo entre o que imaginei ao fotografar e o que o mundo vê; os efeitos que as imagens têm sobre o outro. Essa experiência evidencia a ausência de uma linha reta que vai do enunciado, da imagem, ao espectador. Experimentamos a fissura entre a minha expressão e o outro. (MIGLIORIN, 2020, p.33)

Imagens, sons, comunidade, encontros, deriva... a transdisciplinaridade entre cinema e educação fez com que um forçasse os limites do outro ao ponto da prática se aproximar a um lugar terapêutico – clínico, produtor de saúde mental. Esta comunidade compartilha processos subjetivos não centrados em um sujeito, mas como um conjunto aberto de afetos, forças, discursos e materialidades que os constituem como potências.

O próprio grupo precisa ser pensado com essa abertura. Sem nenhuma centralidade identitária, o grupo é sempre furado pela realidade que chega com imagens e sons. No grupo, não falamos sobre o que somos, mas sobre as criações com o que está fora e que nos chega a partir de um plano, uma sequência, um som. (MIGLIORIN, 2020, p. 42)

Em comunidade, as bases do fazer cinema vão se constituindo de maneira ética, estética e política, já que é no grupo que o participante treina seu olhar, sua escuta, que inventa sequências e montagens capazes de desenhar, de compartilhar mundos. E em grupo, relações de cuidado se esboçam num território que proporciona segurança para o desenvolvimento das capacidades emocionais, afetivas e intelectuais que o estar junto proporciona ao permitir e potencializar o que se pode coletivamente.

Cuidar não é tornar belo, não é dar protagonismo, mas dar tempo, espaço, uma atenção, uma escuta e existência habitada, onde as fronteiras entre quem cuida e quem é cuidado não são nada nítidas. Trata-se de filmar, fotografar, gravar mobiliza uma atenção, uma escuta sensível. Tal gesto entrega ao mundo uma atividade, mobiliza nossa atenção no movimento do mundo... o agir-imagem conecta o que estava separado e ao mesmo tempo impossibilita uma estabilidade, uma unidade, como se ao conectar duas coisas – uma história e uma música, uma informação e uma cor, um sujeito e uma rua – aumentassem as possibilidades de novas conexões, de novas montagens que expressam e permitem novas relações cognitivas e afetivas. Cuidar é tornar o mundo montável. (MIGLIORIN, 2020, p. 43)

O autor traça as relações de cuidado que através da criação provocam abertura e compartilhamento de mundos vividos em coletivo, acolhendo as diferenças. É um agir sem finalidade, mas manter-se próximo da ação – do que se produz – não para interpretar, mas para manter a criação nos processos subjetivos acontecendo.

Considerações finais: enfim, criando mundos

Nesta monografia elenco algumas práticas pedagógicas que podem contribuir para uma educação comprometida não só com a formação objetiva dos sujeitos, mas também, e sobretudo, com a construção de uma subjetividade criativa e engajada com o grupo social. Se os espaços educativos focarem no pensamento, exercitado horizontalmente na comunidade, os processos de historização dos sujeitos tendem a ser mais valorizados pelos membros das comunidades às quais pertencem, bem como pelas instituições acadêmicas.

Juntamente com um relato autobiográfico do que foi meu percurso na educação, analiso tanto as relações estabelecidas nesses espaços, entre as pessoas com as quais cruzei e com as próprias instituições, nomeando as relações, inclusive as de poder que o capitalismo impõe a nossa existência. Refletir sobre o processo de interiorizar essas experiências de vida, senti-las, para daí nomeá-las foi o caminho encontrado para criar internamente e exteriorizar através da arte possibilidades de mundos – expandindo a noção de ciência ao incorporá-la ao cotidiano da vida.

O que foi instituído como Ciência traz consigo uma relação de forças do que nos é imposto como realidade absoluta juntamente com o movimento de negar aquilo que é abafado: o que não ouvimos. Ao transformar o conhecimento e o próprio indivíduo em mercadoria, as bases do mundo são alteradas profundamente, impede-se a experiência do corpo de vestir “outras roupas”, no sentido de produção de subjetividades em suas multiplicidades. Bell Hooks (2020) em seu livro **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática** alerta que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente como meio de alcançar sucesso material o que foca exclusivamente a acumulação de informação, e como esta prática vem enfraquecendo a educação como prática da liberdade.

Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2019) no livro **Cinema de Brincar** apontam que a universidade tem uma responsabilidade com a comunidade e com o mundo, mas que se a formação do estudante estiver centrada exclusivamente no mercado de trabalho, ao invés de preparar o indivíduo e a comunidade para o futuro, vai operar apenas como modulador de subjetividade que organiza a vida e, de certa forma, esvaziar o futuro por forjar o abandono da multiplicidade de futuros possíveis. Se a universidade e os processos criativos não estiverem presos exclusivamente às forças do capital, passam a cumprir um fundamental papel político na manutenção de mundos possíveis.

Estar vivo é permitir sentir, se experimentar, arriscar e buscar essa dinâmica de estar sempre experienciando, com olhar atento e desperto para o mundo, para se sentir desafiado e ao mesmo tempo que se aprende cada coisa no mundo. A possibilidade do encontro entre os mundos – na vivência em comunidade – possibilita aprendermos novos códigos e assim, ir dissolvendo um eu e um corpo já tão aprisionado e endurecido pelo que está imposto.

Como imaginar novos cotidianos numa domesticação pela educação que não deixa o espírito fazer essa experiência mais ampla?

Essa mentalidade instaurada em querer dominar e sobrepor um tipo de subjetividade, que trabalhe para manter o sistema de dominação vigente, também domina a criatividade e a própria vida, o que reduz consideravelmente o movimento de entender e viver a diversidade. Elimina a possibilidade de troca com o outro e com aquilo que cada indivíduo traz consigo como conhecimento, abafa suas especificidades, elimina a multiplicidade de trocas dentro desses vários universos. As interrelações que podem acontecer em comunidade precisam de espaço e tempo para acontecer, e essa transformação não é fácil pelo fato de colocar em questão os valores da sociedade ocidental. Mas ao romper com essa monocultura de pensamento, abrimo-nos para outras vidas e outras possibilidades para que haja abundância de pensamentos e para a libertação das multiplicidades.

Uma das práticas adotadas por Hooks (2020) é o estímulo da consciência e da inteligência emocional dentro da sala de aula, trabalhadas em comunidade com o compartilhamento de informações sobre origem, desejos e sonhos dos envolvidos, onde a vulnerabilidade faz parte do processo, assim como a necessidade da presença e o momento onde todos os afetos envolvidos se conectam – o aprendizado coletivo acontece:

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. em última análise, todos os professores querem que os estudantes aprendam e vejam a educação como meio de autoconhecimento e autorrealização. (HOOKS, 2020, p.51)

Na comunidade global, a vida é sustentada por histórias, com o compartilhamento de histórias fictícias ou pessoais em grupo, com a utilização da voz e da escuta ativa como fortalecedores dos laços dessa comunidade de conhecimento, deslocamos questões tratadas pela saúde mental em espaços da saúde para a educação, é aceitar

que as questões vinculadas à saúde também são algo cultural e não exclusivo de instituições como hospitais ou clínicas psicoterapêuticas. Práticas que convidam a imaginação e a criatividade para a criação e manutenção da sala de aula engajada, por serem capazes de sintetizar e conectar coisas que antes estavam desconectadas, para a autora (2020) são sínteses de atos criativos: representam a criação ou o nascimento de novos caminhos, novas possibilidades, novas esperanças e novos sonhos:

Espero que no futuro todos os professores sejam formados para considerar a autoestima saudável um componente crucial e necessário do processo de aprendizagem, tanto para professores quanto para estudantes. Quando essa consciência se tornar lugar comum, todos teremos oportunidades de crescer psicologicamente, de tal forma que o ensino e o aprendizado sejam um espaço para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa. (HOOKS, 2020, p.195)

Lembrando ainda que são encontros de corpos, não só a fala, mas o olhar e todos os gestos têm algo a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo, a comunidade é feita de presenças corporais que dialogam.

Voltando ainda à questão da criatividade e sua relação com os processos subjetivos, para Migliorin e Pipano (2019) explorar a multiplicidade não significa apenas acolher vários pontos de vista sobre um assunto, mas utilizar a criação para experienciar o mundo, percorrendo os limites do que está dado a pensar como realidade exclusiva do capital. Em suas práticas, o cinema vai para a escola como potência de invenção, capacitando sensibilidades que utilizam a percepção como possibilidade de invenção de mundos. A comunidade se faz pelas formas como a diferença produz um mundo comum:

A democracia não é um problema de representação, mas de participação estética e discursiva na polis. No nosso entender, o cinema, e todo seu entorno, é um espaço privilegiado para esse tipo de encontro e para esse tipo de experiência. Encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o outro na imagem, com o outro da sala e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual a sua própria fruição já é um tipo de criação. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p.40)

Os autores (2019) apostam no cinema como possibilidade de intensificar as invenções de mundo, a escola como espaço em que o risco dessas invenções é possível e os sujeitos presentes como os criadores de mundos juntamente com os filmes, através de um encontro entre inteligências e sensibilidades igualmente potentes entre estudantes e professores. O filme não é um fim em si, mas um meio para o processo de formulação e liberdade.

Estudantes emancipados são capazes de forjar novos começos para si, suas pesquisas e criações. Utilizam as teorias e as histórias compartilhadas como um campo de possibilidades. A vida é diversidade e para que ela aconteça é preciso se permitir ter o

tempo do que é falado, de sentir a vida, usufruir juntos. Os encontros criativos alegram a alma, fruem com a vida, te colocam em outro lugar, te colocam em relação com o outro.

Para uma educação sensível, a universidade e a escola precisam respeitar e equilibrar as diversas formas de saberes, por mais que não as entendam. Talvez precise escrever menos e sentir mais. A arte é pensamento e se faz urgente se reconectar com essa memória. Se o conhecimento abraça a diversidade, novas epistemologias são necessárias para a construção de outras narrativas.

Referências

- AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** In: Revista de Sociologia e Política, v. 24, n. 57, Curitiba, março de 2016, s/p.
- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. **Sufrimento e adoecimento do trabalhador docente: entre o produto invisível e a produtividade palpável.** In: Anais do Seminário Nacional de Pós- Graduação em Ciências Sociais. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santos, 2011.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo-SP, v. 28, n. 1, p. 11-30. jan./jun. 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. **A indissociabilidade do ensino como a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão.** Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Maria Isabelda Cunha, organizadora. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2021.
- CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **Se a CAPES somos nós, quem somos nós? A pós-graduação brasileira em busca de uma identidade.** Artigo publicado em abril de 2012 no site do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.geografia.fflch.usp.br. Acesso em 01 de julho de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª edição - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUGANTI, Luiz. **Saúde, desejo e pensamento.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed. : Linha de Fuga, 2008.
- GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências.** RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.31, n.567 set./dez. 2015.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço;** tradução de Enio Paulo Giachini - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade;** tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo-SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática;** tradução de Bhuvi Líbanio - São Paulo-SP: Editora Elefante, 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** Perspectiva, Florianópolis-SC, v.28, n.2, p.375-400, jul./dez. 2010.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo-SP:Atlas, 2003.

MANCEBO, D.; LIMA, K. S. Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Educação superior: expansão e reformas educativas.** Maringá: Eduem, 2012.

MARQUES, Valéria & SATRIANO, Cecília. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa.** Linhas Críticas, Brasília-DF, v. 23, n. 51, p. 369-386. jun./set. 2017.

MIGLIORIN, Cezar & PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte-MG: Relicário, 2019.

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

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e clínica: notas de uma prática. Revista Metamoforse, v.4, n. 4, p.31-46, jun de 2020.

NASSI-CALÒ, Lilian. **Hábitos de leitura de literatura científica entre pesquisadores.** Artigo publicado em 3 de abril de 2014, no blog da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Disponível em: <http://blog.scielo.org/>. Acesso em 2 de julho de 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?** Revista Quaestio, Sorocaba-SP, v.18, n.1, p.67-84, maio 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores.** Revista Pro-Posições, Campinas-SP, v.20, n.3, p.17-28, set./dez. 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Uma entrevista com o Professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior.** Revista Entre-Lugar. Dourados-MS, n.7, p. 113-122, set. 2013. Entrevistador: Cláudio Benito O. Ferraz.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **(Entre)vista com o Professor Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior: experiências educativas e a relação com as**

imagens. Revista PerCursos. Florianópolis-SC, v.17, n.33, p. 162-175, jan./abr. 2016.

Entrevistador: Marcelo Róbson Téo.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade;** tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2ª ed. São Paulo: editora 34, 2009.

PINTO, Mayra. **Alguns descompassos no ensino de literatura: documentos e práticas oficiais.** Remate de Males, Campinas-SP, n.34.2, p. 459-476, jul./dez. 2014.

SCHOPKE, Regina. **Dicionário filosófico - conceitos fundamentais.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação.** Vinhedo: Horizonte, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Junior, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores (online).** Salvador-BA: EDUFBA, p. 59-74. 2007.