

A UNIVERSIDADE VAI AO CINEMA

Organizadores

Aline Choucair Vaz
Amanda Tolomelli Brescia
Daniel Santos Braga
José de Sousa Miguel Lopes



Aline Choucair Vaz
Amanda Tolomelli Brescia
Daniel Santos Braga
José de Sousa Miguel Lopes
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A UNIVERSIDADE VAI AO CINEMA

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Revisão: Os Organizadores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

U58

A universidade vai ao cinema / Aline Choucair Vaz, Amanda Tolomelli Brescia, Daniel Santos Braga, José de Sousa Miguel Lopes (organizadores) – Curitiba: CRV: 2024.
196 p.; il.; 16cm x 23cm.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-6191-4

ISBN Físico 978-65-251-6190-7

DOI 10.24824/978652516190.7

1. Educação 2. Cinema 3. Universidade – filmes I. Vaz, Aline Choucair, org. II. Brescia, Amanda Tolomelli, org. III. Braga, Daniel Santos, org. IV. Lopes, José de Sousa Miguel, org. V. Título VI. Série

CDU 37

CDD 378

Índice para catálogo sistemático

1. Educação superior – 378

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
 Trés de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Êlsio José Corá (UFSF)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Sueley Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Trés de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujii (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Silvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Aline Choucair Vaz, Amanda Tolomelli Brescia, Daniel Santos Braga e José de Sousa Miguel Lopes</i>	
PREFÁCIO	17
<i>Adriana Fresquet</i>	
MORANGOS SILVESTRES: O doce sabor do saber	21
<i>Maria Cristina de S. Fernandes</i>	
DESIGUALDADE SOCIAL, DE GÊNERO E A UNIVERSIDADE NO FILME “QUE HORAS ELA VOLTA?”	29
<i>Aline Choucair Vaz Amanda Tolomelli Brescia</i>	
MUR MURS: flunar pela história com Agnès Varda	43
<i>Rodrigo de Almeida Ferreira</i>	
REMEMORANDO PASSADOS TRAUMÁTICOS: perspectivas do ensino de História no filme Jojo Rabbit	61
<i>Ana laneles</i>	
EM NOME DA RAZÃO E TEMPLE GRANDIN – UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ANTICAPACITISTA NA UNIVERSIDADE	75
<i>Adriana Araújo Pereira Borges</i>	
ELE COMPRA O “LAMPIÃO”, MAS MANDA EMBRULHAR: reconfigurações do sensível no documentário Lampião da esquina	89
<i>Gabriel Amato</i>	
RADIOGRAFIA DA UNIVERSIDADE: Lições de “Radioactive” de Marjane Satrapi	105
<i>Eloísa Stéphanie da Silva</i>	
A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA SUA EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA: Ideias a partir dos curtas Águas de Romanza, Dona Cristina perdeu a memória, Reisado Miudim e O imaginante quarto da Vovó	117
<i>Ana Paula Braz Maletta</i>	

EYAD, UM UNIVERSITÁRIO QUE TAMBÉM DANÇA: uma breve reflexão sobre a Universidade e os dilemas da formação humana	131
---	-----

Laurici Vagner Gomes

MEDIDA PROVISÓRIA: um filme distópico ou um vislumbre de nossa história?	147
---	-----

Rogéria Cristina Alves

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA “A FILHA PERDIDA” PARA O DEBATE SOBRE MATERNIDADE, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE.....	159
--	-----

Gláucia Soares Barbosa

Fernanda Aires Guedes Ferreira

“A LIÇÃO DE MOREMI”: combatendo o assédio sexual na Universidade	171
---	-----

José de Sousa Miguel Lopes

FICHAS TÉCNICAS DOS FILMES	183
----------------------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO	187
------------------------	-----

SOBRE OS/AS AUTORES/AS	191
------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Desde o século XIX, foram inúmeras as experiências humanas para registrar e captar as imagens da vida real. Em paralelo ao desenvolvimento técnico e industrial da fotografia, cientistas, fotógrafos e fotógrafas interessaram-se, particularmente, pela análise do movimento em sua progressão no tempo. Esta análise seria possível pela obtenção de imagens sucessivas do mesmo corpo, o que realizaria o tão sonhado desejo humano de reproduzir o movimento, de reter a vida em sua passagem, de perdurar as ações dos seres animais em suas várias manifestações no mundo: corrida de cavalos, caminhadas, danças, banhos de mar e gestos banais como os da alimentação de um bebê.

Pela sua ampla difusão internacional e social (é igualmente apreciado por pessoas de todas as classes), o cinema é considerado pelos estudiosos como um dos componentes distintivos da cultura do nosso tempo. Na verdade, não apenas algumas das suas figuras são conhecidas de várias gerações, em vários países e grupos sociais, como também muitas das ideias feitas sobre o heroísmo, a justiça, a investigação policial, certas épocas e personalidades históricas, certos sentimentos etc., decorrem de obras cinematográficas ou são por elas transmitidas. A importância do cinema é tanto mais significativa, quanto ele marcou indelevelmente a programação televisiva, quer porque os filmes também são transmitidos na televisão, quer porque esta adotou, na sua produção própria, muitos elementos dos vários gêneros cinematográficos.

Pode-se perguntar como o cinema pode, em realidade e magia, penetrar o universo educacional da sala de aula? Como seria uma instituição educacional que também pudesse se expressar na língua do cinema e não somente na língua dos livros? Que educação é essa que se está promovendo, no cinema, na televisão, na sala de aula? Essas questões parecem persistir depois de tanto tempo e de tantas experiências.

Será que o olhar cinematográfico enriquece nosso olhar sobre a educação e sobre o processo formativo? O cinema pode ser definido como uma educação informal, que necessita de uma metodologia para melhor aproveitamento na sala de aula. O cinema atua como um elemento de aprimoramento cultural e intelectual dos docentes e dos discentes. E, ao mesmo tempo, problematiza a ciência da história.

O cinema, como o local da memória, é o refúgio de milhares de imagens que transformamos em realidades, lembranças de lugares pelos quais nunca andamos, de pessoas com as quais não falamos, mas repletas de narrativas que podemos contar. Por constituir-se em uma educação da sensibilidade, o cinema cria raízes profundas na forma como percebemos o mundo, como nos lembramos do cotidiano, de lugares, de personagens. O cinema, enfim, é memória.

A importância do cinema para a educação se justifica, em primeiro lugar porque o cinema é responsável por muito do que pensamos e sonhamos, em termos de projeções de modos de ser e de lugares dado que suas imagens e sons atravessam as instituições educacionais; em segundo lugar, porque as obras do cinema participam da educação visual realizada no mundo contemporâneo; por último, porque a linguagem cinematográfica tem um potencial poético que orienta o processo de subjetivação em outras direções, mais plurais, mais abertas ao novo.

Como reconhecemos os objetos representados na tela, que relações as imagens têm com as nossas imagens mentais; como o julgamento emocional interfere no julgamento estritamente cognitivo? Estas e outras questões colocam-se quando se pensa nas contribuições que a Universidade pode dar ao promover uma cultura cinematográfica. Ela pode ser o lugar de uma investigação artística e teórica que não existe na profissão cinematográfica... Claro que o cinema é uma indústria, mas ao contrário dos outros setores industriais não tem um setor de investigação constituído. A Universidade está, portanto, a desempenhar o seu papel na tentativa de colmatar esta lacuna (tanto científica como artística) incluindo no aprofundamento dos dados tecnológicos, num momento em que o mundo se tornou digital e em que o cinema é mais do que nunca um marco essencial da sua apreensão.

Mas será que os estudantes universitários e as estudantes universitárias se contentam apenas com conhecimentos puramente teóricos sobre a arte cinematográfica? As vivências cotidianas parecem incentivar todos eles e elas a estabelecer laços estreitos entre a prática e a teoria. *É no ambiente universitário que a expansão e a institucionalização da cultura cinematográfica são mais visíveis.* Daí a necessidade de superar a divisão entre teoria e prática nos estudos de cinema.

Ensinar cinema implica a obrigação de ter acesso a cópias das obras estudadas para exibi-las aos alunos e às alunas. As estruturas educacionais (Estado e Prefeituras) devem fornecer às Universidades e escolas um amplo conjunto de filmes nacionais e internacionais para que possam constituir um acervo próprio. Sabemos que algumas instituições já dispõem de acervos, mas são em número pouco significativo, pelo que é urgente que se amplie a difusão e melhoria destes.

No início de cada semestre, por exemplo, a Universidade pode estabelecer uma programação de uma exibição semanal, nas quais os filmes são agrupados por tema, cineasta ou cinematografia nacional. Definir as projeções em data e hora fixas institui nos alunos e nas alunas um ritmo de visualização particularmente sustentado e convida-os, muitas vezes, a descobrir filmes aos quais não teriam acesso, espontaneamente.

É preciso também ter em conta as mudanças no espectador e na espectadora na cultura cinematográfica, uma vez que existem três tipos de recepção que se sucederam no tempo: aquela do espectador ou espectadora estupefato, questionando o fascínio exercido pela imagem em movimento, o do espectador crítico ou espectadora crítica, desejando prolongar o cinema por outros meios (nomeadamente por meio de atividades culturais, da escrita ou do ensino), o do espectador ou espectadora de terceiro tipo, que hoje é capaz de realizar os gestos do cinema, recorrendo ao telefone celular.

É certo que uma maior aproximação entre teoria e prática permanece difícil, pois não se podem ignorar as dificuldades reais que surgem: questões logísticas e financeiras, a proletarianização das Universidades não lhes permite oferecer aos alunos e às alunas os mesmos meios que as escolas de cinema (mesmo na era das câmeras digitais e dos softwares de edição acessíveis com quase todos os orçamentos).

No mundo do cinema, os criadores e as criadoras estão muitas vezes muito abertos ao diálogo com o mundo da teoria, em que certo número de professores-investigadores e professoras-investigadoras com orientação teórica continuam a desconfiar do interesse e, sobretudo, do valor da criação como parte integrante da educação universitária.

Não se deve ignorar a natureza profundamente mista da investigação-criação no cinema em que, inevitavelmente, emergem questões culturais no sentido mais amplo do termo, como as ligadas à desierarquização das referências visuais. Com efeito, uma infinidade de imagens circula, dia após dia, nos *tablets* dos alunos e das alunas sem que haja tempo para se promover uma leitura crítica, a única capaz de produzir verdadeiras inovações.

Por vezes, sugestões bastante simples, como a produção de um “minuto Lumière” (um curta-metragem que retoma, mas reinventa temas, utilizando o princípio básico dos primeiros documentários) podem incentivar um aprimoramento da arte cinematográfica. Outra possibilidade seria a de encomendar um curta-metragem realizado por autores e autoras da sociedade civil (permitindo que os alunos e as alunas vivenciem certas facetas da produção, distribuição e exibição que um “filme de estudante” corre o risco de ignorar) ou colaboração com ex-alunos e ex-alunas (não de suas produções posteriores, mas de seus próprios filmes de estudante). A eficácia de tais formas de fazer as coisas é muitas vezes imensa. Outras medidas não dependem de professores ou alunos, mas requerem uma colaboração mais ampla com outros parceiros e outras parceiras locais e regionais. Estes tipos de sinergias não devem ser considerados uma opção, mas sim uma necessidade, para que agreguem muitos parceiros que tomem consciência da urgência de agir.

Muito poucas ciências humanas podem competir com a abundância de publicações de investigadores em estudos de cinema e com a sua diversidade disciplinar. Basta percorrer os programas de ensino dos departamentos universitários de estudos cinematográficos em várias partes do mundo para perceber como a educação cinematográfica e audiovisual nunca foi tão excitante e é provável que assim continue por muito tempo.

Em decorrência do que atrás afirmamos decidimos publicar esta coletânea “*A Universidade vai ao Cinema*”. Foram convidados e convidadas vários professores pesquisadores e professoras pesquisadoras para que elaborassem textos a partir de filmes que tivessem alguma relação com a Universidade. Nesse sentido, alguns dos filmes selecionados abordam questões mais diretamente ligadas à Universidade, enquanto outros tangenciam a temática de forma parcial, marginal, tratando de aspectos só indiretamente relacionados a ela.

Além de filmes europeus e dos Estados Unidos (países que têm uma produção cinematográfica mais divulgada), a coletânea apresenta também reflexões a partir de filmes do Brasil, Nova Zelândia, Índia, Nigéria e Israel numa perspectiva que procura revelar a diversidade, em termos culturais, educacionais, filosóficos, políticos, antropológicos e sociais.

O primeiro artigo “*Morangos silvestres: o doce sabor do saber*”, de Maria Cristina de S. Fernandes baseia-se no filme “*Morangos Silvestres*”, do aclamado diretor sueco Ingmar Bergman. No texto, a autora discute “os saberes” de um professor, tanto os científicos, quanto sobre as necessidades humanas, as suas necessidades (autoconhecimento) e as dos outros, sendo estes saberes construídos e revisitados enquanto realiza uma viagem para receber um importante título na Universidade que lecionou por anos. A questão que permeia o texto, bem como o filme, é da relevância dos saberes, de que adianta tantos saberes científicos se falta saberes inter e intrapessoais?

No artigo *Desigualdade social, de gênero e a Universidade no filme “Que horas ela volta?”* de Aline Choucair Vaz e Amanda Tolomelli Brescia, as autoras, que também organizam este livro, jogam luz no filme “*Que horas ela volta?*” que desmascara as desigualdades sociais, de gênero e educacionais tão presentes na sociedade brasileira. O texto debate tanto questões explícitas no filme, como a piscina da mansão como um espaço exclusivo dos patrões, quanto discute e apresenta índices de acesso às Universidades e à determinados cursos especificamente, como demonstrativo do estranhamento dos personagens ao saberem que a filha de sua empregada doméstica faria vestibular para o curso de Arquitetura.

Rodrigo de Almeida Ferreira trata do filme francês “*Mur murs*”, dirigido por Agnès Varda, cineasta belga radicada na França, trazendo o texto “*Mur Murs: flamar pela história com Agnès Varda*” como terceiro artigo a compor

este livro. Apresentando Varda, que ao flunar pela cidade de Los Angeles explora seus murais, buscando reconhecer suas histórias, seus autores, suas motivações, ecoando suas narrativas e memórias individuais e coletivas de pessoas invisíveis ou invisibilizadas e marginalizadas. Assim, a arte de rua ganha espaço na obra da cineasta e demonstra todo seu potencial educativo, no sentido da cidade educadora.

O filme neozelandês *Jojo Rabbit*, traz uma pitada de humor à discussão histórica por Ana Ianeles, com o texto “**Rememorando passados traumáticos: Perspectivas do ensino de História no filme Jojo Rabbit**”. Neste quarto texto da obra, a autora traz ao debate a necessidade de se realizar a “musealização do mundo”, rememorando constantemente questões históricas e combatendo o medo do esquecimento, o que poderia fazer com que a história se repetisse. A autora ainda trabalha em como a partir de sua abordagem sobre o nazismo, inclusive com humor, este pode ser tratado em sala de aula.

O quinto texto apresentado nesta coletânea é “**Em Nome da Razão e Temple Grandin – uma análise da formação anticapacitista na Universidade**”, de Adriana Araújo Pereira Borges e traz uma atual discussão sobre o cinema como auxiliar como ferramenta importante na lida com o capacitismo e o estigma. A autora propõe a discussão de dois filmes, um documentário brasileiro “*Em nome da razão*” do cineasta mineiro Helvécio Ratton, que trata da questão da luta antomanicomial brasileira a partir do Hospital Colônia de Barbacena e o filme autobiográfico estadunidense “*Temple Grandin*”, lançado no ano de 2010, retrata a história do Transtorno do Espectro Autista a partir da trajetória de Temple.

O texto “**Ele compra o “Lampião”, mas manda embrulhar: reconfigurações do sensível no documentário Lampião da esquina**”, de Gabriel Amato, baseia-se no documentário brasileiro “*Lampião de Esquina*” e trata do recorte LGBTI durante a ditadura cívico-militar brasileira. O autor apresenta inicialmente outros filmes que propõem este recorte histórico da discussão LGBTI sobre o regime instaurado em 1964 e sua invisibilidade até chegar à produção que é foco de seu artigo.

O sétimo texto “**Radiografia da Universidade: Lições de “Radioactive” de Marjane Satrapi**” de Eloísa Stéphanie da Silva discute o filme “*Radioactive*” que conta a história de vida pessoal e profissional da cientista Marie Curie, apresentando aspectos importantes sobre a pesquisa científica, o mundo da ciência, o papel da mulher na ciência e as Universidades. O filme retrata muito bem a questão de gênero no desenvolvimento científico e como a Universidade pode fechar os olhos para aspectos sociais e éticos fundamentais.

No texto de Ana Paula Braz Maletta, “**A criança e a construção da sua experiência na infância: Ideias a partir dos curtas Águas de Romanza,**

Dona Cristina perdeu a memória, Reisado Miudim e O imaginante quarto da Vovó”, são discutidos quatro curta-metragens sobre importantes conceitos que perpassam a universidade, especificamente para a formação de professores para atuação na educação infantil. São tratados de conceitos de infância, criança e suas experiências no mundo, debatendo a extrema necessidade do profissional da educação infantil ser um profissional com profundo conhecimento do mundo da criança pequena.

Laurici Vagner Gomes debate o filme *“Os árabes também dançam”*, uma produção de Fran Riklis, de Israel, do ano de 2014, no nono artigo deste livro, com o texto ***“Eyad, um universitário que também dança: uma breve reflexão sobre a Universidade e os dilemas da formação humana”***. Neste artigo o autor trata de aspectos como a política incide na vida cotidiana das pessoas, considerando o conflito entre judeus e árabes e seus desdobramentos na vida do personagem principal, que é um universitário. O autor ainda traz a discussão de como a Universidade é retratada no filme em questão e como Eyad vivencia este estar nesta instituição.

No artigo ***“Medida provisória: um filme distópico ou um vislumbre de nossa história?”***, o décimo deste livro, a autora Rogéria Cristina Alves debate o filme brasileiro *“Medida provisória”*, dirigido pelo ator e escritor Lázaro Ramos, que estreou no ano de 2022. O filme acontece em uma realidade distópica brasileira, no qual uma medida provisória obriga cidadãos brasileiros negros a migrarem para a África, na intenção de retornar às suas origens. O texto em questão traz a crítica social por trás do filme e pinça três aspectos principais buscando que determinados pontos sejam utilizados em instrumentos reflexivos em ambientes acadêmicos, inclusive trazendo à discussão a Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório, na Educação Básica brasileira, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O décimo primeiro texto ***“Contribuições da obra “A filha perdida” para o debate sobre maternidade, educação e Universidade”***, de autoria de Gláucia Soares Barbosa e Fernanda Aires Guedes Ferreira, discute o filme *“A filha perdida”*, refletindo sobre a maternidade e a Universidade. O filme retrata as férias de uma professora universitária que se vê às voltas com suas lembranças, desafios e dificuldades no que tange a maternidade e a Universidade. O texto aborda questões que são invisibilizadas na sociedade, o que é repetidamente reproduzido no espaço universitário quando o assunto é a maternidade na sociedade patriarcal que vivemos.

Por fim, o artigo ***“A Lição de Moremi’: combatendo o assédio sexual na Universidade”*** traz, pelo professor e também organizador desta obra José de Sousa Miguel Lopes o debate do filme nigeriano *“A Lição de Moremi”*. O autor apresenta uma série de estudos e de obras que dialogam com o filme

em questão, apresentando a discussão do assédio sexual nas Universidades e a falta de política institucional para tratar de tema de tão grande relevância. Percebe-se que é exatamente a falta de política institucional de combate ao assédio que possibilita que a cultura da exploração sexual em espaços acadêmicos seja perpetuada.

Esta coletânea destina-se, predominantemente, a estudantes de graduação e de pós-graduação das áreas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas em geral, e particularmente aos estudantes e às estudantes e profissionais do campo da Educação, assim como aos leitores e às leitoras interessados pela temática da Universidade e do cinema, além do público em geral.

Por último, desejamos com estes textos e filmes que os inspiraram, possamos contribuir para que se conceba uma sociedade que não se reduza ao mercado, na qual os meios tecnológicos não sejam direcionados a tudo espetacularizar e que as Universidades sejam capazes de ir mais além do que a Aula Magna. Precisamos ter esperança nesse futuro, no qual surjam jovens artistas, educadores e educadoras, que não mais se sintam inimigos da memória e do prazer.

Desejamos, enfim, que esta coletânea seja uma feliz oportunidade para que novos expectadores e expectadoras possam conhecer, debater e, sobretudo, sentir a fruição do bom cinema e de uma estimulante leitura.

*Aline Choucair Vaz, Amanda Tolomelli Brescia,
Daniel Santos Braga e José de Sousa Miguel Lopes*
Belo Horizonte, 19/02/2024

PREFÁCIO

A Universidade é o corredor que é preciso atravessar para acessar as posições em que se decide o destino dos recursos da nação. Por isso mesmo, a Universidade é o vivero da elite que administra o setor público e o setor privado. Ao ameaçar democraticamente à Universidade em termos raciais estamos ameaçando o próprio coração da colonialidade como padrão que garante a reprodução da ordem eurocêntrica e seu olhar racista sobre os corpos e os saberes

Rita Segato

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A Universidade, em particular, a Universidade pública é a caixa mágica de efetiva transformação de uma sociedade. É aquele espaço-tempo que tem permitido desviar o destino das determinações do nascimento de muitas vidas. É a instância onde o filho de um pedreiro pode virar engenheiro, e a filha de uma empregada doméstica, tornar-se advogada. O Brasil é ainda um dos poucos países a oferecer ensino superior público e de qualidade. A tendência mundial predominante exclui deste nível de ensino a quem não pode pagar. Mesmo assim, Rita Segato nos lembra que a Universidade equivale à esse corredor que é preciso atravessar para protagonizar a distribuição dos recursos públicos. A figura de “vivero de elite” que administra tanto o setor público, como o privado atualiza a dimensão da responsabilidade e dos desafios que este espaço deposita nos ombros das pessoas que o habita. Atravessar a Universidade com cinema é uma enorme possibilidade de cravar esse coração da colonialidade e dar uma rasteira na ordem eurocêntrica a cada curadoria, a cada invenção vinculada com imagens e sons. A educação audiovisual nos desafia a pensar tecnologias de fuga ao que está dado. As mídias digitais, o enorme avanço de interações na realidade virtual não significa necessariamente progresso e sim o desafio de cindir as formas de poder, de ocupar e dissolver por dentro as formas universais e de combater as políticas do extermínio. A relação entre o cinema e a educação na Universidade podem criar alternativas de descontinuidade do projeto colonizador e se reinventar em ações coletivas, colaborativas, solidárias e sustentáveis. Assim, os cursos de Pedagogia e as necessárias licenciaturas em cinema são espaços e tempos específicos para fazer recortes dos saberes e práticas necessárias, incorporando cada vez mais o diálogo com os acervos audiovisuais diversificados na produção de conhecimento.

O convite para elaborar este prefácio chega em um tempo muito singular. Vivemos duas políticas públicas desafiantes para os nosso tempo: o Plano Nacional de Educação Digital (que inclui todos os níveis de ensino)

e a Estratégia Nacional Escolas Conectadas, que até 2026 terá as 138.300 escolas do Brasil com dispositivos e conectividade. Um grande avanço? Sim. Mas como? De que modo? Quais os critérios para além de prever os recursos para equipamento e conectividade? Formação docente? Curadorias coletivas? Uso razoável de recursos visando a descartabilidade e a produção de lixo eletrônico? Temos previsto modalidades sustentáveis em escala?

Hoje mais de 90% dos lares brasileiros têm algum tipo de conectividade (IBGE, 2022) e mais de 82% do conteúdo digital disponível na internet é audiovisual. Que novos desafios traz essa nova realidade, plena de desigualdades e acelerada a um ritmo difícil de acompanhar com reflexão e consultas maciças à sociedade?

Talvez nunca como hoje este livro faça mais sentido. A Universidade tem um papel fundamental para dialogar com o digital, visando encontros presenciais de inteligências sensíveis e nesse sentido os cinemas, diversos, de diferentes épocas, locais, gêneros, podem contribuir na formação de laços em tempos de produção obsessiva de redes.

Gostaria de destacar a feliz escolha dos filmes desta coletânea. Na vastidão do universo cinematográfico, onde cada filme é uma estrela e cada ideia um constante brilhar no céu da criação, “A Universidade Vai ao Cinema” emerge como uma galáxia de reflexões, iluminando as interseções entre a tela grande e as salas de aula universitárias. Este livro, mais do que uma coletânea de análises é um convite para uma jornada cinematográfica por meio do espírito educativo, onde cada filme serve de portal para explorar os mais variados aspectos da vida acadêmica e suas ressonâncias na sociedade.

Como em “Morangos Silvestres”, essa jornada começa ao amanhecer, no doce sabor da reflexão sobre o conhecimento. A viagem de Isak Borg é paralela à de qualquer acadêmico; uma introspecção sobre a vida passada e as escolhas feitas, uma meditação sobre os frutos que a educação pode oferecer, tão variados e diversos quanto morangos no campo — alguns doces, outros talvez amargos, mas todos parte de um todo nutritivo e essencial.

Seguimos então para a casa de “Que Horas Ela Volta?”, onde a tela se transforma em um espelho que reflete as desigualdades sociais e de gênero tão arraigadas nas estruturas não só brasileiras, mas globais. Este filme desdobra o tapete vermelho para discussões sobre inclusão e equidade, lembrando-nos que, embora o cenário possa ser local, as questões são universalmente pertinentes.

Com “Mur Murs”, flanamos pela história de Los Angeles sob a lente inquisitiva de Agnès Varda. Aqui, as paredes falam, contam histórias de uma cidade e, por extensão, de suas instituições educacionais, questionando como os muros que construímos — seja na academia ou fora dela — podem tanto isolar quanto expressar.

Ao visitarmos a dolorosa mas necessária “Rememorando Passados Traumáticos” com “Jojo Rabbit”, confrontamos as ironias e as tragédias da história. Este capítulo nos desafia a refletir sobre como a educação histórica pode ser tratada com sensibilidade e responsabilidade, ensinando-nos que as lições do passado devem ser abordadas com uma combinação de seriedade e sátira, para melhor engajar e educar.

A viagem continua por meio das lentes de “Em Nome da Razão” e “Temple Grandin”, em que desafiamos o capacitismo enraizado em nossas práticas educacionais. Estes filmes nos ensinam sobre a importância de abraçar a diversidade de mentes e experiências, destacando como o ambiente universitário pode se tornar um espaço mais inclusivo e acolhedor para todos.

No documentário “Lampião da Esquina”, o cinema brasileiro nos envolve numa dança de reconfigurações do sensível, mostrando como a mídia e a educação podem servir como veículos para a mudança social, questionando normas estabelecidas e propondo novas narrativas.

“Radioactive” de Marjane Satrapi nos traz uma radiografia não só de Marie Curie, mas da própria Universidade como uma instituição que é tanto parte da solução quanto do problema. Aqui, exploramos como a academia pode ser um lugar de radicais descobertas e igualmente radical resistência a mudanças.

Este prefácio, então, como os filmes que ele introduz, é uma tapeçaria tecida com os fios da memória, do trauma, da resistência e da celebração. É um convite para que acadêmicos, educadores, estudantes e cinéfilos se reúnam no cinema — não apenas para assistir a um filme, mas para engajar-se em uma profunda reflexão sobre como cada quadro, cada cena, cada narrativa pode informar e transformar a prática educacional.

Agradeço profundamente aos colegas que tão gentilmente me convidaram para redigir este texto e a Inês Teixeira por imaginar esta coleção que independentemente da editora, continua unida como ideal, como amizade e a mantém viva, a cada página, nos nossos corações e pensamentos.

Adriana Fresquet¹

Rio de Janeiro, maio de 2024.

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Autora de livros sobre educação, cinema e audiovisual, além de participar de grupos, redes de pesquisa e implementação de leis sobre esses temas.

MORANGOS SILVESTRES:

O doce sabor do saber

Maria Cristina de S. Fernandes¹

Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.

Roland Barthes

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Entre saberes e sabores, a vida é experienciada, vivida ou suportada. Mas, sempre existirá um tempo que chega e faz com que a vida possa ser repensada. Dores e amores, a infância perdida, o afeto negado, as palavras doces e gentis que não foram ditas. As palavras cortantes que foram proferidas e causaram mágoas. A vida que correu pelo canto da boca, muitas vezes sem prazer algum, mas escoando sentimentos e momentos que poderiam ter sido melhor aproveitados, saboreados. As memórias que surgem nos sonhos e reflexões trazem de volta a possibilidade de fazer diferente a partir de uma revisão. Já dizia Sócrates, que a vida que não é examinada é uma vida que não vale a pena ser vivida. E não importa em que tempo, em que momento esse “exame” aconteça. O que importa, é que é possível corrigir algumas rotas, refazer o caminho, pedir e dar perdão, reconhecer que o amor embora escondido nos recônditos da alma ainda está lá e pode ser manifestado e compartilhado. E, se o fim da vida estiver próximo, é possível ainda, que quando a morte chegar, ela nos encontre em paz.

É sobre os “saberes” de um professor que esse texto irá discorrer. Os saberes científicos, dignos de destaque com direito a premiações, e também os saberes sobre o outro e sobre as necessidades humanas. Sobre alteridade e compaixão. Saberes sobre si mesmo. Uma jornada de autoconhecimento em busca de reparação com a vida. Trata-se do filme “*Morangos Silvestres*” de Ingmar Bergman de 1957 e seu protagonista. Um professor e médico aposentado, que no dia de receber o título de *Doutor Honoris Causa* na Universidade onde lecionou por anos, decide, após um sonho, ao invés de fazer a viagem por via aérea como havia programado, percorrer o trajeto de carro. Nesse trajeto, ele terá a oportunidade de trilhar uma jornada para seu passado, revendo toda sua existência num magnífico, mas não doloroso, encontro consigo mesmo.

Universidade. A pronúncia dessa palavra nos remete a uma alusão à sua sonoridade: um universo diverso. Um universo de saberes, conhecimentos, valores e práticas. Pensamentos e ideias sobre o que é ser professor, o que é educação, o que significa ensinar, o que ensinar, como ensinar. E também sobre aprender. Quem aprende? O que se aprende, como se aprende? Pensamentos e ideias que povoam a mente de professores e alunos, e também de todos que trabalham e compartilham o espaço físico de uma Universidade. Etimologicamente a palavra Universidade surgiu do latim *universitas* que significa universalidade, totalidade. Pensar o cinema e o conhecimento intelectual, nos traz outros filmes que retratam a idade média, quando os chamados “intelectuais” eram referências de “poder” dentro das cátedras. Como por exemplo, o filme “*O Nome da Rosa*” (1986), do livro homônimo de Umberto Eco. Poder esse, naquela época, vinculado aos homens como únicos detentores e merecedores do saber. Nessa época, era vedado às mulheres os conhecimentos considerados intelectuais. A intelectualidade era, por direito, pertencente somente ao sexo masculino. E aqui, já faço um recorte do filme “*Morangos Silvestres*”. O filme é de 1957, o professor, do sexo masculino, pelos méritos avaliados recebe um prêmio. Na cerimônia, vemos o professor recebendo das mãos do representante da Universidade um chapéu, uma cartola masculina, que lhe é colocada na cabeça como uma coroa. Simbolicamente, podemos aliar essa cartola ao poder intelectual. Lembrando se tratar de uma peça exclusiva do vestuário masculino pela qual se atribuía a insígnia de importância.

Várias mulheres tentaram esse acesso às Universidades, às cátedras, algumas com notável sucesso. Como é o caso de Sórora Juana Inés de La cruz, monja estudiosa da escolástica, da ciência, das artes e do neoplatonismo. Nascida por volta dos anos 1648, ainda na adolescência, segundo Robles (2019) “investe contra a soberba acadêmica de uns 40 interlocutores palacianos, entre os quais se contavam teólogos, economistas, filósofos, matemáticos, poetas, humanistas e os astuciosos de sempre, emudecidos com a contundência e correção de suas respostas”.

Com o passar do tempo, às mulheres enquanto educadoras em ambiente escolar, eram destinadas as aulas em escolas de educação para moças. Vários filmes retratam esse período. Como o filme *A boa esposa* (2020), filme francês com Juliette Binoche, cujo tema é uma escola para moças onde se ensinava como ser uma boa esposa com aulas de culinária, postura comportamental, organização da casa, dentre outras. Isso para dizer dos filmes recentes que retratam esse tema tão relevante ainda nos dias atuais. No filme “*O Sorriso de Mona Lisa*” (2003) acompanhamos a professora de arte protagonizado por Júlia Roberts, onde, numa escola de moças tenta levar à discussão questionamentos ultrapassados ainda vigentes na escola, do papel submisso atribuído às mulheres.

Questões de poder e de gênero, sempre foram e ainda são temas importantes quando se trata de educação, e como essas questões são retratadas no cinema. No filme em análise de Bergman, esses temas também estão presentes. Mas, a questão a ser tratada nesse texto, e nesse contexto, é pensar, a partir de “*Morangos Silvestres*”, sobre o lugar do saber. Analisar, qual seria o saber fundamental necessário, de grande relevância e que deveria, antes de ocupar lugar nas Universidades, ocupar mentes e corações daqueles que se propõem a ensinar. Avaliar os saberes que se vinculam aos valores. Valores éticos e morais, valores humanos que realmente humanizam as relações. Criar espaço para expressão da arte em todas as suas formas e em todas as áreas do saber, como cinema, poesia, literatura. Assistindo ao filme “*Sociedade dos Poetas Mortos*” (1989) podemos acompanhar o professor John Keating, interpretado por Robin Williams, que, contrário à educação vigente da escola onde lecionava, levava aos alunos poesia, Shakespeare, e outras formas menos ortodoxas para que eles pudessem ver e experimentar a beleza da vida e assim, fazer melhores escolhas, priorizar os relacionamentos, se sentirem capazes de encontrar felicidade, prazer e fruição no modo de viver. *Carpe Diem!* Esse era o lema do professor. Aproveite o dia! Ou como sugere a tradução da Ode XI de Horácio à jovem Leocônoe: “Colha o dia!”. Absorva o melhor do que a vida oferece a cada momento! Em “*Morangos Silvestres*”, assistimos ao professor Isak Borg na sua jornada de volta ao passado, ajoelhado nos campos de morangos, que, num gesto de humildade, se posiciona para colher aquele precioso momento que a vida lhe oferecia: o de reencontrar o amor, a felicidade possível. Podemos deduzir a partir dessa cena, que é preciso humildade para aprender.

É possível e necessário falar sobre emoções na Universidade. Criar discussões sobre sentimentos, e a arte é muito eficaz nesse sentido, de viabilizar aos estudantes e futuros profissionais de todas as áreas a possibilidade de serem pessoas completas, com capacidade de lidar com as próprias emoções e com as emoções das outras pessoas. Abrir espaço para falar sobre empatia, altruísmo e solidariedade. Não raro, presenciamos os alunos graduados de todas as áreas recém-saídos das Universidades com um diploma na mão, o conhecimento na cabeça, mas com o coração perdido em meio às emoções que lhe trazem insegurança, medo, angústia, e por isso mesmo, fazem do conhecimento técnico e científico a única bandeira para o exercício da profissão. E, por não saber lidar com as próprias emoções, muitas vezes se tornam arrogantes, distantes, frustrados e infelizes. O psiquiatra e analista Cal Gustav Jung, vai dizer dessa relação entre o saber e a prática, que é importante sim, conhecer todas as teorias e dominar todas as técnicas, mas, que ao estar diante de um ser humano, devemos ser apenas humanos. Ou seja, reconhecer nossa

humanidade a partir dos nossos sentimentos e emoções, e assim, teremos melhores condições de entender o outro em todas as dimensões.

Em “*Morangos Silvestres*”, acompanhamos a história e a trajetória de redenção do professor Isak Borg. O filme não mostra o professor no exercício da sua profissão. O conhecemos já com 78 anos, aposentado. Ele nos é apresentado em seu quarto diante de sua escrivaninha a refletir sobre o prêmio honorário que irá receber da Universidade onde lecionou por vários anos, na cidade de Lund, sua terra natal. Suas reflexões passam pelas relações e interações humanas: “nossa relação com as pessoas consiste em discutir com elas e criticá-las. Foi isso que me afastou por vontade própria de toda minha vida social”. Esse afastamento envolve, inclusive, seu único filho, sua nora, sua mãe que ainda é viva, e sua empregada. Ou seja, as pessoas mais próximas, e a quem deveria demonstrar cuidado e atenção numa convivência salutar. Sua forma de se relacionar com eles deixa claro que não há proximidade nem afeto. Mas, distância, rejeição, mágoas, frieza, e consequentemente tristeza e isolamento percebidos e vivenciados por todos os envolvidos nessa teia familiar tão necessitada de calor humano.

O que faz um homem tão frio, aparentemente insensível, e que não gosta de interações sociais, receber um prêmio como professor? A resposta parece ser o conhecimento científico. Mas, testemunhamos um homem melancólico, amargo e infeliz. O que, então, podemos reconhecer e aprender com esse intrincado filme de Bergman, que traz como figura central, um homem supostamente no ocaso da vida, que irá receber uma premiação em uma Universidade? Será que o papel do professor é dissociado de sua vida pessoal, familiar e social? Veremos então, que esse homem, médico e professor irá percorrer um caminho, atravessar uma jornada, seguir por uma viagem de carro até sua cidade natal, onde lecionou na Universidade local. Irá receber um prêmio, que, contrário ao que ele próprio diz sobre si mesmo, é dedicado ao professor como “amigo da humanidade”. Nesse trajeto, iremos acompanhar toda a aventura vivida pelo professor, através dos encontros com as mais diversas figuras humanas, mas, principalmente, através dos sonhos, oníricos ou em estado de vigília, em que de volta ao seu passado irá reviver lembranças significativas de sua vida desde a infância, quando acontecerá o seu mais importante encontro: o encontro consigo mesmo.

Em “*Morangos Silvestres*”, a “sala de aula” é a estrada, o caminho. O aluno, Isak Borg. Os professores, sua nora Mariane que o acompanha na viagem de carro, e lhe diz palavras como: “é um velho egoísta, não tem consideração, e só ouve a si mesmo. Mas esconde bem isso atrás de sua civilidade e seu charme. Mas é egoísta apesar de ser chamado de grande amigo da humanidade. Quem convive com o senhor sabe como é. Não nos engana”.

Mariane é contundente ao lhe dizer duras palavras sobre sua percepção na convivência com Isak. Sua primeira e inesperada lição, que ele, a princípio, parece não se importar. E, embora sua jornada pareça solitária, na companhia apenas de Mariane, ela é acompanhada também, em diferentes momentos, por outras pessoas. Viajantes que surgem no caminho, e serão para ele, professores a ensinar as mais diversas lições e das mais variadas formas. Os primeiros são 3 jovens, uma moça e um rapaz, que lhe pedem carona. E as lições são transmitidas por eles de forma leve, alegre e amorosa. Com eles, Isak desfruta uma refeição à beira mar onde declamam poesia:

onde está o amigo que procuro em toda parte?
O amanhecer é a hora da solidão e do carinho
Quando o dia se vai ainda não o encontrei.
Um fogo invade meu coração

Deles, recebe um buquê de flores. E quando estão a deixá-lo para seguir viagem, ele ouve da garota: “Adeus Sr. Isak. Eu o amo muito. Hoje, amanhã e sempre”. Parece que os jovens conseguem ver Isak além de sua sisuda aparência. Ou, conseguem extrair de Isak a afetividade e beleza escondidas e há tempos não expressadas.

Outro “professor” surge no caminho de Isak, um casal com quem literalmente Isak tromba na estrada. Como o casal, após o acidente, tem o carro danificado, também segue viagem no carro de Isak com os outros viajantes. Durante o percurso, o casal discute todo o tempo. O marido ridiculariza a esposa com palavras agressivas e irônicas, às quais ela responde com uma aparente insanidade mental, que seu marido denomina como histeria. É justamente, o marido, Alman é o seu nome, que em um sonho do professor Isak, surgirá como um implacável professor e juiz. Ele lhe aplicará duras provas frente a uma plateia onde se encontram, além de outras pessoas, os três jovens caroneiros. Ao final das provas, Alman revela a Isak o resultado: incompetente. E o acusa de pequenos delitos, porém graves, como indiferença, egoísmo e falta de consideração. E conclui com a pena, a solidão.

Como em vários dos filmes de Bergman, os sonhos terão grande relevância para a narrativa dos seus personagens. Em “*Morangos Silvestres*” eles ganham destaque ao revelar a necessidade de um senhor de idade descobrir suas falhas e enganos durante sua vida. Através dos sonhos, é possível e ainda em tempo, a reconciliação com os próprios erros e com sua fragilidade.

Sobre a teoria dos sonhos, Jung afirma que “dentro de cada um de nós há um outro que não conhecemos. Ele fala conosco através dos sonhos”. É dessa forma que Isak conhece a si mesmo. Para Freud, criador da Psicanálise e autor da obra “*A interpretação dos sonhos*” lançada em 1900, o sonho é “a estrada

real que conduz ao inconsciente”. E é literalmente, pela estrada, onde Isak irá percorrer em viagem de carro a Lund, que, em momentos de sonho dormindo ou acordado, ele terá visões de seu passado, sua infância e juventude. Verá cenas de seu casamento fracassado, de sua personalidade melancólica, e assim, poderá se conhecer numa face até então, não revelada, ou ignorada.

É nesse local subjetivo (o passado) que, em sonho, Isak reencontra Sara, sua primeira namorada e seu grande amor, que acabou se casando com o seu irmão. Sobre essa cena, Bergman (1996) vai dizer mais tarde: “é uma cena impagável, essa cena é como uma pérola!”. Foi a primeira vez que ele sorriu. Como continua Bergman: “Veja isso! Ele está tão encantado!” Sara aponta-lhe um espelho e lhe diz “tente sorrir”. Com um tímido sorriso Isak responde “mas dói tanto”. Ao que Sara argumenta: “Como professor, devia saber por que dói, mas não sabe. Pensou saber tanto, mas não sabe de nada”.

Na verdade, o que Isak desconhece, são suas verdadeiras paixões capazes de o mover, é não reconhecer suas angústias, seus medos. Então, se olhar no espelho dói, pois agora reconhece suas fragilidades e falhas, e isso não é fácil. Mas, a partir desse momento, no primeiro sonho após o início da viagem, é justamente esse espelho que irá viabilizar um mergulho dentro de si mesmo, para se descobrir imperfeito, egoísta, frio, indiferente, que não respeita o sofrimento da mente, segundo ele mesmo diz à sua nora. A partir desse momento toda sua jornada o levará a entender que seus saberes como professor e médico, não incluem, na prática, “saberes” humanos como consideração, atenção, afeição.

Toda narrativa pelos caminhos dos sonhos se inicia na noite anterior à viagem, quando Isak tem um sonho, e é a partir desse sonho, que ele decide viajar de carro. Nesse sonho, ele se encontra em uma cidade vazia, sem ninguém, vê um relógio sem ponteiros. Que tempo será esse? O tempo que passou, o tempo que ainda resta? Uma carruagem passa por ele e dela um caixão na rua. De dentro do caixão Isak vê uma mão levantada como a pedir ajuda. Ele, então, se aproxima e a mão agarra com força o seu pulso, forçando-o a olhar para dentro do caixão. Surpreso, ele vê seu próprio rosto. Leva um susto. E acorda. Esse foi o sonho, ou melhor dizendo, o pesadelo que a tudo desencadeou na sua busca pela própria verdade. Vendo a proximidade da morte, resolve ir ao encontro da vida. A morte que como Miguel Lopes diz no artigo sobre outro filme de Bergman, “*O Sétimo Selo*” (1957), “não podemos deixar de nos questionar como é que o homem moderno encara a morte. Como se apresenta para ele a fé, a coragem e, quem sabe, o orgulho?”. Isak, ao enfrentar seus medos e suas sombras, encara a morte de frente com a vida. A uma vida vivida e da qual não se lembrava. Faz uma viagem de volta ao passado, às memórias de sua infância, da casa onde a família passava os

verões. Das brincadeiras entre os primos e irmãos. Lembrou do tio surdo, que no dia do seu aniversário ganhou de presente das sobrinhas, uma canção cantada por elas. Tudo naquela casa, em volta da mesa de refeição emanava uma genuína alegria.

Como Proust em busca do tempo perdido, suas memórias da infância trouxeram de volta os sentimentos que pensava haver perdido. Sentimentos de bondade, solidariedade, diversão, afetividade, cuidado, amor. Sentimentos que só tem valor quando compartilhados.

Ao retornar para casa após a cerimônia, Isak já não era mais o mesmo. Habitava em sua alma o amor e a reconciliação com a vida e consigo mesmo. Ele precisava e queria dividir tudo isso com sua empregada fiel de tantos anos: “Senhorita Agda, me desculpe”. Ao que ela responde com estranhamento: “Está doente?”. Ele reconhece sua dedicação e se desculpa pelos anos de tratamento indiferente e distante.

Já no quarto, pronto pra dormir, chama seu filho, e tenta se redimir da falta de diálogo e carinho durante tanto tempo. No contato com a nora, é gentil com ela: “obrigado por me acompanhar”. E demonstrando afetividade: “Gosto muito de você, Mariane”.

A cena se volta para os pensamentos de Isak: “Quando fico preocupado ou triste, tento relaxar com as lembranças da minha infância. Foi isso que fiz essa noite.”. Relembra um dia na casa em que, quando criança, passava o verão com a família. A lembrança se faz com ele agora, aos 78 anos, tomado pela mão por Sara jovem, que o conduz até à beira de um rio, onde vê ao longe os seus pais. Os pais olham pra ele e acenam. A cena o emociona, e ele esboça um leve sorriso de satisfação e bem-aventurança.

Sua principal jornada, a que fez para o interior de si mesmo. Seu maior prêmio, o encontro com a paz. E se a morte o visitar nessa noite, é assim que ela irá o encontrar: feliz e em paz.

E assim, com Isak saboreando o doce sabor de se saber em paz, em harmonia com os seus mais nobres sentimentos e numa pacífica e amorosa convivência com as pessoas que reconhece que lhe são caras, viajamos por uma estrada a caminho do encontro do cinema com a Universidade, presenteado pelo cineasta Ingmar Bergman, que ao ser perguntado sobre como escolhe uma cena, se é a partir da estética ou outra forma artística, ele responde: “Eu sempre escolho a solução mais eficaz. A única coisa que é interessante definitivamente, é influenciar, enfiar um prego na passividade e na indiferença das pessoas”.

Para quem ainda não assistiu a “*Morangos Silvestres*”, assista! E para quem já viu, reveja com outro olhar, e com o desejo de se deixar levar pelas emoções e sentir o doce sabor do despertar interior a pulsar no coração.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Aula. **Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

BERGMAN, I. **Imagens**. Tradução: Alexandre Pastor. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1996.

BERGMAN, I. **Lanterna Mágica**. Tradução: Alexandre Pastor. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BJORKMAN, S. **O Cinema segundo Bergman**. Entrevistas concedidas a Stig Bjorkman, Torsten Manns e Jonas Sima. Tradução: Lia Zats. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FERNANDES, M. C. S. **A Sétima arte e a arte de ensinar**: considerações sobre o uso do cinema para formação humana do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unincor (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações), 2012.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JUNG, C. G. **Memórias, sonhos e reflexões**. Tradução: Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1963.

KRZNARIC, Roman. **Carpe Diem**. Resgatando a arte de aproveitar a vida. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOPES, J. S. M. **Educação e cinema**: novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MORANGOS Silvestres. Direção de Ingmar Bergman. Coleção Folha cine europeu; 5. São Paulo: Moderna, 2011.1 DVD. (91 min).

ROBLES, Marta. **Mulheres, Mitos e Deusas. O feminino através dos tempos**. Tradução: Willian Lagos, Débora Dutra Vieira. São Paulo: Aleph, 2019.

DESIGUALDADE SOCIAL, DE GÊNERO E A UNIVERSIDADE NO FILME “QUE HORAS ELA VOLTA?”

Aline Choucair Vaz¹
Amanda Tolomelli Brescia²

Introdução

O filme “Que horas ela volta?” da diretora Anna Muylaert foi produzido no Brasil no ano de 2015 e traz à luz um drama da sociedade brasileira, no que tange às desigualdades sociais e educacionais. Contextualizado na história de Val, personagem vivido por Regina Casé, empregada doméstica que trabalha em uma casa de família de classe média alta. O enredo produz uma inteligibilidade sobre as mulheres das classes populares, majoritariamente negras, que sofrem para manter-se no mercado de trabalho e ter jornadas de trabalho compatíveis com uma vida digna.

Val, a protagonista do filme, é responsável por todas as atividades da casa dos patrões e também cuida do filho deles em uma jornada de trabalho longa. Tudo para os patrões de Val parecia estar muito bem, até que Jéssica, personagem vivida por Camila Márdila, filha da empregada doméstica, chega para se “hospedar” na casa. Jéssica assume uma postura desafiadora no seu pertencimento dentro da casa, quando faz coisas que ultrapassam os limites do que faria alguém filha de “empregada doméstica”. Ao mesmo tempo, a moça tem aspirações e conversas para além de sua “classe social”, inclusive tirando uma maior nota no vestibular do que o filho do casal dos patrões, Fabinho, personagem de Michel Joelsas.

Existe uma tensão, sobretudo, entre a patroa de Val, Dona Bárbara, personagem de Karine Teles, e a filha de Val, principalmente no que se refere às conquistas de Jéssica no vestibular e o seu jeito desenvolto de falar de livros e de vários assuntos. Esse incômodo da patroa com relação à mobilidade social de classes evidencia um gargalo muito presente historicamente na sociedade brasileira, em que nas últimas décadas movimentos e pessoas de classes abastadas se voltaram contra conquistas dos grupos populares. A

1 Professora permanente do PPGE/FaE/UEMG. Contato: aline.vaz@uemg.br

2 Professora permanente do PPGE/FaE/UEMG. Contato: amanda.brescia@uemg.br

seguir faremos uma análise sobre a desigualdade social e de gênero a partir do filme, bem como do acesso à Universidade.

Desigualdade social e de gênero a partir do filme “Que horas ela volta?”

O filme “Que horas ela volta?” é um bom exemplo para se pensar a desigualdade social no Brasil, tomando como baliza a nossa relação histórica com a escravidão. Até então a personagem principal, Val, empregada doméstica trabalha numa casa de família abastada, que a considera tão da “família”, que ela mesma passa a maior parte do tempo além dos afazeres domésticos, cuidando do filho da patroa, Fabinho. A relação de afeto entre a Val e o Fabinho é explícita, sendo o filho do casal muito mais apegado à Val do que à própria mãe, como pode ser evidenciada na cena em que Fabinho vai para o quarto da empregada quando quer conversar sobre algum assunto ou simplesmente quando quer companhia.

A metáfora que está relacionada ao título do filme “Que horas ela volta?” vem de uma pergunta que o menino Fabinho, ainda criança, faz à Val, em relação a sua própria mãe, próximo à piscina da casa. A mãe sempre envolvida com atividades de trabalho tem pouco tempo de convivência com o filho. Em contraponto, a própria Val também tem escassos momentos de convivência com a própria filha, que inclusive não mora em São Paulo. Quando a filha, Jéssica, chega à São Paulo, vinda de Pernambuco, não remete à Val como sua mãe, não a chamando por esse nome, é um momento que causa desconforto na protagonista do filme. Jéssica também, em determinado momento do filme desabafa que sempre perguntava aos seus cuidadores em Pernambuco, quando sua mãe iria voltar.

Val passou toda a vida trabalhando com uma carga horária de trabalho extensa para enviar dinheiro para a criação da filha e por isso também até então era pouco (ou nada) presente na vida dela. Nesta intensidade em seu trabalho, Val era considerada “íntima” da família por seus patrões, mas é chamada o tempo inteiro para retirar e trazer coisas elementares, como postar e tirar talheres, buscar copos de água, entre outras atividades corriqueiras; dormia em um quarto apertado e minúsculo de empregada e jamais poderia sentar-se à mesa, bem como usar a piscina. Vivía aparentemente “agradecida” aos seus patrões, até quando Jéssica, sua filha, chega à casa onde trabalha.

É imperioso pensar a questão de gênero no filme e os lugares das mulheres das classes populares, sempre envolvidas em situações de trabalho ligadas aos afazeres do espaço doméstico, do cuidado com crianças, dos jovens e da alimentação. Vaz (2022) discute que os grupos sociais têm funções sociais

definidas: para a mulher cabe o lugar relacionado à casa e o cuidado dos/as filhos/as, além de ser aquela responsável pela alimentação. Aquelas que saem deste lugar, transgridem a normativa da sociedade patriarcal e ousam abalar um *status quo*. Ainda para Vaz (2022) as camadas populares para serem “valorizadas” precisam sobreviver e trabalhar para os grupos abastados. É a “missão” das classes populares trabalhar desde cedo e com exaustão para cumprir premissas religiosas como: “Deus ajuda a quem cedo madruga”. E cabe para as elites do país, historicamente dadas, serem patrões deste grupo e comandar o país. Essa relação desigual deriva de nosso processo de escravidão e de uma sociedade com pouca mobilidade social.

Carvalho (1998) discute no cenário brasileiro as figuras que estão circunscritas nas classes sociais, intitulando-as: “doutor” – como sendo a pessoa rica ou de classe média alta, cor branca e na maioria das vezes com acesso à escolarização alongada com atividades de trabalho lucrativas. O “crente” considerado o pobre honesto. Neste caso do filme podemos apontar Val neste lugar, como trabalhador/a com carteira assinada que na maioria das vezes ganha um salário mínimo ou um pouco mais. Segundo Carvalho (1998) ele não é visto como o “doutor”, acima de qualquer suspeita, mas o “crente” tem o benefício da dúvida. E a terceira figura, o chamado “macumbeiro” é o trabalhador informal com profissões menos prestigiadas e não regularizadas, pessoas desempregadas ou mesmo em situação de rua, como a situação da personagem Edna, vivenciada por Helena Albergaria, que auxilia Val em determinados momentos na casa, mas não é contratada como Val, que permanece cuidando de tudo na casa, até servindo convidados/as em dia de festa.

Para essas figuras, como Val e Edna, o “doutor” (patrões) sempre tem a premissa e os seus privilégios: “Você sabe com quem está falando?”, pois neste caso, o doutor, se coloca melhor do que as outras pessoas. Neste sentido, para Carvalho (1998) existe um processo muito complicado sobre a cidadania no Brasil. Para o autor, no Brasil “A existência dos direitos políticos sem o prévio desenvolvimento de direitos civis, da convicção cívica de liberdade individual e dos limites do poder do Estado, redundam num exercício falho de cidadania política” (Carvalho, 1998, p. 281).

Neste panorama, o trabalho é visto na lógica capitalista como aquele que define a diferença de classes. Nesta estratificação, o campo de atuação da Val é a cozinha (lugar este em que ocorre ou a partir de onde se apresenta a maioria das cenas do filme), a área de secar as roupas, o seu quartinho nos fundos da casa ou no máximo “à margem” da piscina para limpá-la. O capitalismo compreende a família patriarcal como uma aliada ao seu sistema de produção. A diferença entre gêneros precariza e hierarquiza as atividades no mercado de trabalho, tratando com funções diferentes as classes sociais. “Dona” Bárbara

trabalhar o tempo todo e não ter tempo para o filho Fabinho é apresentado com glamour no filme, quando na mesma proporção, a falta de tempo que acontece com Val é criticada pelo “abandono” de Jéssica, embora Val trabalhe o tempo todo cuidando de Fabinho, da casa e dos patrões.

Neste prisma é possível observar as divisões sociais que o filme explicita tão presentes também fora da “ficção”. Quando Jéssica chega, se torna uma ameaça para esse padrão. A filha da empregada doméstica transitou em lugares proibidos para a sua classe social, fazendo tudo que a mãe não fazia. Oferece-se para dormir no quarto de hóspedes, senta-se à mesa, come das mesmas comidas que os patrões da mãe, inclusive comeu o sorvete que só Fabinho podia degustar. Ela rapidamente desperta a fúria da patroa de Val, a “Dona” Bárbara, que nitidamente incomodada começa a ver em Jéssica uma presença desagradável. E aí, é emblemático o episódio da piscina que envolve Jéssica. Jéssica é lançada na piscina por Fabinho e um amigo. Eles começam a brincar, embora Jéssica esteja incomodada com medo da censura da mãe. Bárbara ao descobrir se revolta e manda Val “retirar” a moça da piscina.

Após a saída de Jéssica da piscina, sob um falso argumento que estava infestada de ratos, Bárbara pede para esvaziá-la. Assim, Bárbara desumaniza Jéssica, a compara a ratos e não quer se “misturar” com a mesma água que ela teve contato, embora em nenhuma cena Bárbara apareça usufruindo da piscina de sua casa. Bárbara atua para cercar os limites de Jéssica e a considera nitidamente inferior e “suja”. Elias (2000) discute os estabelecidos e *outsiders* na sociedade inglesa do século XX e essa reflexão muito contribui para a sociedade também atual e o filme, pontuando:

A semelhança do padrão de estigmatização usado pelos grupos de poder elevado em relação a seus grupos *outsiders* no mundo inteiro – a semelhança desse padrão a despeito de todas as diferenças culturais – pode afigurar-se meio inesperada a princípio. Mas os sintomas da inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar nos grupos *outsiders* de baixo poder e que servem a seus membros como justificação de seu status elevado e prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior – inferior em termos de sua relação de forças – *pelas próprias condições de sua posição de outsiders e pela humilhação e opressão que lhe são concomitantes. Sob alguns aspectos, eles são iguais no mundo inteiro. A pobreza – o baixo padrão de vida – é um deles [...]* No caso de diferenciais de poder muito grandes e de uma opressão correspondentemente acentuada, os grupos *outsiders* são comumente tidos como sujeitos e quase inumanos (Elias, 2000, p. 28-29, grifos nossos).

Para Elias (2000), o contato íntimo com os grupos *outsiders* (considerados inferiores) pelos estabelecidos (considerados superiores) na ordem social, é algo

doloroso a partir de uma sociedade desigual. Segundo o autor: “[...] Os *outsiders*, tanto no caso de Winston Parva quanto noutros locais, são vistos – coletiva e individualmente – como anômicos. O contato mais íntimo com eles, portanto, é sentido como desagradável” (p. 26). Ainda segundo Elias (2000) o grupo de *outsiders* não tem como envergonhar ou insultar o grupo de estabelecidos, pois seu poder é muito menor. Segundo ele, “[...] quando eles começam (os *outsiders*) a ser insultuosos, é sinal de que a relação de forças está mudando” (p. 27).

Depois do episódio da piscina, “Dona” Bárbara ordena à Val não deixar a sua filha ultrapassar a linha da cozinha. Bárbara ordena que enquanto Jéssica permanecer na casa, que fique “da porta da cozinha pra lá”. O tom tranquilo e condescendente de Bárbara quando diz para Val comprar um bom colchão para a chegada de Jéssica, que ela faz questão de pagar, muda completamente quando a patroa percebe a garota está ganhando espaço em sua casa e ordena que Val a mantenha “da porta pra lá”. Jéssica então decide sair da casa dos patrões de Val, na chuva, resoluta a não viver mais humilhações naquele local, mesmo sendo um dia antes da prova de vestibular que faria.

A questão circunscrita à margem da piscina, à margem da casa, situa os chamados *outsiders* no seu lugar de não pertencimento à sociedade ou não merecedores para tal. Diálogos entre a Jéssica e Val, que inicialmente censurava a filha por tamanhas “liberdades” na casa dos patrões, são potencializadores dessas relações de força e não- submissão, entre estabelecidos e *outsiders*: “não me acho melhor [do que ninguém] não, Val. Só não me acho pior”, diz Jéssica. Val que inicialmente tinha uma posição de benevolência frente aos patrões “vira a chave”, quando a filha tira uma boa nota no vestibular. Uma cena inesquecível que Val sai da margem da casa e invade a piscina.

O que marcou simbolicamente a mudança de Val no filme foi a entrada na piscina, em que ela liga para a filha e conta: “Jéssica, adivinha onde que eu tô?!” num sorriso memorável. Val a partir desse momento começa a visitar a filha no lugar em que se instalou e inicia um processo de reflexão da relação com ela. Descobre que Jéssica tem um filho em Pernambuco e desse modo se vê avó numa relação marcada pela distância e certa mágoa de sua filha. Jéssica começa a dizer à mãe o quanto ela é explorada e humilhada na casa dos patrões e como deveria se questionar em relação a isso. Certo dia, Val decide algo que parece ser improvável para quem assiste o filme: ela resolve pedir demissão e ir definitivamente morar com a filha.

Uma referência importante para essa decisão foi um conjunto de xícaras que Val deu para a patroa, que nem sequer quis usar e tratou com indiferença. Em sua saída, ela pega o conjunto de xícaras para si e leva para tomar café com a filha. A partir daí a filha a enxerga com outros olhos. A mãe distante que enviava dinheiro para ela ser criada começa enfim a se relacionar com ela.

No diálogo entre as duas, Val mostra o desejo de ficar mais em casa com a filha e acolhê-la. Enfim, Val inicia o seu processo de estar com a própria filha, já que teve ao longo dos anos de se privar da sua convivência, trabalhando na casa e cuidando do filho dos seus patrões.

Acesso à Universidade a partir do filme “Que horas ela volta?”

No ano de 2015, além do lançamento do filme “Que horas ela volta?” foi sancionada a Lei Complementar nº 150, que dispõe sobre os contratos de trabalho doméstico, política pública regulatória, que busca minimizar a desigualdade social e promover a inclusão. Estas políticas podem ser subsidiárias para a discussão que será realizada nesta seção sobre o acesso à Universidade e suas questões: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto nº 6096/2007) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), ambas políticas públicas que buscam promover o ajuste da rota das trajetórias escolares muitas vezes excludentes da população brasileira.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto nº 6096 de 2007) pode ser considerado uma das políticas ou programas de enfrentamento à exclusão do acesso ao Ensino Superior, realizado no âmbito federal brasileiro. Outros programas e políticas que se podem considerar nesta mesma linha são o Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado em 2004 que oferece bolsas parciais ou integrais de estudo em instituições de ensino superior particulares; o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, criado em 2001 destinado a financiar o pagamento de cursos de ensino superior a estudantes matriculados em instituições privadas e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, programa criado em 2006, que busca ampliar e interiorizar ofertas de cursos prioritariamente de formação de professores/as na modalidade de Educação a Distância.

Todos estes programas e políticas, com mais ou menos força política e oferta de oportunidades, estão ainda disponíveis atualmente, no ano de 2023, porém não oportunizando equidade de acesso e permanência de grande parte da população no Ensino Superior, o que veremos um pouco mais à frente. Além destes programas, no ano de 2004 foi realizada em âmbito federal uma reforma da educação superior, sendo realizada a ampliação de vagas nas instituições públicas, principalmente no turno noturno, bem como a adoção do regime de cotas para ingresso em tais instituições. Segundo Nonato (2018)

Naquela época, houve uma orientação do MEC para que as Instituições Federais de Ensino Superior destinassem pelo menos 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas e contemplassem cotas para negros e

indígenas, de acordo com a composição étnica de cada unidade da Federação (Nonato, 2018, p. 68).

No que tange ao limite de renda para a destinação de cotas

[...] uma ponderação interessante de ser realizada é que há algumas críticas ao valor de 1,5 salário mínimo de renda per capita como teto para se ingressar nas modalidades de cotas, no caso dos candidatos considerados como de “baixa renda”. Isso ocorre porque trata-se de um valor muito acima da média com a qual vivem a maior parte dos brasileiros. Em 2015, o rendimento médio real domiciliar per capita do brasileiro foi de R\$1.242, sendo que, em Minas Gerais, esse valor foi de R\$1.128, mas, nas regiões Norte e Nordeste, tais valores foram bem inferiores, R\$772 (PNAD/IBGE, 2016) (Nonato, 2018, p. 71).

Considerando Jéssica, a personagem aqui analisada, oriunda de Pernambuco, filha de empregada doméstica, se encaixaria nas cotas por renda familiar. Desse modo, embora sejam estas e outras ações fundamentais para ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior, atualmente, no ano de 2023, apenas 23% da população brasileira entre 25 e 34 anos completou o Ensino Superior, dado este mencionado pelo Ministro da Educação Camilo Santana na 75ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no ano de 2023.

Embora a maioria das matrículas em cursos de licenciatura no Ensino Superior seja de pessoas do sexo feminino, perfazendo 73% das mulheres, contra 27% dos homens, as mulheres ainda são a minoria a ocupar altos cargos em empresas e em setores públicos, totalizando apenas 37,4% de ocupação em cargos gerenciais. Percebe-se que a maioria das mulheres que acessou o Ensino Superior, não mudou a realidade das profissões que escolheu. Grande parte das alunas do sexo feminino está matriculada em cursos ligados aos cuidados (exceto Medicina) e Educação, enquanto os matriculados do sexo masculino ocupam prioritariamente os cursos ligados às Ciências Exatas – engenharias e profissões correlatas, sendo a proporção de mulheres entre os estudantes concluintes, em curso de graduação presencial de apenas 24% (IBGE, 2021). Desse modo é possível constatar a desigualdade de gênero na educação e nos postos de trabalho historicamente constituídas no Brasil.

A chegada de Jéssica

No filme, a chegada de Jéssica à mansão no Morumbi, em São Paulo, vinda de Pernambuco para prestar Vestibular para o curso de Arquitetura na

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU traz à tona uma série de regras e tensões circunscritas nas relações de desigualdade, subordinação e poder. Val, sua mãe, vivenciava o estranhamento sobre a adolescente ter chegado a São Paulo não para ajudá-la em seu trabalho como empregada doméstica, mas sim unicamente para estudar. Jéssica estuda o dia todo no quarto de hóspedes e não no de empregada. Segundo os Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil – 2ª edição, dados do IBGE (2021), a proporção de mulheres entre os/as estudantes concluintes, em curso de graduação presencial, na área de Arquitetura e construção é de 45,6%.

Jéssica é uma adolescente empoderada, culturalmente avançada, com discussão artística, leitora assídua, inclusive deseja acesso a livros que nunca teve antes. Esta questão vem à tona quando José Carlos, personagem vivenciado por Lourenço Mutarelli, patrão de Val, oferece a ela um livro para leitura que faz parte do seu acervo particular. Esta é a descrição de Jéssica, a adolescente que chega à casa onde sua mãe é tida como “parte da família”, até as estruturas serem abaladas por verdades que vêm à tona com sua chegada, como ocorre, por exemplo, quando a personagem comenta com os patrões de sua mãe que deseja cursar Arquitetura na USP.

Esta informação é recebida com susto e desdém (dissimulado por pena de Jéssica pensar que pode cursar uma faculdade tão elitizada quanto a FAU) pela personagem Bárbara e seu filho Fabinho, que comentam que a FAU é uma das faculdades mais difíceis de entrar e minimizam a escolha profissional da filha de sua empregada doméstica. Percebe-se, pelo estranhamento deles, o que é esperado dos/as filhos/as de camadas populares quando cursam Universidades. Estes muitas vezes vão quando muito para as licenciaturas, pois são tidas como graduações mais fáceis, mais baratas, ou seja, mais acessíveis, como esclarece Arroyo (2013) quando escreve que

[...] há uma certa adequação entre a origem de classe e a propensão à socialização e incorporação dos traços seculares do ofício de mestre. Não me refiro apenas a que ser professor(a) é a opção possível para as camadas populares, para seus filhos e sobretudo para as filhas de trabalhadores ou das camadas médias baixas. Este é o fato social. Há profissões, trabalhos que estão ao alcance dessas camadas. O magistério básico é um deles (Arroyo, 2013, p. 126).

José Carlos, ainda questiona Jéssica, se o ensino era bom de onde ela veio e o motivo da escolha pelo curso de Arquitetura. Ela responde que o ensino não era bom e que a escolha pelo curso surge com sua própria experiência, auxiliando os seus tios em uma empreiteira. Ela também pontua que acredita que a “arquitetura é um instrumento de mudança social”. No caso do filme,

a escolha de uma filha de empregada doméstica que define por cursar uma concorrida faculdade em São Paulo é um instrumento de mudança social. Para Jéssica a mudança para a grande cidade, por voltar a conviver com a mãe e por ser enfim aprovada na Universidade é um desafio importante. Igualmente, também é para Val, que passa a enxergar uma série de questões que antes eram tidas como normais, como usuais, culminando em seu pedido de demissão ao final do filme.

A partir do relato de Jéssica de seu gosto pelo desenho e o auxílio aos tios, os personagens que estão à mesa acenam com a cabeça e desejam boa sorte à adolescente. Passa-se então para a cena em que os personagens estão andando pela casa e Jéssica comenta que a casa tem um ar modernista, mas sem exatamente ser. Bárbara comenta que a filha de Val é inteligente e Jéssica responde dizendo que é curiosa e não inteligente. O que pode ser discutido a partir do fato de que a inteligência pode ser construída e não necessariamente a pessoa nasce com ela, a inteligência inata é posta em discussão pela adolescente que não acredita ser inteligente, mas ser curiosa em aprender, principalmente a partir de seu próprio esforço e gosto pela leitura.

Tratando-se sobre o gosto da adolescente pela leitura, Jéssica se aproxima da estante de livros e comenta gostar de ler. Fabinho estranha que a adolescente tenha tempo de ler outras coisas que não sejam para o vestibular e Jéssica informa que gosta, o que gera mais indisposição entre os padrões. Outro comentário à beira da piscina é quando Fabinho balbucia que também gosta de ler e é elogiado por Val que diz que ele também é bom aluno. A formação do leitor na sociedade brasileira não encontra dificuldades apenas nos últimos tempos, a questão geográfica de onde Jéssica vem (Pernambuco) e a informação de que ela estava procurando especificamente aquele livro para ler pode passar despercebido, mas isso é um fato, a concentração geográfica de grandes livrarias, fato este corroborado por Louzada (2021) que afirma

A trajetória do livro no Brasil nunca foi tranquila. Insuficientes e desatualizadas, as bibliotecas têm dificuldades em formar leitores. Nossa indústria editorial jamais pôde cumprir sua vocação de massa. A rede de livrarias é frágil e geograficamente concentrada – vítima fácil das grandes corporações em um ambiente desregulado. Por fim, há um notável desprestígio social dos professores. Tudo isso ajuda a compor o quadro de péssimos indicadores educacionais e de leitura (Louzada, 2021, p. 10).

Este desprestígio social dos/as docentes pode ser percebido também na cena em que Jéssica informa que ela conheceu um professor de História

que a ajudou e é questionada por Bárbara sobre como ele pode ter ajudado uma estudante. Jéssica então responde que ele tinha uma visão muito crítica das coisas e que “colocou nossa cabeça para funcionar”, ou seja, ensinou a pensar criticamente, assunto este que não permanece em discussão e logo é cortada a cena.

Tratando ainda da questão do desprestígio social dos/as professores, percebe-se, nos últimos anos, um declínio de matrículas em licenciaturas. Considerando-se que apenas 15% dos matriculados no Ensino Superior estão nos cursos de licenciatura, 55% em cursos de bacharelado e 30% em cursos tecnológicos, segundo dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2021. Estima-se que o Brasil passará por um apagão de docentes da educação básica até o ano de 2040, faltando cerca de 235 mil profissionais da área nos próximos anos, segundo dados do Instituto Semesp.

O número de ingressantes em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, sendo que cresceu 474% entre os anos de 2011 e 2021. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, tendo o menor valor da série histórica (de 10 anos) registrado no ano de 2021. A licenciatura registrou uma queda de -12,8% entre 2020 e 2021, segundo dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2021. A distribuição percentual dos concluintes de graduação em educação é de 78% do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Já na área do curso de Arquitetura pretendido por Jéssica (a personagem do filme aqui analisado) a taxa de conclusão do sexo feminino é de apenas 36%, em contrapartida de 64% do sexo masculino, ou seja, a entrada é difícil, mas a permanência também é questionada.

Desde o ano de 2018, quando analisamos os cursos de licenciatura, a modalidade de Educação a Distância apresenta um número de matrículas muito maior que a modalidade presencial, alcançando o percentual de 61% das matrículas em cursos de graduação em licenciaturas no Brasil, no ano de 2021, serem em EaD, contra 36% presenciais. Percebe-se ainda que entre os anos de 2020 e 2021, com a perda econômica oriunda da pandemia da covid-19 vemos a desigualdade social crescendo exponencialmente no Brasil, tendo nosso país voltado a alcançar o assustador número de 3 a cada 10 brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza ou em extrema pobreza (Silveira, 2022). Ao mesmo tempo, no cenário universitário registra-se a maior evasão de estudantes do ensino superior privado em toda a série histórica, chegando a 36,6% de abandono de alunos/as, o que significa que 3,42 milhões de estudantes evadiram de cursos superiores (Lüder, 2022).

Ainda, pode-se considerar também e mais uma vez o desprestígio com que Bárbara trata a vontade de Jéssica em realizar o curso de Arquitetura,

quando a personagem está conversando com seu filho Fabinho no quarto, tentando acalmá-lo por não ter sido aprovado no vestibular e Val entra com a notícia de que Jéssica fez 68 pontos. Bárbara minimiza, dizendo que embora sejam muitos pontos, ainda deveria ser feita a outra fase do processo seletivo, e que “vestibular é difícil”. O descrédito com que a personagem Bárbara apresenta sobre o destino de Jéssica fica assim mais uma vez explícito. Aparentando uma forma de recompensar Fabinho por não ter passado no vestibular, logo na sequência é anunciado que ele passará seis meses na Austrália estudando inglês.

Outra cena que demonstra a desigualdade social em que as famílias vivem por meio da educação, é quando Val e Jéssica não conseguem alugar o apartamento que tentam inicialmente e precisam retornar à casa dos patrões, sendo recebida por Bárbara falando em inglês para o marido Carlos, uma vez que a patroa sabia que assim Val não entenderia o que estava sendo dito.

Considerações finais

Os filmes podem ser considerados uma produção cultural inscrita em um contexto sócio-histórico, que pode servir como objeto de análise daquela realidade vivenciada em um determinado momento. O filme “Que horas ela volta?” consegue problematizar diversas questões de gênero, demonstrando o quanto as mulheres estão/são invisíveis quando o assunto são os direitos trabalhistas, o direito à educação e o direito à maternidade.

Tais direitos foram sonogados por todo o filme, tanto à Val que ficou mais de dez anos longe de Jéssica, quanto à filha, que deixou o seu próprio filho em Pernambuco para buscar a sua formação acadêmica. Percebe-se o quanto a vida da mulher se repete, sendo cíclica a falta de direitos. Embora, neste caso, Jéssica possui outra reflexão sobre a desigualdade social do que Val, motivada pelo professor de História que teve e por suas vivências. Jéssica procura uma profissão que não deseja ser explorada. Anseia buscar o seu filho para ficar junto de si e romper o ciclo de desigualdade da história da própria mãe. É fundamental analisar essas questões na sociedade atual, assim como outros direitos negados às mulheres.

Val deixa de cuidar, de estar próxima de sua filha Jéssica, para servir outra família, sendo muitas vezes explorada profissionalmente, não tendo descanso suficiente. Val é a “mãe” da família de três pessoas que não tomariam um copo de água se ela não estivesse para servi-las. O “atrevimento” com quem Jéssica chega a esta casa é o que promove toda a mudança na vida das personagens. A “não adequação” da garota demonstra o quanto Val precisava

também se “adequar” para viver, a partir do momento em que pede demissão, sua vida muda realmente.

A entrada na Universidade pública, mesmo com os programas de acesso e expansão aqui mencionados, em cursos mais concorridos ou mais caros de se manter, por classes menos abastadas ainda é desigual. No filme, a lógica comumente vivenciada da vida real é alterada, geralmente o filho de classe média, que vive para estudar, é o que é aprovado nos cursos mais concorridos, o que não ocorre com o personagem Fabinho. Desse modo, quando ocorre, as filhas de empregadas domésticas adentrarem na faculdade, os cursos são os menos concorridos e como demonstram os índices, normalmente as licenciaturas. Conclui-se ainda que infelizmente estamos longe de uma chamada democratização do ensino superior, uma vez que a escolha para entrada e principalmente a permanência em cursos ainda estão muito vinculados, como demonstrado neste texto, à renda familiar, ao gênero e até mesmo à profissão dos pais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O aprendizado do ofício. *In*: ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 25 ago. 2023

LOUZADA, Daniel. Um país para os livros. *In*: LOUZADA, Daniel. **Livros para todos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

LÜDER, Amanda. Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021. **Globonews**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>. Acesso em: 18 ago. 2023.

NONATO, Bréscia França. **Lei de cotas e Sisu**: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais. 2018. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TGB6/1/brescia_tese_vers_o_final_09_09_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVEIRA, Daniel. Extrema pobreza bate recorde no Brasil em dois anos de pandemia, diz IBGE. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/12/02/extrema-pobreza-bate-recorde-no-brasil-em-dois-anos-de-pandemia-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VAZ, Aline Choucair. **Política, trabalho e intolerância**. Ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-1954). São Paulo: Editora Dialética, 2022.

MUR MURS: flunar pela história com Agnès Varda

Rodrigo de Almeida Ferreira¹

Apresentação Pelas esquinas...

O percurso seguido neste texto objetiva pensar possibilidades para o uso educacional da cidade em uma aproximação com a atitude *flâneur*, pela qual se estimule olhar o entorno de modo menos habitual, se abrir para as surpresas, o inédito. O elemento motivador tem como inspiração o filme *Mur Murs*, que documenta os grafites em Los Angeles, no final da década de 1970. O desafio é tomar elementos de uma cultura urbana, em grande medida marginalizada, como tema pedagógico e articulá-los a temas curriculares da disciplina de História na interface da abordagem informal das ruas. Não se trata de levar os muros da cidade para a sala de aula. Ao contrário: pretende-se que o entorno social do estudante faça parte do seu processo de aprendizagem, mesmo quando ele não está na escola. Esse movimento, na chave da escola, mas que compreende a educação para além dela, busca provocar futuros professores em suas práticas docentes. Nesse sentido, tenta-se romper, ainda, com a crítica disseminada de que a Universidade estaria apartada da sociedade. Não porque a proposta seja levar temas do cotidiano para o espaço universitário, nem porque os licenciandos são instigados a elaborar suas reflexões do lado de fora dos muros acadêmicos. Mas, porque entende-se que os muros e portões devem estar abertos, franqueados ao trânsito livre, aos intercâmbios e às múltiplas direções.

Atitude *flâneur*

Walter Benjamin nos legou contribuições críticas originais sobre a sociedade capitalista que se estruturava no início do século XX. Para além da densidade de suas reflexões sobre a modernidade, cuja análise não comporta neste texto, destaca-se a postura do “olhar” como ponto de partida do filósofo alemão. Em seus escritos, sobressai a imersão do caminhante pelas cidades europeias, como Berlin e Paris. Atento ao que se passava diante dos seus olhos, Benjamin transcreve a cidade em irrefreável transformação, suas implicações no mundo do trabalho e a sobrevivência das pessoas, a disputa

entre projetos políticos, os novos modos de sociabilidade e seus impactos no fazer arte e cultura.

O leitor que se permitir a acompanhá-lo através das descrições daquelas paisagens urbanas, imaginar o frenético movimento de pessoas que disputavam espaço nas calçadas e ruas nas quais coexistiam carroças, carros automotores, trilhos de bondes e o incrível metrô subterrâneo, talvez também o compreenda quanto aos estranhamentos, desconfortos e apreensões que a intensidade daquelas cenas lhe despertava. Na tentativa de melhor entender aquela sociedade que reivindicava o signo da modernidade, Benjamin mobilizou o conceito de *flâneur* para indicar a contradição entre este modo de vivenciar a cidade e a cidade que parecia atropelar o ato de flanar². Rosana Biondillo pondera que Benjamin identifica variações desta atitude:

O flâneur desafia o tempo de produção capitalista e é por esse motivo que também é visto como um fútil, um vagabundo, assim como eram vistos os tipos da boêmia. De qualquer forma, o que não podemos é perder de vista que a concepção do flâneur, como idealizada por Benjamin, coloca em discussão a função social do artista e do intelectual na cultura capitalista. E são esses os flâneurs que interessam a Benjamin. Nos primórdios da *flânerie*, já estava implícito não apenas um modo de se locomover, mas a intenção associada a uma espécie de passeio onde não há uma finalidade laborativa declaradamente específica e onde o tempo pode ser passado despreocupadamente, ou seja, sem que se tenha que cumprir nenhuma tarefa ou trabalho pré-determinado (Biondillo, 2014, p. 22).

Aproximadamente um século depois das reflexões de Benjamin, talvez não seja exagero perceber o aprofundamento da aceleração do ritmo de vida das pessoas. No século XXI estas têm ocorrido, especialmente, por relações invisíveis, em um espaço da virtualidade ou *cyberespaço*³, como propôs Pierre Lévy ao refletir sobre o mundo da internet que se massificava e estabelecia a

2 Para as reflexões sobre o flâneur por Benjamin, destacam-se os textos presentes na edição brasileira de em especial *Rua de mão única*, em Obras Escolhidas II (1995); e *Paris do Segundo Império; Sobre alguns temas em Baudelaire; O Flâneur*, em Obras Escolhidas III (1994b).

3 Desde o início da década de 1990, quando a tecnologia por meio dos computadores e da internet se apresentava como a revolução dos anos 2000, Pierre Lévy tem se dedicado ao tema do digital e suas implicações sociais. No livro *Cibercultura* (lançado em 1997), o autor entende como virtual “toda entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1999, p. 47), sendo o cyberespaço constituído por uma interação em rede a partir das interconexões invisíveis decorrentes da internet. Em 2021, em entrevista ao jornal espanhol *El País*, Lévy foi instigado a retomar suas reflexões iniciais, contrapondo-as aos desdobramentos do desenvolvimento da internet e das tecnologias; cf.: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-levy-muitos-nao-acreditam-mas-ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html>. Acesso em: 1 out. 2023.

sensação de integração virtual e de demandas instantâneas que a rede mundial de computadores tornou possível ao conectar pessoas, serviços, trabalhos, lazer, arte. Embora não haja espaço para enfrentar o debate sociológico sobre a sociedade deste primeiro quarto do século XXI, parece consensual reconhecer mudanças significativas nas relações sociais, no mundo do trabalho, a perda da aura na arte, as dimensões de educação e às críticas à escola.

Agnès Varda, uma cineasta *flâneur*

Em larga medida, flunar contradiz as transformações das metrópoles. Todavia, não é a elas incompatíveis. A atitude *flâneur* pode ser entendida *quase* uma resistência, uma postura desviante, um modo que exige outros olhares sobre o espaço e suas pessoas. Talvez, até mesmo uma tentativa do *flâneur* buscar se localizar e se entender em meio ao aparente caos que tanto lhe desconforta.

Por essa lente, pode-se reconhecer na cineasta Agnès Varda, belga e erradicada na França, uma atitude *flâneur* que se revela na realização dos seus trabalhos. Adiante serão tecidas algumas considerações relativas às marcas das suas produções. Por hora, salienta-se a sua disponibilidade para fluir pela cidade sempre atenta às pessoas, às falas, aos corpos, aos signos, às temporalidades. Em seu percorrer, as informações coletadas, suas impressões, as capturas de imagens, enredam-se ao argumento, às filmagens, à edição.

Mur Murs (1981), realizado por Varda durante sua segunda passagem pela Califórnia, Estados Unidos, no final da década de 1970, exemplifica a referida associação, pois, intrigada com os muros grafitados, a cineasta percorre as ruas da cidade de Los Angeles para reconhecer suas autorias, suas motivações, entender aqueles signos, contextualizar seus significados. Nesse trânsito, o filme ultrapassa os escritores dos muros. Das conversas com os artistas e das imagens dos próprios grafites, emergem histórias de pessoas comuns, quase sempre invisibilizadas ou visíveis negativamente diante do poder dominante. Protagonizam naqueles muros localizados em ruas, viadutos, encruzilhadas, grupos sociais subalternizados como imigrantes, as pessoas negras, as mulheres, as crianças, os sem emprego. Trazem histórias que registram os desafios diante de uma sociedade que constantemente os marginaliza. Ecoam pelos muros da cidade – e (a partir de então) do filme – narrativas e memórias individuais e sociais de resistências. Tradições, identidades, vínculos, sonhos, também ganham vida nas formas pintadas e no documentário editado.

Em *Mur Murs*, a “*flâneur*” Agnès Varda se deixa fluir pela cidade. Ela tem como bússola os muros e seus grafites, interessada nas histórias das pessoas que os pintaram, os inspiraram e/ou sobre o quê eles contam. Em alguma

medida, é possível aproximar os passos percorridos pela diretora ao exercício de uma antropologia visual. A narrativa fílmica amalgama os grafites e suas pessoas. Coloca ao expectador não apenas histórias que ele provavelmente desconhecia. Mas, o recoloca diante da cidade, que provavelmente passará a ser percorrida e olhada em outras perspectivas por quem for atravessado pelo documentário. Neste ponto, a arte de rua e o filme da cineasta belga colocam em evidência o potencial da cidade para a educação.

A cidade e educação libertária

Trazer a cidade, ou seja, as dimensões da vivência real do estudante, como percurso para estabelecer a construção do conhecimento crítico-reflexivo e ensino de conteúdos é algo desejável no âmbito educativo. Na história da educação, há tempos se registram ações do fazer docente nessa direção. Educadores associados ao anarquismo – ou a uma educação libertária⁴ –, por exemplo, têm destacado a importância da natureza e do urbano como espaços educativos para além do escolar, haja vista compreenderem a educação como integral, cuja dimensão não deveria dissociar o educando do seu espaço e tempo sócio-histórico. Menciona-se, como registros inspiradores, nesse sentido, a experiência do educador francês Sébastien Faure, que esteve à frente da *A Colmeia* (1904-17)⁵ e Célestine Freinet⁶, também francês, que atuou a favor de um ensino antiautoritário, que primasse pela criatividade e dialogasse com os estudantes, sendo um ardoroso defensor das saídas da escola – prática que continua a inspirar muitos educadores em suas aulas-passeio, pois:

4 O termo libertário é recorrentemente associado à filosofia política anarquista. Sua fluidez permite manter diálogos com o anarquismo, mas não necessariamente estar a ele identificado. De fato, por vezes o termo é utilizado como tática para se desvincular ao histórico estigma negativo e de perseguições políticas contra os anarquistas. Nos Estados Unidos, a associação libertário/anarquismo é mais recorrente do que em outros países. Neste texto, usa-se o termo educação libertária para práticas que não necessariamente estariam no escopo reivindicado pelos anarcos, todavia não as tornariam inconciliáveis com suas balizas. Não obstante, salienta-se que tem ocorrido a tentativa por parte de ultraliberais em se apropriar do termo, dando-lhe conotação distinta da histórica. Trata-se de um grupo que se autodeclara anarcocapitalista, em defesa do ultraliberalismo da economia capitalista, sem interferência estatal e do individualismo sem compromisso social. Indubitavelmente, é uma leitura deturpada para a crítica ao Estado, pois desconsidere os pressupostos anarquistas de que o fim deste deve ocorrer concomitantemente com o fim da economia capitalista; cf. Schuhmann, 2020.

5 Contemporâneo a outros educadores com propostas libertárias no início do século XX, com quem manteve intenso intercâmbio, Sébastien Faure estabeleceu a *A Colmeia* (*La Ruche*), unidade escolar no campo, nos arredores de Paris, que funcionou de 1904 a 1917, e que se tornou uma importante referência dentro do que passaria a ser identificado como educação anarquista. Sugere-se a narrativa sobre a comunidade-escola *La Ruche* por seu próprio criador; cf.: Faure, 2015.

6 Célestine Freinet atuou intensamente na área educacional francesa. Além das aulas-passeio, outras práticas caras a Freinet e que continuam a influenciar os educadores são a produção de cartas interescolares e o jornal escolar; cf.: Legrand, 2010.

Em primeiro lugar, é a necessidade imperiosa, experimentada física e psicologicamente, de sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio. A primeira inovação, portanto, será a aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano. De volta à sala de aula, recolhem-se dessa observação os reflexos orais, tendo em vista a criação de textos, que serão corrigidos, enriquecidos e constituirão a base para a aprendizagem das habilidades básicas tradicionais necessárias ao aperfeiçoamento da comunicação (Legrand, 2010, p. 15).

Se as aulas-passeio – ou trabalho de campo – são comuns no meio educacional, ainda que alguém do que poderia ocorrer, seus objetivos estariam em consonância ao pensado por Freinet? Legrand (2010) observa que a originalidade da proposição do educador francês era estimular que as saídas da escola funcionassem para além da mudança do espaço de aprendizagem ou para a compilação de informações. Para Freinet, o passeio era o momento para se conhecer mais a realidade à qual o indivíduo estava inserido e, consequentemente, favorecer a vontade em nela interferir e transformá-la.

A cidade educa. Se esta sentença pode soar genérica, seu sentido não parece perder sua assertividade. Percorrer as ruas da cidade, suas esquinas, suas praças, suas arquiteturas, ver seus habitantes, seus monumentos, é buscar identificações. Fazer seus trajetos atentamente ou a partir de questionamentos, gera experiências que podem levar a pessoa a se apropriar, estranhar, aprender, resistir ao que vê. Estudantes e docentes a percorrem diariamente e podem, com maior ou menor intensidade, vivenciar essa experiência⁷. O próprio percurso para a escola, seja ele feito por uma caminhada, de carro, de ônibus ou outro transporte público, pode ser instigante para aprender a desaprender a olhar e, assim, favorecer novas perspectivas. A cineasta Agnès Varda, com sua atitude flâneur sintetizada em sua câmera e texto de *Mur Murs*, é um exemplo de como é possível redescobrir a cidade, às vezes sob um ângulo inusitado que revela o escondido, outras vezes, em paredes que se impõem diante dos olhos.

A abordagem educacional da cidade, porém, também representa uma ruptura na organização tempo-espacial nas atividades didáticas. Para potencializar o processo educativo, recorda-se a abordagem de Freinet para que as ações objetivem a leitura sócio-histórica crítica e reflexiva por parte dos estudantes

7

Em referência à proposição de uma pedagogia da experiência pela qual o conhecimento se realiza quando ocorre os atravessamentos por meio da experiência, pois assim são construídos significados transformadores pelo educando; cf.: Bondía, 2009.

a respeito do espaço que habitam, reconhecer seu vigor sem negligenciar suas contradições e explorações, para que se desperte em vontade para nele atuar⁸.

Ainda que a valorização das aulas-passeio e do estudo das cidades possa ser encontrada nos documentos normativos para a educação, na prática seu desenvolvimento não é tão fácil. A contradição é exemplificada justamente pela recente lei da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, sancionada em 2018, que estabelece ampla quantidade de conteúdos e determina as seriações em que estes devem ser ensinados. Entre outras críticas ao documento, que vai desde o acelerado processo de elaboração da normativa à sua perspectiva conteudista, o engessamento do professor em um calendário apertado para cumprir o currículo prescrito pode ser a barreira inicial ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que requeiram maior tempo de realização¹⁰. Outros fatores impactam a saída da escola, como a logística para viabilizar transporte e de pessoas para auxiliar a condução a ação pedagógica. Além do receio com a segurança pois, dependendo do lugar em que ocorrerá a aula-passeio, pode levar o responsável pelo a negar a autorização para participar.

Muros como cadernos

Na reflexão aqui proposta, quer dizer, pensar o pixo e o grafite na formação de professores e sua inserção na escola de ensino básico de História, talvez haja outro fator como maior barreira: a pretensa ilegitimidade dos autores de pixo e grafite; consequentemente, a inadequação do tema na sala de aula. De fato, as fachadas das casas, dos prédios e dos monumentos rabiscados, por vezes de forma incompreensível para quem é alheio aos códigos dessa cultura urbana das tintas, favorece a desaprovação do ato por parte das pessoas. Respalhada pela legislação, no senso comum a prática de pintar paredes, muros, pontes da cidade está associada ao vandalismo.

Combater o preconceito da prática do pixo passa por mais pesquisas sobre o tema e o desenvolvimento de ações para transformar sua abordagem. Uma atitude que contribui para retirar parte da carga negativa de ilícito e estimular outra forma de olhar, segundo Felipe Andrade (2020, p. 15), seria reconhecer os praticantes como escritores, uma vez que eles estão a escrever pela cidade.

8 Pode-se fazer, nesse sentido, uma leitura que aproxima as preocupações de Freinet com a problematização de Max Stirner a respeito do sistema educacional alemão, que se desenvolvia na década de 1840: "a miséria da nossa educação até os osso dias reside em grande parte no fato de que o Saber não se sublimou para tornar-se Vontade" (Stirner, 2001, p.81).

9 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

10 Para análise crítica à BNCC, sugere-se: Cassio; Catelli, 2019.

Mesmo com origem muito próxima nas ruas, há diferenças entre o pixo e o grafite. A grafia pixo com “x”, seguida neste texto, decorre do Movimento Pixo – surgido na cidade de São Paulo e que reivindica o aspecto artístico e original do traço paulistano, hoje reconhecido internacionalmente (Nascimento, 2015, p.18). A pixação costuma ocorrer por intervenções mais curtas; monocromáticas; com traços, muitas vezes, indecifráveis a quem não está imerso na cultura dos escritores; predomina a “assinatura”, quer dizer, o nome e a forma escolhida que o identifica e o valoriza intra/intergrupos de pixadores. Outra observação diz respeito à perspectiva criminal para o pixo que passou a ser tipificado criminalmente na Lei nº 9.605/98, artigo 65, de crime ambiental, com pena de reclusão de 3 a 12 meses e/ou multa, com agravamento se o local for patrimonializado ou ter valor histórico, arqueológico e/ou cultural.

Por se tratar de uma ação mais complexa e demorada, o grafite envolve maior custo com material e logística para transportar muitas latas de tinta, rolos, escada, além do planejamento para a composição da pintura¹¹. Por isso, muitas vezes, seu exercício precisa da autorização do proprietário do imóvel ou do poder público. Ressalta-se que, no nicho dos escritores de muros, predomina a ideia de que a autorização retira boa parte do desafio. Independentemente, jovens residentes nas periferias ainda predominam entre os grupos de pixadores, enquanto o grafite tem galgado prestígio como arte de rua, com crescente adesão entre jovens de classe média branca e reconhecimento de diversos artistas – alguns têm integrado exposições ou sido tema de mostras, como ocorreu com a densa retrospectiva d’Os Gêmeos, que contou com cuidada curadoria e circulou o país em 2022¹².

Quando se encara com mais vagar a questão, entretanto, das entrelinhas emergem os preconceitos. Salta aos olhos a semelhança entre a negação das expressões sociais das artes de rua, considerando tanto o pixo quanto o grafite, com a histórica desvalorização da escola pública. Inevitável observar a tentativa de silenciar e impedir o livre pensamento, manifestações e reivindicações das classes sociais mais baixas, periféricas e, quase sempre, privadas de aparelhos culturais, esportivos e de lazer. Se a maior parte dos escritores de muros dialogam com culturas da periferia, como o hip hop, o rap, o vestuário, o gestual, as gírias, enfim, “o modo de viver da quebrada”, não significa que eles estão a ela restritos. A circulação é fundamental para a (re)territorialização

11 O filme *Los Hongos* aborda o cotidiano de um grupo escritores de muros, no qual é possível dimensionar a dinâmica de atuação para a realização do grafite; cf.: *Los Hongos* (Dir. Oscar Navía, 2014).

12 Gustavo e Otávio Pandolfo começaram nos experimentos do pixo e grafite ainda adolescentes e atualmente são artistas cujos traços são reconhecidos internacionalmente. No projeto *História pelos muros*, que será apresentado no decorrer deste texto, uma das ações foi a aula-passeio à exposição em cartaz no Rio de Janeiro. Cf.: *Gêmeos: nossos segredos*, Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), disponível em: <https://ccbb.com.br/programacao-digital/osgemeos-nossos-segredos-tour-virtual/>.

da cidade. Neste ponto, talvez resida a defesa das classes médias e abastadas em tentar limitar a indesejável aproximação dos subalternizados, que por vezes burlam as câmeras de segurança dos prédios das zonas endinheiradas para escalá-los e escrever à janela onde dorme o cidadão que se reivindica uma pessoa de bem. A questão é tensionada quando se propõe deslocar a dimensão de crime para a de desvio, pois, assim, a prática deveria ser abordada como uma manifestação coletiva, ao invés de ser personalizada:

As pessoas agem conforme sua compreensão de mundo (BECKER, 2008), dessa maneira, como as coisas são definidas e quem está definindo que tipos de atividade e de que maneira? Certamente, nem tudo que certos grupos sociais (como um sistema criminal) diz ser “crime”, realmente pode ser assim classificado. Ser chamado e tratado como criminoso não tem ligação direta com o que a pessoa ou o grupo realmente faz ou fez. Isso quer dizer que estatísticas oficiais ou reportagens baseadas, muitas vezes, nesses mesmos levantamentos, estão repletos de opiniões, juízos de valor e rotulações. Importante considerar, também, que em uma determinada situação todos os envolvidos contribuíram para tal experiência, a atividade coletiva deve fazer parte da investigação sociológica (Andrade, 2020, p. 23).

Aprofundar o entendimento da cultura do pixo e do grafite é entrar em uma questão sociológica sensível e do tempo presente, pois expõe as desigualdades de uma sociedade excludente e que marginaliza um sem-número de jovens por encontrar nos muros uma forma de se expressar. Um breve giro pelos bairros e escolas das cidades revela muitas pixações. Ou seja, grande parte dos estudantes do ensino básico está imersa nessa cultura, inclusive podem ter amigos, parentes ou eles mesmos serem escritores de muros. Outro aspecto é que, reservadas as diferenças entre as produções e suas intenções, os muros no mundo inteiro podem ser usados como espaço para expressar o cotidiano, a memória, homenagear, denunciar, reivindicar, celebrar, declarar afetos etc.

A educação, entende-se, é um caminho para promover conhecimento elaborado e construir ações que contribuam na reversão do olhar julgador e punitivista sobre a pixação; consequentemente, contribui também para combater o preconceito e a marginalização de seus praticantes. Um primeiro movimento para viabilizar o estudo dos muros da cidade como legítimo na educação, pode ser, justamente, identificar o preconceito sobre as atividades e seus escritores, para então problematizar o estereótipo negativo. Mas não é fácil levar a discussão para o espaço escolar. A resistência costuma atravessar todos os segmentos da escola: direção, docentes, responsáveis, estudantes.

Os preconceitos são exemplificados quando se reconhecem práticas próximas ao pixo e ao grafite, mas que foram aceitas como expressão artística,

abordadas em determinadas disciplinas. Menciona-se, para ilustrar, o muralismo: pintura de grande proporção em um painel/muro, na qual geralmente se narra um tema sócio-histórico e permite a representação de atores sociais e abordagens distintas das hegemônicas, em especial das predominantes nos materiais didáticos. Fortemente associado ao México, onde Diego Rivera se sobressaiu como referência, o estilo tem significativos representantes em outros países, como os murais de Cândido Portinari, no Brasil, ou na antiga União Soviética e países do leste europeu socialista, onde os murais adquiriram conotação de propaganda de Estado.

A contradição exemplificada, quando temas incorporados no currículo escolar dialogam com elementos do pixo/grafite, mas estes têm dificuldade de serem abordados na escola, entretanto, pode ser a brecha necessária para quebrar a resistência. Especificamente para a proposta de aproveitar a cidade e outras narrativas como caminho para o desenvolvimento do ensino de uma história menos hegemônica, anticolonial e que amplie as representatividades, o filme *Mur Murs* oferece grande potencial, como pode ser percebido por meio da experiência relatada a seguir.

História pelos muros

Conforme se apontou até o momento, influenciado pela figura do flâneur benjaminiano, articulado à sensibilidade cinematográfica de Varda e instigado pelos muros das cidades, seus traços, formas, cores, escritos e escritores, professores em formação foram provocados a pensar em como aproveitar da cidade e suas outras histórias. No 2º semestre de 2022, duas turmas¹³ aceitaram a proposta de exercitar o olhar para o próprio meio e reconhecer as possibilidades de uma educação ampliada, para além dos descritores curriculares ou materiais didáticos apostilados. Estimular outra educação do olhar, ou, talvez mais apropriadamente, uma deseducação do olhar, na perspectiva de que é preciso desaprender para reaprender, sendo que

Desaprender é quase impossível se entendido como “apagar” uma aprendizagem anterior. O sentido justamente é perceber sua marca e as pegadas que deixou no tempo e no espaço de nossa história de vida. A partir dessa percepção nascerá um esforço de desaprender e re-aprender com a força própria dos significados que não cessam de serem criados. As artes de um modo geral, e em particular o cinema é central para esse esforço. Ele nos espelha diferentes

13 O projeto foi desenvolvido com as turmas da disciplina de Pesquisa e Práticas de Educação em História/ Estágio Supervisionado, turnos matutino e noturno, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Agradeço a esses estudantes pela experiência construída juntos e a ousadia para enfrentar os desafios.

dimensões, etapas da vida, aprendizagens diversas, nos lembra emoções arcaicas conscientes e inconscientes, nos auxilia, com força ímpar para ver e rever nossa própria vida (Fresquet, 2007, p. 10-11).

Nos encontros de planejamento, uma vez que o ineditismo do projeto como prática didático-pedagógica na disciplina exigia a construção coletiva da metodologia, foi exibido *Mur Murs*. Desconhecido da maioria dos estudantes, o filme correspondeu à expectativa e suscitou debates instigantes, o que influenciou no desenvolvimento do projeto, batizado de *História pelos muros*.

Agnès Varda, cujo prestígio no meio cinematográfico ultrapassa sua associação como umas das precursoras da *nouvelle vague francesa*¹⁴, estabelece uma narrativa complexa entre texto e imagens, como ocorre nos 81 minutos de *Mur Murs*. Em uma época quando o tema dos murais não despertava tanto interesse, nos anos finais da década de 1970¹⁵, o documentário registra murais da cidade, identifica e dá visibilidade a artistas que, na maior parte das vezes, são conhecidos localmente ou permanecem no anonimato. E o faz para um tipo de registro que é efêmero, pois o muralista, o grafiteiro, o pixador têm consciência de que o seu trabalho tende ao desgaste da exposição ao tempo, a desaparecer pela pintura por parte do proprietário do imóvel ou mesmo por uma demolição. Uma pintura no muro, portanto, tende ao fim iminente. Uma vez capturado e editado pela diretora, aqueles coloridos murais de diversas partes de Los Angeles ganharam longevidade, gravados em um filme – ressalta-se que, quatro décadas depois, *Mur Murs* se tornou o estopim para um projeto de formação de professor de História em uma Universidade pública no Brasil. Neste sentido, a arte perecível, embora não descartável, nem consumível, foi monumentalizada por Varda¹⁶. A memória, as lembranças e os esquecimentos, o indivíduo e o social, são temas recorrentes na obra da artista.

Entre as tantas qualidades dos trabalhos de Agnès Varda, destacam-se as suas sensibilidade e habilidade na construção textual que organiza semanticamente o argumento articulado às imagens. Nessa tessitura, não é raro a densidade das reflexões ser acompanhada por um inteligente humor. Varda brinca e provoca o espectador desde o título do filme. Originalmente francês, “Muro, Muros” é uma tradução aceitável. Algo que tem seu sentido ratificado

14 Para um perfil da artista, sugere-se os filmes *As praias de Varda* (Varda, 2008); *Agnès Varda: From Here to There* (Varda, 2011) e; *Varda por Agnès* (Varda, 2019), realizados por ela como autobiografias, na qual percorre sua trajetória e contextualiza aspectos de suas produções.

15 Certamente há registros sobre os grafites e murais antes de *Mur Murs*, como explorou Andy Warhol ou o artista novaiorquino Jean-Michel Basquiat, que ganhou fama internacional a partir do pixo/grafite como base para seus trabalhos. Em 2018, o Centro Cultural Banco do Brasil organizou uma ampla mostra sobre o artista, cujo catálogo está disponível em <https://www.bb.com.br/docs/porta/ccbb/JeanMichelBasquiat.pdf>. Acesso em: 10out. 2023.

16 Para reflexões a respeito documento/monumento, sugere-se Le Goff, 2003.

no decorrer da exibição, pois a diretora apresenta ao público mais de uma dezena de muros decorados com diversas estéticas, sentidos e intenções. Porém, essa tradução soa dura demais para a poética com que a cineasta cuida do texto, do argumento, das imagens e das entrevistas. O chiste proposto está na cacofonia, pois *Mur 'Murs* sugere o *Murmúrio* (*Murmurer*, em francês). Este sentido, mais poético, também emerge dos muros filmados pela diretora, uma vez que eles trazem histórias e memórias que os realizadores dos murais intencionaram em registrar, é como se as imagens/pessoas sussurrassem ao transeunte – e ao espectador do filme.

As provocações da cineasta prosseguem ainda no início da película, quando ela chama atenção para o valor de arte e o parâmetro no senso comum de que o valor artístico equivale ao seu preço, por sua vez mensurado pela capacidade do objeto estar em galerias e museus. Ao tocar na questão, Varda abre caminho para o debate que, de certa maneira, se conecta às discussões de Walter Benjamin (1994a) relativas à reproduzibilidade da arte e a perda da sua originalidade criativa. A diretora desconforta o olhar habituado do espectador ao filmar painéis publicitários, muitos dos quais com forte apelo de cores e luzes para melhor vender os produtos anunciados, que se espalham ao longo das ruas. Esta poluição visual e comercial é contraposta a sucessão de murais filmados, enquanto a narradora nomeia seus artistas. Nessa direção, o deslocamento do olhar proposto por Varda parece sem retorno, pois se impõe a questão do porquê o cidadão não se incomoda com os painéis publicitários invasivos, enquanto os murais públicos realizados por artistas muitas vezes incomodam.

Mur Murs segue próximo à estrutura básica do cinema documental¹⁷, ou seja, a partir da eleição do tema e pesquisa, segue-se a montagem de uma narrativa que entrelaça imagens filmadas e/ou de arquivo, contextualizadas por explicações – seja da cineasta, seja dos participantes envolvidos ou por estudiosos da temática. Contudo, Varda marcou sua trajetória pela transgressão das balizas com as quais costumam-se tipificar uma produção a fim de enquadrá-la em gêneros, o que a recompensou com inúmeros prêmios, como o Oscar Honorário da Academia de Hollywood, sendo a primeira mulher a recebê-lo, em 2017. Sobre seu modo de filmar, a cineasta observou que, por vezes, ela parte para a filmagem já tendo definido o quê registrar; em outras situações, flui com as interações e espontaneidades surgidas no processo. Por extensão, algo semelhante ocorre em relação ao texto que constrói sua narrativa fílmica.

17 Ainda que possa parecer consensual, são conhecidos os debates sobre o gênero, para os quais sugerem-se: Nichols, 2007; Ramos, 2013; Mattos, 2016.

Mais do que a organização de informações e imagens, Varda dá especial atenção ao *como* narrar¹⁸. Aproximar as criatividades narrativas construídas pela cineasta, em especial em *Mur Murs*, ao processo formativo do professor de História foi um dos objetivos do *História pelos muros*. Nesta dupla provocação de trazer Varda, tanto pelo viés flâneur quanto pela narrativa dos grafites e pixos, para instigar os futuros professores, chega-se novamente ao diálogo com Walter Benjamin¹⁹. O filósofo alemão contribui nestas reflexões pois, é plausível, esperar que o flâneur ofereça relatos de suas experiências pela cidade. No desenvolvimento do *História pelos Muros* a problemática de *como, com quem e para quem narrar* foi um ponto central, quer dizer, como (des)formar professores de História preocupados com o ato de narrar e como aproveitar outros formatos narrativos para além do textual, por exemplo os murais, pixos e grafites, o cinema, a aula-passeio pela cidade, no seu fazer docente?

Relativo à composição de *Mur Murs*, Karla Ramírez (2020) apresenta um mapa geral dos quadros que identifica o tipo de plano de filmagem e o conteúdo visual; um valioso instrumento para leitura do filme. No entanto, é quando se acompanha Varda pelas ruas que os muros – ou murmúrios – ganham vida. Nas telas de concreto ao ar livre, contextualizadas pelos artistas locais, a cineasta traz para o primeiro plano temas recorrentes à comunidade local, seu passado e cotidiano. Como muitos participantes do documentário são imigrantes mexicanos ou deles descendentes, compreende-se a influência do muralismo na cidade. Sobressaem, assim, lembranças à cultura mexicana, como a religiosidade e o culto aos mortos. Também se destacam denúncias de racismo, da xenofobia, das guerras de gangues e da violência policial. Em comum aos sussurros, está o registro de uma memória que tende ao esquecimento. O muralista – ou escritor de muros –, portanto, estabelece algo próximo a uma operação historiográfica, não no sentido acadêmico, mas na interface de uma história pública ao gerar sentido histórico para um passado compartilhado que circula socialmente, porém sem receber uma sistematização educacional escolar.

Nesse sentido, se destacam as sequências filmadas no centro de referência comunitária, onde a cineasta conversa com a artista Judy Baca, executora de um projeto de reinserção social de jovens, cuja condição para participar é ter sido apenado. Os participantes são remunerados e nos encontros eles são orientados na arte dos murais, debatem os temas de interesse e praticam a pintura planejada em grupo. A câmera de Varda percorre o leito canalizado

18 Em análise sobre seu fazer cinematográfico, Agnès Varda entende praticar uma *cinescritura*. Sobre o tema, sugere-se os trabalhos de SILVA, 2009; Araújo, 2016; Souza, 2018.

19 Em especial, destacam-se *O narrador* e *Sobre o conceito de História*; Benjamin, 1994a.

de um rio, onde as enormes paredes laterais de contenção reverberam o colorido das tintas e pinceladas dos jovens. Nas seções da narrativa visual do extenso mural, sobressai o olhar periférico sobre a história dos Estados Unidos. No leito concretado, emergem as mulheres, os negros, os imigrantes latinos e asiáticos. Uma história escrita a partir do olhar de quem trabalhou arduamente para sobreviver e ajudar a construir o país. Mas, silenciada e omitida, raramente contada nas escolas.

Visíveis nas ruas, especialmente a quem se permite percorrê-las disposto a buscar outros ângulos em seu olhar, a história quase invisível que os pixos e grafites contam é um murmúrio resistente. Apesar dos preconceitos, é notório o potencial pedagógico que esse suporte e linguagem carrega. Repensar os interditos a essa expressão abre possibilidades para aproveitá-la educativamente. Como mencionado, não se trata de trazer o muro para a escola, mas desobstruir pontes para favorecer o trânsito livre entre a cidade e seus estudantes de modo a evitar restringir o aprendizado ao espaço escolar. Varda nos provoca nesse sentido ao filmar uma escola, majoritariamente constituída por estudantes negros, onde o diretor apresenta alguns murais realizados por egressos. Sua fala indica, quase uma década após os acirramentos dos confrontos raciais e pelos direitos civis das pessoas negras (que recebeu uma sensível atenção da diretora em seu documentário *Panteras Negras*, de 1968), a importância para os estudantes reconhecer trajetórias de quem já passou pela escola e retorna para expressar sua arte e experiência. É a história negra que chega das ruas à escola como arte visual.

Ao partir das reflexões de Robert Rosenstone (1999), é possível reconhecer procedimentos historiadores nas filmagens de Agnès Varda nos Estados Unidos²⁰, ao ponto dos seus filmes se configurarem valiosos documentos para a história do tempo presente quando de suas realizações. O reconhecimento desta escrita cinematográfica e artística da História levou o LACMA (Museu de Arte do Condado de Los Angeles), em 2013, a organizar uma exposição sobre a experiência estadunidense de Varda; que contou também com fotografias e conversas com a cineasta, além do restauro dos seus filmes. Rita González, curadora da *Agnès Varda in Californialand* (*Agnès Varda na terra da Califórnia*)²¹, observa que os filmes são como um registro de um tempo e a forma pós-moderna de criação por meio de justaposição e fronteiras abertas entre áreas de conhecimento e expressão como música, fotografia, muralismo, literatura, filme.

20 Em sua primeira passagem pela Califórnia, Agnès Varda filmou *Tio Yanco* (1967), *Panteras Negras* (1968) e *Lions Love (...and Lies)* (1969). Uma década depois, realizou *Mur Murs* (1981) e *Documenteur* (1981).

21 Rita González, palestra no Instituto do Filme Alemão (DFF) em 5 de junho de 2016; cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=samiqrBMKo0&t=337s>. Sobre a exposição *Agnès Varda in Californialand*, cf.: <https://www.lacma.org/art/exhibition/agnes-vara-californialand>.

Mur Murs desloca os modos de olhar do espectador. Por isso, levado à Universidade, em especial aos cursos de formação de professores, pode ser um excelente articulador para problematizar as expressões das ruas da cidade, a geração de significados sócio-históricos e sua circularidade entre a população. As características dos murais, plasticamente capturados e contextualizados por Varda, reiteram a pertinência em se pensar o mural/grafite na educação – tanto escolar quanto não escolar –, haja vista sua intensa chama sociopolítica e histórica. Em especial no campo do ensino de História, *Mur Murs* permitiu vislumbrar modos para articular educacionalmente as histórias sussurradas nos muros da cidade. Os professores em formação participantes do *História pelos Muros* estabeleceram duas ações estratégicas para trabalhar disciplinarmente a cidade, a história e os grafites/pixos. A primeira objetivou embasar o desenvolvimento pedagógico para práticas de ensino em diálogo com o pixo/grafite, por isso buscou-se contextualizá-los enquanto comunicação e arte; analisar a legislação que, indiretamente reitera preconceitos e; estimular reflexões relativas aos impactos das tintas sobre o patrimônio.

A segunda enfatizou a sala de aula. Para tanto, os grupos analisaram a BNCC para definir a seriação e temas curriculares a ser trabalhados na interface com os escritos das ruas. Ou seja, maneiras de trabalhar a legislação curricular em suas entrelinhas e lacunas com o intuito de desenvolver discussões reflexivas e críticas. Neste ponto, aprofundou-se o objetivo do *História pelos Muros* de deseducar o olhar do futuro professor para favorecer práticas em sua profissão que estimulem seus estudantes a novos olhares sobre a cidade e a história. Talvez um pouco mais flâneur ao percorrer antigos trajetos, semanalmente os graduandos traziam registros fotográficos de pixos e grafites de interesse para os recortes temáticos. Essas fontes eram mapeadas na cidade, contextualizadas e pensadas em como articulá-las ao cotidiano escolar na aula de História. A partir daí se seguiu a seleção daquelas consideradas mais favoráveis ao uso didático na interface com o conteúdo disciplinar definido. Temas como Reforma Agrária; Ditadura Militar; Negacionismo e História do Tempo Presente; Direitos Constitucionais e Redemocratização; identificados nas ruas receberam a abordagem pedagógica para compor com os objetivos do ensino da disciplina. Ao final, as fotografias foram impressas e receberam textos curtos para criar uma narrativa que não somente descrevesse a imagem, mas articulasse a força da arte de rua com o conteúdo histórico a ser estudado. O material foi exposto no prédio da Faculdade de Educação da UFF, trazendo para o espaço universitário muros de várias partes das cidades de Niterói, Rio de Janeiro e São Gonçalo, em reflexões de como seus significados podem contribuir para o ensino contextualizado entre estudantes no ensino básico.

Nesta curta provocação de se pensar os muros no ensino de História, outros projetos com a arte visual nas cidades podem ser mencionados como inspiradores para se avançar no tema. Há, por exemplo, o projeto CURA (Circuito Urbano de Arte), um coletivo que aproveita grandes prédios nas cidades para realizar murais. As temáticas das pinturas enfatizam os povos da floresta e ancestralidade indígena, bem como outros grupos sociais historicamente marginalizados, portanto, carregam forte apelo social enquanto questões históricas socialmente vivas. Nos últimos anos, o CURA realizou em prédios de Belo Horizonte trabalhos que inscreveram a cidade no circuito de arte urbana, haja visto que a coleção “conta com os murais mais altos pintados por mulheres na América Latina e quatro murais de artistas indígenas, sendo a maior coleção de arte pública indígena do mundo”²². Em 2023, foi realizado o CURA Amazônia, que entregou dois murais e uma instalação de arte pública à cidade de Manaus. Na cidade do Rio de Janeiro, vale destacar o Negro Muro²³, que representa nos muros pessoas negras e contextos históricos protagonizados por elas, contribuindo para tornar públicas histórias e vidas silenciadas ao conhecimento da população. Outra ação que reitera a importância de os educadores dialogarem mais proximamente com a cidade e suas expressões artísticas é o projeto #GraffitiParaCegoVer, que reivindica mais ações para uma arte inclusiva. Por meio da tecnologia de impressão 3D, o projeto realizou o primeiro muro em braille do mundo, localizado no Beco do Batman, conhecido local da capital paulista como galeria aberta de grafites²⁴.

Considerações finais À procura de novos muros...

O projeto *História pelos muros* ratificou as possibilidades de pensar aulas em que os conteúdos dialogam com a cidade, dimensionando educativamente o pixo e o grafite, apesar da desconfiança e preconceito. Em seu desenvolvimento, reconheceu-se a importância da educação não-escolar a partir dos muros, graças a ação individual e/ou de coletivos que se apropriam da cidade para se expressar e trazer leituras do processo histórico, quase sempre de pessoas e histórias silenciadas e invisibilizadas.

A pertinência de se trabalhar a arte de rua encontra, portanto, respaldo pedagógico. Para isso, é fundamental repensar, também, as maneiras como lidamos e nos apropriamos da cidade. A atitude flâneur implica em maior atenção ao nosso cotidiano e ao exercício de desabituar modos de ver e ouvir.

22 Para o CURA, seus festivais e trabalhos, cf.: <https://cura.art/>. Acesso em: 9 out. 2023.

23 Para saber mais sobre o Negro Muro, constituído desde 2018 pelo muralista Cazé e o pesquisador Pedro Rajão, cf.: <https://negromuro.com.br/>. Acesso em: 9 out. 2023.

24 Sobre o grafite em braille e mais sobre o projeto; cf.: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2023/08/23/arte-inclusiva-beco-do-batman-recebe-grafite-em-braille.ghtml>. Acesso em: 9 out. 2023.

Por isso, pode-se inferir os efeitos positivos na educação se a “escola” saísse mais às ruas, através de aulas-passeio que incentivassem os estudantes a experimentar melhor o seu próprio espaço.

Em *História pelos Muros*, a maneira de provocar a deseducação do olhar ocorreu a partir da exibição de *Mur Murs* na Universidade pública, em um curso de formação de professores, pois sabíamos que os muros com seus murais, pixos e grafites estavam em nossos trajetos. O filme de Varda desempenhou um papel de lente pela qual passamos a observar a cidade e seus muros por outros ângulos. Nesse sentido, a ida de *Mur Murs* à Universidade implica, por outro lado, a saída da Universidade para as ruas. E vai ao encontro da problematização do filme como gerador de conhecimento histórico e de questões para se pensar a educação de História a partir do olhar cinematográfico, no caso, em diálogo com outras expressões artísticas e marginalizadas. A experiência formativa desenvolvida lançou no horizonte os potenciais para o uso de linguagens diferentes no ensino, desde o filme à música, passando pelos murais, grafites e pixos. Reconhecer e valorizar as histórias invisibilizadas certamente contribui para a reflexão histórica contraposta ao ensino curricular. Para tanto, deve-se percorrer a cidade disposto a desaprender para reaprender a olhar. E, quem sabe, aceitar a provocação dos escritores de muros para com eles inspirar e experimentar na educação em História outros suportes e escritas, como os muros ou o audiovisual, afinal, a cidade é um muro aberto à escrita e à arte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Felipe Vinícius de. **Vestígios de uma escrita marginal**: apontamentos sobre a prática da pixação. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2020.

ARAÚJO, Denise Correa. Agnès Varda: por uma poética do rizoma artístico-afetivo. In: PENAFRIA, Manuela *et al.* (Orgs.). **Propostas para a teoria do cinema**: Teoria dos cineastas – vol. 2. Covilhã: Universidade da Beira Interior; Editora LabCom.IFP, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BIONDILLO, Rosana. **Walter Benjamin e os caminhos do flâneur**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

FAURE, Sebastien. **A Colmeia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FRESQUET, Adriana. Cinema, Infância e Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. **Anais** [...]. Caxambú: ANPED. 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf

HOBBSBAWN, Eric. **A era do capital**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEGRAND, Louis. **Freinet Célestin**. Recife: Massangana, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Lisboa: Editora 34, 1999.

MACEDO, Evaristo (org.). **Georg Simmel**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

MATTOS, Carlos Alberto. **Cinema de Fato**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016.

NASCIMENTO, Luiz Henrique Pereira. **Pixação**: a Arte em cima do muro. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 2. ed. Campinas: Papi-rus, 2005.

RAMÍREZ, Karla Paniagua. *Mur Murs* o los sussurros de la tribu. In: PAVON, Sandra; MANECÓN, Alfonso (orgs.). **La espigadora e la cineasta**: El cine de Agnès Varda. Cidade do México: Río Subterráneo, 2022.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** 2. ed. São Paulo: Senac, 2013.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes. Os filmes na História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SCHUHMANN, Maurice. **Anarquista, antiautoritário ou libertário?** 180 anos de confusão conceitual no anarquismo. 2020. Disponível em: <https://noticiasanarquistas.noblogs.org/>.

SILVA, Tatiana Levin Lopes da. **A “cinescrita” de Agnès Varda**: a subjetividade incorporada ao campo do documentário. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, 2009.

SOUZA, Carlos Eduardo Batista de. **Despontar uma linha de fulgor**: a cinescritura de Varda à luz da textualidade de Llansol. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Imaginário, 2001.

REMEMORANDO PASSADOS TRAUMÁTICOS: perspectivas do ensino de História no filme Jojo Rabbit

Ana Ianeles¹

Introdução

Andreas Huyssen, em seu renomado artigo *Passados presentes: mídia, política, amnésia* (2000), ao dissertar sobre a formação de uma cultura de memória, ressalta, como já levantado por Sigmund Freud, que o esquecimento é um aspecto inerente à memória. A partir disso, a hipótese que ele levanta é que, sendo o esquecimento uma “forma de memória escondida”, nós tendemos a criar estratégias para combater o medo de esquecer a partir de “estratégias de sobrevivência de rememoração pública e privada” (Huyssen, 2000, p. 20). Essas estratégias, que recaem no que Huyssen denomina uma “musealização do mundo”, se encontram em diversos aspectos cotidianos e, claro, também nas artes.

O cinema, dentro desse processo, possui importância central não apenas por sua linguagem, que permite as mais diversas representações do passado, mas também pelo seu grande alcance. É por este motivo que, como aponta Marcos Napolitano, “o cinema de ficção tem sido uma das principais linguagens artísticas de representação do passado” (Napolitano, 2007, p. 65). É por meio dessas representações que memória e cinema passaram a ser intimamente conectados desde o Século XX, passando por um processo cíclico em que não apenas a memória coletiva influencia o quê e como um evento será narrado em um filme, como também possui direta influência na construção dessa memória. Isto é, muitos eventos históricos são e serão rememorados por quem não os testemunhou a partir de filmes.

Neste sentido, o Nazismo e seu maior produto, o Holocausto, pelo grande interesse que suscitam no público, são representados pelo cinema desde a década de 1930 em diferentes formatos e gêneros cinematográficos. Este é o contexto que nos leva até o filme *Jojo Rabbit* (2019), que seguiu o curso de sátiras como *O grande Ditador* (1940) e *Minha quase verdadeira história* (2007) e, embora tenha dividido opiniões, foi sucesso de bilheteria e muito

aclamado pela crítica. Pensando, pois, nessa relação do cinema com memória, neste capítulo, propomos uma análise do filme não por seu caráter de fidelidade (ou não) aos eventos narrados. Em outra direção, buscaremos analisar como a película aborda o nazismo, e como essas abordagens, inclusive as que consideramos negativas, podem ser utilizadas em sala de aula para o ensino e rememoração do nazismo e Holocausto.

O papel do cinema no ensino do Holocausto

Quando falamos em representações cinematográficas de eventos tão traumáticos quanto o Holocausto, naturalmente há uma série de desafios e problemáticas que devem ser levadas em consideração. O primeiro ponto a ser levantado, é que, seja pelo aspecto indizível do trauma ou por se tratar de um evento ainda tão presente, toda representação do Nazismo e Holocausto deve ser problematizada. No entanto, como levantado por Júlia Amaral, essa problemática constitui um paradoxo. Isto é, “ao mesmo tempo que não há formato para que o evento-limite seja traduzido, há a necessidade de que isso seja feito” (Amaral, 2022). Ou, ainda, conforme Georges Didi-Huberman, “isto é inimaginável, logo devo imaginá-lo apesar de tudo” (Didi-Huberman, 2017, p. 111).

Katharina Kreutzer, no artigo *Bilder erinnern – Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Filmvermittlungen zum Thema Holocaust* (Memórias em imagens – reflexões sobre as possibilidades e limites do cinema sobre o Holocausto, Kreutzer, 2018), levanta estes aspectos ao falar do documentário *Shoah* (1986), de Claude Lanzmann, em contraste ao filme *A lista de Schindler* (1993), de Steven Spielberg. Kreutzer aborda o fato de que o primeiro, que apresenta apenas o relato oral de sobreviventes do Holocausto em nove horas e 26 minutos de duração, não alimenta o público com nenhuma imagem do trauma. Enquanto o segundo, cria imagens do que seriam os campos e dos horrores cometidos ali. A autora critica essa segunda produção, falando em um certo “embelezamento”, até mesmo pela estética em preto e branco escolhida por Spielberg, e ficcionalização dos eventos descritos no filme, e cita uma crítica feita por Lanzmann dizendo que “Spielberg traz imagens onde em ‘Shoah’ não havia nenhuma, e imagens matam a imaginação” (Kreutzer, 2018, p. 33, tradução nossa).

No entanto, talvez um dos gêneros de maior alcance sobre Nazismo seja, precisamente, o drama e suas imagens espetaculares. Filmes como, o já citado, *A lista de Schindler* (1993), *A vida é bela* (1997) e *A queda – As últimas horas de Hitler* (2004) foram, e ainda são, muito aclamados pelo público².

2 Não surpreende que todos tenham sido indicados ao Oscar, sendo que *A lista de Schindler* levou sete estatuetas das doze que foi indicado, incluindo melhor filme, e *A vida é bela* venceu três das sete categorias

Exercendo, portanto, uma enorme influência, esses filmes ajudaram a moldar parte do imaginário que as sociedades do ocidente possuem sobre esse passado – exatamente por criarem essas imagens a que Lanzmann se refere. A figura benevolente de Oskar Schindler, as imagens do campo de concentração ou a cena de Hitler batendo à mesa incapaz de aceitar o desfecho da guerra, são imagens que permeiam até hoje o imaginário de muitos dos que viveram as décadas de 1990 e 2000.

Assim, quando Lanzmann faz a crítica ao filme de Spielberg, ele provavelmente se refere ao fato de que as experiências narradas pelos sobreviventes em *Shoah* representam muito mais – e dizem muito mais sobre – o Holocausto do que as imagens ficcionais criadas em *A lista de Schindler*. E que, claro, isso pode ser um problema a partir do momento em que as pessoas tomam as narrativas ficcionais desses filmes dramáticos como “absolutamente verdadeiras”, o que muitas vezes é, inclusive, impulsionado com as famigeradas palavras “baseado em fatos reais” no início dessas películas.

Este é grande perigo do filme *A vida é bela* (1997), do italiano Roberto Benigni, por exemplo. Ao apresentar uma versão “branda” de um campo de concentração, onde é possível encontrar beleza até mesmo nos momentos mais difíceis e lidar com bom humor em situações de vida ou morte, o filme deixa a esfera da licença poética e cai em revisionismos históricos. Apresenta uma visão irreal de campos de concentração, comprada como verdade, e pode passar ao público a ideia de que com bom humor e leveza, podia-se resistir ao nazismo. O próprio título do filme acaba sendo de uma grande insensibilidade e mau-gosto, já que seu tema, grosso modo, é genocídio, e isto não nos parece corresponder a uma “vida bela”. No caso de *A queda*, que se pretende representar o perpetrador, os problemas são outros, mas iremos tratar disso mais adiante.

Isto posto, compreendemos o quão problemática é a tarefa de representar o Nazismo e o Holocausto com imagens, e como representações equivocadas podem ser graves no que diz respeito à construção de uma memória coletiva do trauma. No entanto, compreendemos, também, a importância dessas imagens, como reforçado por Amaral, para este mesmo processo de rememoração.

Não seria, pois, razoável exigir que o público geral, principalmente crianças e adolescentes, buscassem compreender o Holocausto por meio de leituras de importantes teóricos como Zygmunt Bauman e Hannah Arendt, ou ainda em testemunhos como os de Primo Levi. É evidente que o cinema, neste sentido, possui maior alcance. Inclusive por chegar até pessoas não letradas ou que não possuem acesso a tais leituras e discussões. E é por este motivo que

indicadas. O filme *A queda*, embora não tenha vencido a categoria de Melhor filme estrangeiro, a qual foi indicado, se consolidou como um dos filmes de maior bilheteria de 2005.

ele se estabelece como uma ferramenta tão fundamental para dar forma aos “elos de ligação com o passado” (Huyssen, 2000, p.67) – isto é, impulsionar os processos de rememoração e auxiliar na compreensão desse passado.

Assim, são por estes aspectos delicados ao se representar campos de concentração e o Holocausto é que, talvez, filmes como *Jojo Rabbit* sejam uma saída interessante para debater o tema e fomentar esses elos, já que se propõem não a representar o Holocausto em si, mas seus perpetradores. Com isso, o filme cumpre não tanto dar rosto ou imagens ao trauma, mas, sim, confrontar quem vive o presente sobre esse passado e quem o perpetuou.

Jojo Rabbit e o ensino de História

Lançado em 2019 e dirigido pelo diretor neozelandês Taika Waititi, *Jojo Rabbit* é uma adaptação do livro *O céu que nos oprime* (2004) de Christine Leunens. Conta a história de um menino de dez anos de idade, Johannes Betzler (Roman Griffin Davis), que inicia sua trajetória na *Juventude Hitlerista* e tem um amigo imaginário um tanto quanto peculiar: o próprio Adolf Hitler (Taika Waititi). No entanto, Jojo vê toda sua vida mudar quando descobre que sua mãe, Rosie (Scarlett Johansson), está escondendo Elsa (Thomasin McKenzie), uma menina judia, no sótão de casa. Em termos de recepção, embora o longa tenha dividido opinião da crítica³, foi um sucesso de bilheteria e angariou diversas premiações – incluindo o Oscar de melhor roteiro adaptado em 2020.

Parte das críticas que recebeu se concentra no fato do filme, que aborda o regime nazista, ser uma “comédia”, o que pode ser visto como um desrespeito à memória do trauma. Embora concordemos que há uma problemática, de fato, neste formato de filmes sobre o nazismo, e iremos falar a respeito disso mais adiante, buscaremos neste tópico apresentar as razões pelas quais acreditamos que o longa apresenta muitas ferramentas importantes para o ensino do Nazismo e Holocausto, inclusive por sua abordagem por meio do humor.

À vista disso, o primeiro aspecto que gostaríamos de levantar, trata-se da forma pela qual os diferentes agentes do Holocausto são representados na trama. Embora a pedagogia deste evento esteja em constante desenvolvimento, é hoje um consenso da necessidade de uma “abordagem humanística” (Reiss, 2018, p. 195) em relação aos seus atores – isto é, enxergá-los e analisá-los de forma humanizada.

O historiador Raul Hilberg, para explicar os diferentes papéis exercidos neste genocídio, elaborou o que se conhece por “três tipos ideais”. Seriam

3 De acordo com notícia do *The Telegraph*. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/films/2019/09/09/disney-hitler-movie-jojo-rabbit-divides-critics-angers-germany/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

eles: vítimas, perpetradores e *bystanders* (espectadores). Evidente que essas categorias não devem, como aponta Reiss, serem vistas de forma imutável⁴, já que o Holocausto foi um evento complexo e esses papéis possuem diversas nuances. Principalmente no caso dos *bystanders*, que é um conceito muito difícil de ser definido. Carlos Reiss explica que para a diretora do Programa de Ética, Religião e Holocausto do *United States Holocaust Museum*, Victoria Barnett, há infinitos contextos que dificultam essa definição, já que eles

compreendem situações de complexidade e envolvimento ativo e passivo, institucionais e pessoais, abertos e obscuros, positivos e negativos. Como exemplo simplificado, Barnett aponta que “um espectador pode ser um burocrata alemão, um polonês aldeão ou um diplomata britânico” [...] Assim, o leque de opções de *bystander* e os motivos por trás de cada escolha o colocam como um ator complexo, múltiplo e heterogêneo. (Reiss, 2018, p.198)

Desta forma, embora essas categorias sejam de grande complexidade e demandem uma análise minuciosa que vai muito além dessa divisão, elas nos ajudam a ter uma visão mais ampla desses atores e, principalmente, personificar esse evento. Assim, é possível dar nomes aos envolvidos, identificar seus culpados e responsáveis e devolver as identidades às vítimas.

Contrariando essa necessária abordagem personificada e humanizada, o cinema é um dos responsáveis por reforçar na sociedade uma ideia de que nazistas não são humanos, mas, sim, monstros. Representações de Adolf Hitler como um demônio ou nazistas como zumbis sedentos por sangue ou “cientistas do mal”, passaram a ganhar força no cinema principalmente na década de 1970, com filmes do gênero *Nazisplotation*⁵.

No entanto, essas representações são extremamente nocivas para a construção de uma memória do trauma porque nos afasta do ocorrido. Isto é, torna algo distante de nós, seres humanos, já que teria sido, nessa lógica, perpetuado por “seres monstruosos”. Apenas enxergando os nazistas como humanos como todos nós, poderemos, como explica Zygmunt Bauman, compreender o Holocausto como um produto humano, fruto da modernidade, e não um evento

4 Carlos Reiss aponta para o fato, por exemplo, de que quando um polonês participava do assassinato de judeus, realizava uma atividade de perpetrador ao mesmo tempo em que era uma vítima, já que era perseguido pelos nazistas (Reiss, 2018, p.199).

5 Este gênero “traz oficiais nazistas sádicos, violência gráfica excessiva em meio a um conteúdo erótico, muitas vezes na figura de mulheres nazistas como símbolo sexual. Ademais, são muito característicos pela ausência de sensibilidade em tratar de assuntos delicados como o Holocausto, imprecisão em narrar eventos históricos e baixa qualidade técnica – sendo, por isso, integrantes do que se convém chamar cinema trash”. Ver: laneles, 2021, p. 20.

isolado perpetuado por seres maquiavélicos e que, portanto, tem pouca ou nenhuma chance de se repetir.

Em *Jojo Rabbit*, essa humanização é visível em diversas camadas. Pensando nos três tipos ideais, podemos iniciar a análise pela figura do perpetrador. A começar pelo próprio Hitler, que não é representado como um grande monstro, mas um homem patético e desagradável. É um personagem que não causa simpatia ao público, mas sem precisar apelar para algum aspecto místico ou monstruoso para tal. Os protocolos nazistas também são ridicularizados, como em uma cena em que a saudação nazista *Heil Hitler* é feita 31 vezes em um intervalo de um minuto.

Mas talvez o personagem em que essa humanização fique mais visível seja Deertz, um agente da Gestapo. Interpretado pelo ator Stephen Merchant, Deertz é um homem comum, de feições simpáticas que nos parece como um vizinho, um colega de trabalho ou até mesmo alguém de nossa família. Um ser humano perfeitamente normal, apenas um burocrata. Mas é exatamente isso que assusta e nos acerta em cheio para entendermos o Holocausto como um evento humano. Não é um louco ou um monstro. É um ser humano absolutamente comum, como qualquer um de nós. Primo Levi é cirúrgico ao dizer que

Monstros existem, mas são muito poucos para serem verdadeiramente perigosos. *Mais perigosos são os homens comuns, os funcionários prontos a acreditar e a agir sem fazer perguntas*, como Eichmann; como Hoss, o comandante de Auschwitz; como Stangl, comandante de Treblinka; como os militares franceses de vinte anos depois, assassinos na Argélia; como o Khmer Vermelho do final dos anos setenta, assassinos no Camboja (Levi, 1987, p. 396, tradução nossa, grifo nosso).

A figura de Eichmann talvez seja a melhor para ser analisada em sala ao lado da de Deertz, para que seja possível discutir como pessoas comuns, e não monstros, foram capazes de fazer o que fizeram e perpetuarem um genocídio. No entanto, é também necessário ter muito cuidado com a forma em que o perpetrador é humanizado, porque não devemos, de forma alguma, criar uma figura que gere compaixão ou simpatia do público. E este é o maior erro do filme quando pensamos na construção do personagem Capitão Klenzendorf, interpretado por Sam Rockwell.

Apresentado como um oficial nazista líder do acampamento da Juventude Hitlerista o qual Jojo faz parte, o arco dessa figura é totalmente problemático. Embora ele se inicie como apenas mais um nazista como todos os outros no filme, que fala absurdos sobre os judeus e serve ao Terceiro Reich, Klenzendorf é o único nazista a não ser representado de forma ridicularizada.

Sua história é desenvolvida de forma profunda e complexa, e suas ações possuem efeitos diretos em diversos momentos importantes do filme.

Aos poucos, o personagem vai ganhando maior simpatia do público com seu carisma, chegando ao ápice quando é transformado em herói. Num primeiro momento, isso ocorre quando a Gestapo invade a casa de Jojo e se depara com Elsa. A garota, então, afirma ser a irmã mais velha de Jojo e quando solicitada para apresentar um documento de identificação, acaba informando a data de nascimento – da verdadeira irmã de Jojo, já falecida – errada. No entanto, Klenzendorf, que verificava o documento, protege Elsa e não informa aos outros nazistas que ela errou a data de nascimento que afirmava ter.

O arco do personagem, então, segue para a cena da batalha final, em que, vestindo trajes exuberantes e até mesmo uma capa, como um clássico herói, Capitão Klenzendorf luta bravamente até ser capturado pelos Aliados. Em um último ato de bravura, após dizer belas palavras para Jojo, ele finge não o conhecer e o chama de judeu e cospe em sua direção, salvando o garoto de ser preso, e até mesmo morto, como um nazista. No momento em que Jojo é retirado dali, Klenzendorf é executado, se transformando, então, em mártir. Mas qual o problema disso? O problema é que criamos tanta simpatia por esse personagem que esquecemos o que ele, de fato, é: um nazista.

Esquecemos que na cena espetacular em que traça uma capa como um herói, ele não luta *contra os nazistas*, mas em *prol dos nazistas*. Ele era um capitão nazista, e se chegou nesse patamar, é porque defendeu, até ali, os interesses dos nazistas. Em entrevista, ao justificar a construção desse personagem, Taika Waititi disse que “trata-se de tornar os personagens um pouco mais complexos do que apenas ‘esse é um nazista’, e ‘esse é um mocinho’, eu queria adicionar mais algumas camadas” (Waititi, 2019)⁶.

Evidente que não se trata de uma visão maniqueísta da História, nem de entender as pessoas como 100% boas ou 100% más. Mas representar um “bom nazista” vai muito além de “criar personagens complexos” e é de um perigo extremo, inclusive porque absolvemos essas figuras. Por quantas mortes Capitão K. foi responsável? Quantos jovens ele doutrinou para o Partido Nazista? Nada disso é levado em consideração. No fim, o personagem é tratado como herói por suas ações que nos foram apresentadas, como se apenas isso importasse e anulasse o fato de que ele era um nazista.

Mas, como se essa figura já não fosse controversa o suficiente, Taika cria uma problemática ainda maior ao adicionar à sua história um enredo LGBT. Em diversos momentos vemos uma espécie de flerte entre Klenzendorf e seu

6 Tradução nossa. Entrevista disponível em: <https://www.pride.com/movies/2019/10/18/why-taika-waititis-jojo-rabbit-includes-queer-storyline>. Acesso em: 30 ago. 2023.

braço direito, o comandante Finkel, interpretado por Alfie Allen. Ficando subentendido uma relação homoafetiva entre os dois. Até que somos apresentados, na cena da batalha já citada, a ambos os personagens vestindo um uniforme personalizado com a cor rosa, adereços e brilhos, sendo possível ver, tanto no capacete de Finkel como no bolso da jaqueta de Klenzendorf, um triângulo rosa.

Essa é uma alusão direta aos homossexuais que foram presos e mortos sob o regime nazista sob pretexto do parágrafo 175 que criminalizava “práticas homossexuais”. Nos campos de concentração, onde foram enviados entre 10.000 e 15.000⁷ homossexuais, eles eram obrigados a usar em seus uniformes um triângulo rosa que os identificava e estigmatizava perante os outros prisioneiros.

Não obstante, o que pode ser visto por muitos como uma forma que Waititi encontrou para homenagear essas vítimas, muitas vezes esquecidas, enxergamos, na verdade, como um desrespeito à essa memória. Novamente, não podemos esquecer que esses personagens são nazistas, e na cena em questão, estão lutando *em prol* dos nazistas. Qual o sentido em se homenagear um grupo que foi perseguido e assassinado por um regime os representando por dois personagens que foram perpetradores desse mesmo regime? Qual o ganho em se representar a vítima na pele do perpetrador? A “homenagem” é falha e não apresenta benefícios para uma construção dessa memória.

Embora enxerguemos esses pontos como os maiores problemas da obra, devemos ressaltar que não acreditamos que eles impeçam que ela seja utilizada para fins educativos. Ao contrário, defendemos que estes erros devem ser utilizados como ferramentas para fomentar tais debates. Inclusive, é possível utilizar essa cena em específico como pontapé para trabalhar em sala a perseguição a este grupo. Pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre tais prisioneiros e apresente a história de alguns deles, por exemplo, pode ser uma ótima forma de aprofundar nessa humanização da vítima ao criar conexões e estimular a empatia para com esses Outros.

Ademais, pensando, ainda, nos tipos ideais de Hilberg, é importante olhar para os outros atores do Holocausto que o filme representa. Evidente que a história se concentra mais na figura do perpetrador, precisamente porque não se propõe a representar o Holocausto, mas seus autores. No entanto, essa humanização vista nas figuras nazistas também é feita em relação às vítimas, aqui, focada na personagem de Elsa. Durante todo o filme somos confrontados com descrições dos judeus como seres monstruosos e perigosos, mas Elsa é o completo oposto disso. É uma menina doce, sensível, que carrega dores de amores no peito e luta por sua sobrevivência com coragem. Principalmente

se considerarmos crianças e adolescentes, que estarão mais sujeitos a criar uma conexão com a personagem a partir de uma identificação, já que ela também é apenas uma criança, Elsa pode ser uma boa maneira de falar sobre o antissemitismo e como discursos de ódio são perigosos na nossa sociedade.

Já no caso da personagem de Scarlett Johansson, Rosie, podemos pensar o complexo papel, já citado, dos *bystanders*. Nesse caso, Rosie era uma espectadora, mas toma para si papel ativo, quando escolhe esconder uma judia em sua casa e passa a fazer parte de um grupo de resistência. Sendo, por fim, vitimizada pelo regime, ao ser executada e exposta em praça pública. Essa figura é importante para que abordemos as diferentes ações que pessoas que não faziam parte de nenhum grupo perseguido pelo regime tomaram. Para essa discussão, pode-se facilmente contrastar a atuação de Rosie com o que nos é apresentado ao início do filme, com multidões de alemães saudando Adolf Hitler.

Waititi inicia a trama com uma provocação nesse sentido, ao trazer essas imagens enquanto toca a versão alemã da música *I wanna hold your hand*, da banda *The Beatles*, intitulada *Komm gib mir deine Hand* – isto é, “venha me dar a sua mão”, em tradução livre. Ao fazer isso, o diretor não apenas demonstra que houve um massivo apoio a Hitler, mas o faz em tom sarcástico comparando esse fenômeno ao conhecido como Beatlemania.

Mas ao mesmo tempo em que isso é devidamente abordado no início do filme, o tema aparece novamente no final de forma contraditória. Nas cenas finais, quando Jojo encontra seu amigo Yorki (Archie Yates), este lhe conta que Hitler cometeu suicídio e diz sobre o Führer: “Acontece que ele estava escondendo várias coisas de nós. Fazendo várias coisas ruins pelas costas de todo mundo. Não sei se escolhemos o lado certo” (Jojo Rabbit, 2019).

Essa fala compactua com uma justificativa adotada por grande parte dos alemães no pós-guerra para se eximir de responsabilidade, assumindo uma ingenuidade dizendo que não sabiam de nada e culpabilizando apenas Hitler. No entanto, há duas dimensões importantes nesse contexto: a primeira é que o Partido Nazista nunca “enganou” ninguém. As falas genocidas de Adolf Hitler eram de conhecimento geral, e a maioria dos alemães se portou com indiferença quando as perseguições se iniciaram no regime. A segunda é que, de acordo com Karl Jaspers (2018), nós temos responsabilidade política pelos atos de um regime que toleramos. E é isso que precisamos compreender não só ao tratar da Alemanha nazista, mas de todas as violências perpetuadas por governos e que, muitas vezes, agimos com indiferença. A figura de Rosie aliada com essa visão dos alemães que o filme, indiretamente, representa, pode nos ajudar a discutir que a passividade também é uma escolha, e deve, portanto, ser responsabilizada. Como pontuado por Alessandro Portelli “não

ter culpa, não significa não ter responsabilidade: uma coisa é não ter feito nada de errado; outra é não ter feito nada contra o errado” (Portelli, 1996, p. 13).

O humor como ferramenta de crítica

Deixamos para o último tópico o aspecto que mais levantou polêmicas em relação ao filme: “deve-se rir do nazismo?”. Para responder a esta questão, primeiro devemos ressaltar que qualquer filme que busque fazer escárnio sobre esse passado, que não tenha sensibilidade com essa memória e cuja intenção seja única e exclusivamente a comédia, deve ser desprezado e duramente rebatido. Por isso, há uma regra implícita para todos os filmes em tom de comédia que falem sobre nazismo: deve-se rir *sempre* do perpetrador, *nunca* da vítima. E o propósito desse humor deve ser sempre o de crítica. Por isso o termo adequado a esses filmes não é comédia, mas, sim, sátira.

Historicamente este gênero é tido como uma forma de se fazer críticas sociais usando o humor como ferramenta. Por este motivo que, muitas vezes, as sátiras sobre o Nazismo podem ser mais eficazes em nos forçar a refletir sobre esse passado do que os filmes de drama. Já que esses, muitas vezes, apresentam uma versão “embelezada” ou trazem apenas uma história que choca, mas não nos apresentam críticas.

O historiador Ofer Ashkenazi aborda este aspecto ao fazer uma comparação entre o filme *O grande ditador* (1940), de Charles Chaplin, e filmes de drama, como o já citado, *A queda – As últimas horas de Hitler* (2004). Para Ashkenazi, a representação de Hitler como vista em *A queda*, embora humanizada, é problemática principalmente porque pode fazer com que os alemães recaiam em uma “autopiedade”, centralizando o processo de responsabilidade e culpa na figura do ditador, e sentindo pena de si mesmos por terem sido vítimas de tal figura, como se apenas Hitler fosse o culpado. O que não acontece quando ele é retratado de forma patética como Chaplin o faz. Além do fato de que talvez alguém chegue a sentir até mesmo pena daquela figura adoentada e debilitada de Hitler como apresentada em *A queda*, mas não é possível enxergar dessa forma o Hitler de Chaplin ou de Waititi. O fato de o próprio Taika Waititi interpretar o papel do ditador já foi uma forma de crítica, já que ele não só não exibe “características arianas”, como é de família judia, se autodenominando um “judeu polinésio”.

Para Ashkenazi, ainda, o humor é um método de dizer “verdades indizíveis” (Ashkenazi, 2011) e fornece estratégias para impor uma discussão e crítica daquele assunto. Para o historiador, “as piadas promovem uma estrutura de discurso que facilita a crítica às narrativas de rememoração” (Ashkenazi, 2011, p. 113, tradução nossa). Ao contrário dos filmes de drama, que podem

ser interpretados pelo público como “totalmente verídicos”, uma sátira cria um maior distanciamento daqueles eventos, nos fazendo questionar o que está sendo ali representado. Além de que as risadas funcionam, por fim, como uma forma de punição não-violenta.

No entanto, há sim um problema em se representar os nazistas como seres esdrúxulos e ridículos, já que isso pode acabar com que subestimemos essa figura e banalizemos o Holocausto. E este ponto deve ser, sempre, reforçado quando se trata de sátiras. A Alemanha nazista se valia de uma complexa e inteligente estrutura, desde propaganda à forma sistematizada que cometia seus crimes. Sem isso, o genocídio perpetuado provavelmente não teria tido a dimensão que teve. Portanto, não, nazistas não eram “bobos e burros”.

Para além disso, essas sátiras não devem, de forma alguma, deixar de lembrar o espectador que este filme é sobre um evento traumático, e não devem, portanto, ignorar a sensibilidade que este tema requer. Se no caso do *Grande Ditador* isso é feito com um monólogo emocionante de Chaplin na cena final do filme, em *Jojo Rabbit* isso é feito, principalmente, a partir da escolha de contar a história da perspectiva de uma criança.

Pelos olhos de Jojo, vemos a forma cruel em que o regime nazista se impôs. Ele é, ao mesmo tempo, entusiasta e vítima daquele regime. É uma criança que não vive sua infância, mas aprende a como servir e defender um regime que mata, inclusive, seus pais. A cena em que ele chega à praça onde os corpos executados permanecem exibidos enforcados e reconhece o corpo da mãe por conta do sapato que ela usava, tentando, então, amarrar os seus cadarços – o que não consegue porque ainda não o aprendeu – é como um soco no estômago.

Para Tatiana Siciliano, Tatiana Helich e Valmir Moratelli, com a análise de filmes sobre memórias traumáticas que partem da perspectiva infantil, percebe-se

o corpo como forma de narrar a memória da violência — mesmo que por meio de experiências lúdicas — e como o corpo infantil vivencia não apenas o medo, o abandono e a solidão, mas também sua infância, seus momentos de descobertas, seus sonhos e suas alegrias. [...] E, pela perspectiva infantil, que julgamos tão frágil e desnuda, nos desarmamos e nos identificamos, conectados pelas cores da emoção (Siciliano; Helich; Moratelli, 2023, p. 19).

A partir dessa abordagem, portanto, temos uma visão sensível dos eventos traumáticos representados, e um choque de realidade quando as risadas são duramente interrompidas para que não esqueçamos de que este é, afinal, um filme sobre nazismo.

Considerações finais

Por fim, compreendendo as problemáticas e desafios em se representar a memória do Nazismo e do Holocausto, acreditamos que o filme *Jojo Rabbit* (2019) possui boas estratégias para o ensino e rememoração deste trauma ao não representar o Holocausto em si, como acontece em filmes como *A lista de Schindler* (1994) ou *A vida é bela* (1997), mas, sim, seus perpetradores. Isso, aliado ao fato de que o filme se constitui como uma sátira, nos impulsiona muito mais a debater e criticar este passado, ao invés de apenas assistirmos de forma passiva a imagens espetaculares que mais servem para estetizar e embelezar os eventos do que, de fato, fomentar discussões.

Evidente, no entanto, que o filme possui problemáticas. Estas, conforme apontamos, devem também ser discutidas em sala e utilizadas, até mesmo, para desenvolver o senso crítico dos alunos, que podem, a partir da problemática levantada, analisar como aquilo foi abordado e porque isso não condiz com a forma que devemos pensar e rememorar o Nazismo.

Por fim, o fato de o filme apresentar a história da perspectiva de uma criança, criando uma narrativa que, embora pelo viés do humor, é sensível, nos ajuda não apenas a transmitir a memória do Nazismo com todo o peso em que deve ser transmitido, mas o faz sem uma abordagem de choque, que cumpre traumatizar os jovens ao invés de estimulá-los a refletir sobre essa memória.

Jojo Rabbit, assim, com os problemas e acertos que possui, apresenta uma função educativa que é útil não só para utilizarmos em sala de aula para ensinar o Nazismo e Holocausto, mas para que possamos, também, criar um diálogo com jovens e os fazer rememorar um passado traumático cujo ecos ainda vivemos.

REFERÊNCIAS

A LISTA de Schindler. Direção: Steven Spielberg. Los Angeles: Universal Studios, 1993. (195 min.).

A QUEDA! As Últimas Horas de Hitler. Direção: Oliver Hirschbiegel. Munique: Constantin Film, 2004. (155 min.).

A VIDA é bela. Direção: Roberto Benigni. Roma: Melampo Cinematografica, 1997. (116 min.).

AMARAL, Júlia. **“Eu vivi visceralmente esse sentimento de perda”**: pós-memória e narrativas dos filhos de sobreviventes do Holocausto em belo horizonte (1945-2019). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

ASHKENAZI, Ofer. Ridiculous Trauma: Comic Representations of the Nazi Past in Contemporary German Visual Culture. **Cultural Critique**, v. 78, n. 1, p. 88–118, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IANELES, Ana. **O belo, o forte e o saudável**. Eugenia e representações nazistas nas obras e narrativas de Leni Riefenstahl (1945-2002). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

JASPERS, Karl. **A questão da culpa**: a Alemanha e o nazismo. São Paulo: Todavia, 2018.

JOJO Rabbit. Direção: Taika Waititi. Los Angeles: Searchlight Pictures, 2019. (108 min.).

KREUTZER, Katharina. Bilder erinnern. Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Filmvermittlungen zum Thema Holocaust. **Erinnerungskulturen**. Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Graz und der Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung der Universität Wien (org.), Viena, n. 9, p. 32-36, 2018. Disponível em: <https://geschichtsdidaktik.eu/publikationen/hpb-historische-politische-bildung/hpb9/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

LEVI, Primo. **If this is a man and The truce**. London: Abacus, 1987.

MINHA quase verdadeira história. Direção: Dani Levy. Berlim: X Filme Creative Pool, 2007. (89 min).

NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé. **História e cinema**. Dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007. p. 65-83.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Vai di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944). In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

REISS, Carlos. **Luz Sobre O Caos**. Educação E Memória Do Holocausto. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

SHOAH. Direção: Claude Lanzmann. New York: New Yorker Films, 1985. (566 min.).

SICILIANO, T. O.; HELICH, T. ; MORATELLI, V. Memória e corpo de uma infância resistente: uma análise de Kamtchaka, O ano em que meus pais saíram de férias e Infância clandestina. **Galáxia**, São Paulo, on-line, v. 48, p. 1-23, 2023.

EM NOME DA RAZÃO E TEMPLE GRANDIN – UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ANTICAPACITISTA NA UNIVERSIDADE

Adriana Araújo Pereira Borges¹

Introdução

Lorna Wing, uma importante pesquisadora do autismo, gostava da frase: “A natureza nunca traça uma linha sem borrá-la” (Donvan; Zucker, p. 317, 2017). Essa frase remete ao fato de que a deficiência, enquanto uma condição humana, é natural. No entanto, historicamente as pessoas com deficiência foram excluídas e segregadas da sociedade, numa tentativa de negar essa condição. Ainda hoje, muitos não se sentem confortáveis ao serem confrontados com a deficiência. As barreiras atitudinais demonstram a dificuldade em aceitar uma realidade que teima em ser negada: as limitações da existência humana.

O conceito de pessoa com deficiência engloba aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que obstruam a participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2015). No que se refere às políticas de educação inclusiva, a legislação atual garante a matrícula compulsória dos alunos com deficiência nas escolas regulares e a formação de professores deve contemplar pelo menos uma disciplina que discuta a Educação Especial (Borges; Torres, 2020).

O tema da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, mais especificamente nas escolas, tende a ser discutido a partir de um sistema de crenças pessoais. O conceito de crença é complexo, sendo possível debatê-lo através de diferentes referenciais teóricos, como, por exemplo, a partir da terapia cognitiva ou da sociologia (Pires, 2013). Porém, é Goffman (2004), a partir da noção de estigma, que desvenda o mecanismo que costuma ser acionado frente às pessoas com deficiência e que se relaciona com o que hoje denominamos como capacitismo.

Uma importante ferramenta para lidar com o estigma e o capacitismo é o cinema, que tem cada vez mais produzido obras de qualidade que tratam da deficiência, com destaque para o gênero documentário e para as biografias.

Os documentários e os filmes biográficos costumam ter um efeito impactante sobre quem assiste, pois trata da vida real. Nesse sentido, a proposta deste ensaio é discutir dois filmes, um documentário brasileiro e um filme biográfico estadunidense, que possibilitam refletir sobre a pessoa com deficiência, a partir dos fios condutores do estigma e do capacitismo. Enquanto o estudo de artigos científicos contribui para uma reflexão mais refinada sobre o tema, os filmes possibilitam uma reorganização no sistema de crenças, tocando nas emoções do espectador e abalando as certezas que foram construídas socialmente sobre a noção de deficiência.

Sobre o estigma

Para Goffman (2004, p. 7), o conceito de estigma se relaciona com o estranho ou diferente, no qual “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”. Ou seja, o sujeito é resumido a um traço ou característica.

Lígia Assumpção Amaral, uma das pioneiras da Educação Especial no Brasil, publicou um artigo no fim da década de 1990 em que discute a questão da diferença e, ao mesmo tempo, é um depoimento sensível de sua própria condição de pessoa com deficiência. Segundo ela, só é possível falar de diferença, a partir de seu oposto, a semelhança ou a homogeneidade. Pode-se concluir que o mesmo pode ser dito em relação à dicotomia normalidade/anormalidade e mais recentemente à inclusão/exclusão.

A autora destaca três grandes parâmetros para discutir a diferença significativa. Ou seja, aquela que não se refere simplesmente a uma diferença de gosto: azul ou amarelo, doce ou salgado, este time ou o outro. A diferença significativa diz respeito à definição da anormalidade, de critérios sobre o que é e o que não é normal. O primeiro parâmetro seria o estatístico, o segundo funcional e o terceiro psicossocial.

O critério estatístico se basearia na média de pessoas que teriam uma característica qualquer, sendo aquelas que se afastassem da média, para mais ou para menos, consideradas desviantes ou anormais. O segundo critério seria o funcional, que se refere ao que ela chama de vocação da espécie humana, ou seja, da integridade ou do funcionamento esperado do corpo humano. O terceiro critério, o psicossocial, apropria-se dos dois anteriores para traçar um tipo ideal, e, a partir disso, as pessoas passam a ser comparadas a esse tipo e quando escapam, são consideradas anormais. O tipo ideal seria o homem branco, heterossexual, cristão, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo.

E, mesmo que uma pessoa não se encaixe nesse padrão, é ele que é utilizado para validar o outro.

Outra possibilidade de discussão sobre normalidade e anormalidade pode ser realizada a partir dos locais criados para abrigar os desviantes ou diferentes.

Na literatura pedagógica e psicológica do início de século XX, o termo “anormal” recobre inúmeras realidades infantis. Sua definição é inicialmente institucional: a criança em uma classe especial, a criança em um instituto médico pedagógico e a criança em uma casa de correção pode ser designada como anormal, ou seja, parte-se da ideia de que a criança anormal é aquela que se encontra em condições anormais (Borges, 2014, p. 68).

Essa definição de anormalidade a partir do local ocupado pela pessoa teve eco, principalmente, no século XX. Crianças órfãs, por exemplo, eram consideradas anormais pelo fato de viverem em orfanatos (Borges, 2014). Portanto, o local onde a pessoa recebe o tratamento ou a educação pode contribuir para o estigma. Helena Antipoff (1936) relatou que crianças eram ameaçadas de serem matriculadas no Instituto Pestalozzi, que havia sido recém-inaugurado na época. Não obstante, o termo “menino de APAE”, para se referir às crianças que frequentavam a Associação de Pais e Amigos do Excepcional, circulava e era utilizado como sinônimo para a deficiência, mas também para a incapacidade, a partir dos anos 1950. Atualmente, é possível fazer um paralelo com um termo utilizado pelos professores nas escolas – aluno de inclusão. No discurso corrente, o aluno de inclusão de hoje é o menino de APAE ou da Pestalozzi dos anos passados. O termo muda, mas o estigma permanece. Como permanece ainda uma posição equivocada sobre o melhor local para a escolarização desses alunos. Para muitos, a escola especial é melhor, pois lá os professores estariam preparados para educar os alunos. Essa posição, muitas vezes de certeza, não costuma se abalar com os dados científicos sobre o impacto positivo da educação nas escolas regulares para os alunos com deficiência. É preciso, então, usar uma outra linguagem, estimular outros canais de percepção, mostrar o que está por trás de uma posição, aparentemente inofensiva, de defesa do ensino segregado, e é aí que entram os documentários.

Em nome da razão

Para provocar a reflexão sobre o estigma e sobre os lugares destinados aos desviantes, o documentário brasileiro *Em Nome da Razão* é um “soco na cara”. É impossível assistir ao filme e não ser impactado por ele. Além disso, a produção do cineasta mineiro Helvécio Ratton foi fundamental para a luta antimanicomial no Estado de Minas Gerais, e no Brasil, e para a ocorrência da Reforma Psiquiátrica. Segundo Goulart:

A imprensa mineira já vinha evidenciando a questão da assistência psiquiátrica o longo do ano de 1979. Ficou nacionalmente conhecida a série de reportagens realizada por Hiram Firmino intitulada. “Nos porões da loucura”, que ganhou a forma do livro homônimo editado através da Coleção Edições do PASQUIM (volume 104, Editora Codecri do Rio de Janeiro), conquistando o Prêmio Esso Regional de Jornalismo em 1980 (Goulart, 2010, p. 37).

Minas Gerais era um estado que mantinha muitos hospitais psiquiátricos, sendo o Hospital Colônia de Barbacena o maior deles, reunindo homens, mulheres e crianças, em diferentes alas. Mas o movimento da antipsiquiatria se fortalecia no país e demonstrava o fracasso do modelo asilar.

Ratton cursava o quarto período do curso de psicologia e já era um cineasta quando visitou, com um grupo formado por psiquiatras e psicólogos e com o jornalista Hiram Firmino, as dependências do Hospital. Estava decidido a fazer um documentário e, para isso, apresentou seu projeto à Associação Mineira de Saúde Mental.

O filme foi exibido pela primeira vez no III Congresso Mineiro de Psiquiatria no ano de 1979, revelando “imagens dantescas e desconhecidas para o público leigo e mesmo para a grande maioria dos profissionais de saúde mental” (Goulart, 2010, p. 38). O documentário, de acordo com Goulart (2010), rompeu o pacto de silêncio sobre a situação degradante dos hospitais psiquiátricos.

O cineasta entra com a câmera no hospital e o espectador vai tomando consciência de como viviam as pessoas naquele espaço segregado durante os 25 minutos do filme em preto e branco, que reflete a miséria da condição humana. Ao mesmo tempo, os sons emitidos pelos pacientes, o choro, os gritos e as lamúrias envolvem o espectador. Um verdadeiro filme de terror real.

Intencionalmente, o diretor ultrapassa a via da responsabilização da equipe técnica e profissional, revelando uma leitura mais desafiante: trata-se de revelar a instituição e seus amplos compromissos com a sociedade que rechaça a loucura e a condena à clausura e à mortificação. O texto do filme foi redigido, pelo psiquiatra e militante da reforma da política de saúde mental Antônio Simoni, o principal responsável pela intervenção de Franco Basaglia, liderança da Psiquiatria Democrática italiana, em Minas Gerais (Goulart, 2010, p. 39).

As cenas são impactantes e cada pessoa tem uma experiência diferente frente ao documentário. O espectador constata que um lugar que deveria ser de tratamento não trata, mas piora o estado das pessoas, ali depositadas e abandonadas. Constata-se a perda gradativa da humanidade a partir da experiência da falta das referências culturais, na qual os seres humanos eram tratados como animais. Constata-se a falácia dos critérios de anormalidade, por meio

da internação compulsória dos alcoolistas ou na realização de psicocirurgias, como a lobotomia, sem o consentimento das famílias e sem indicação do procedimento.

O espectador fica admirado ao ouvir os lampejos de realidade da paciente, que relata seu processo de internação e canta uma música sobre sua percepção do hospital. Fica admirado também, ao ver a situação da ala infantil, que reunia crianças com deficiências que não recebiam em nenhum tipo de intervenção, além de outras que eram simplesmente abandonadas naquele local.

A certeza que muitos possuem sobre a segregação dos alunos com deficiência é abalada quando se percebe a série de abusos que podem ser cometidos *Em Nome da Razão* (ou em nome da normalidade). Para Ruchat (2004), os lugares de escolarização especial, tais como foram criados pelos poderes públicos desde o fim do século XIX, são inseparáveis das ferramentas de diagnóstico desenvolvidas pelos psicólogos e médicos. De acordo com a pesquisadora, a relação estabelecida entre o lugar ocupado pelas classes especiais, a instituição médico-pedagógica e a classificação, que hoje parece natural, é uma construção histórica. O documentário *Em Nome da Razão* permite uma reflexão crítica sobre o que se considera “melhor” para o outro, possibilitando uma discussão sobre os locais criados para “tratar” e “educar” os que escapam da norma.

Sobre o capacitismo

O termo capacitismo foi proposto como tradução da palavra “*ableism*”, que se refere a suposições negativas sobre a natureza de viver com uma deficiência e crenças acríticas sobre a superioridade da existência saudável. No capacitismo, a deficiência é vista como uma tragédia e a vida com deficiência como uma vida que não valeria a pena ser vivida (Lalvani; Broderick, 2013). O capacitismo envolve, portanto, a ideia de que a pessoa com deficiência seja incapaz. Pessoas capacitistas tendem a pensar o seguinte:

Eu acho que inclusão faz sentido para crianças com deficiências leves, mas não para crianças com deficiências mais significantes. Essas crianças precisam de um professor com mais treinamento do que eu tenho. Em uma sala de aula menor, eles têm mais atenção do professor do que eu possivelmente poderia dar em uma sala de aula com 25 alunos. Eu sinto que eles não são como as outras crianças e isso parte meu coração. A sala de aula de educação especial é o lugar certo para elas. Eu sou grato por aqueles professores e salas de aulas estarem lá quando precisamos deles! (Professor americano de educação geral elementar antes de fazer um curso sobre inclusão) (Valle, 2022, p. 15).

A “postura capacitista” verificada na citação acima não é exclusiva dos professores americanos. No Brasil, muitos dos futuros professores nos cursos de formação ou professores que já atuam nas escolas pensam o mesmo. Para Valle (2022), essa postura tem duas causas: primeiro, o fato de boa parte dos professores não ter tido um colega com deficiência e, por outro lado, a crença de que a inclusão nas salas de aulas regulares é uma opção, e não uma filosofia educacional:

Apesar de a inclusão sido entendida até como um aspecto da prática da educação especial, o coração da inclusão sempre foi sobre honrar a diversidade em seu sentido mais amplo. Todos pertencem. Todos se beneficiam. Todos têm valor. Todos contribuem (Valle, 2022, p. 18).

E, em relação à diversidade, é importante lembrar que as deficiências são diferentes, assim como as pessoas são diferentes. Nesse sentido, a transmissão do conhecimento pelo professor nos cursos de graduação e de pós-graduação, em relação à inclusão escolar, é complexa pois envolve condições diversificadas. No entanto, mesmo sendo diferentes, as vivências das pessoas com deficiência em relação ao ambiente escolar podem ser exploradas e generalizadas, na medida do possível.

O capacitismo, nesse sentido, independe das marcas do corpo físico. Pessoas com deficiências físicas ou síndromes são identificadas com mais facilidade, enquanto as chamadas deficiência invisíveis demoram a ser reconhecidas. Porém, independentemente da condição, o capacitismo pode estar presente na forma como se estabelecem as relações com as pessoas com deficiência. No outro extremo da discussão sobre o capacitismo, está a dificuldade em se compreender que incluir não é tratar todos da mesma forma:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

A inclusão pressupõe o reconhecimento da diferença. A discussão sobre capacitismo e respeito às necessidades educacionais diferenciadas dos alunos com deficiência pode ser realizada através de outro filme, que mostra como o autismo não impossibilitou que uma americana, diagnosticada nos anos 1960, construísse uma vida produtiva e feliz, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Temple Grandin

Temple Grandin é uma referência importante sobre o autismo devido ao seu protagonismo, mas também pelo seu envolvimento com a causa. Ela tornou-se uma militante e uma voz poderosa em favor dos autistas. O filme biográfico sobre sua vida foi lançado em 2010 e foi baseado em sua autobiografia. O livro foi publicado no Brasil pela Companhia das Letras com o título “Uma Menina Estranha – autobiografia de uma autista”.

Através de seu filme, é possível discutir a noção de capacitismo, mas também de inclusão, a partir do respeito às diferenças. Temas como o autismo, a psiquiatria infantil, o papel da família, dentre outros, podem ser explorados no filme. A história de Temple confunde-se com a própria história do autismo, cuja descrição do quadro só ocorreu em 1943. Grandin nasceu em 1947, apenas quatro anos depois da publicação do famoso artigo em que Kanner (1944/2012) descreve os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, hoje conhecido com Transtorno do Espectro Autista.

Os critérios atuais para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista são a presença de déficits de comunicação e interação social, além de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (APA, 2013). O autismo, na época em que Temple Grandin foi diagnosticada, era um transtorno ainda desconhecido por muitos, confundido com a psicose ou com a deficiência intelectual.

Além disso, uma teoria que culpabilizava as mães pelo autismo dos filhos e se sustentava na psicanálise teve um efeito devastador em inúmeras famílias. A posição firme e amorosa da mãe de Temple foi fundamental para que ela pudesse receber as intervenções necessárias e melhorar sua condição.

Enquanto a maioria das crianças com condição semelhante à de Temple tinham sido institucionalizadas, sua mãe sustentou que ela não seria internada e que frequentaria a escola, apesar das suas características peculiares, que incluíam intensas dificuldades sensoriais e sociais. A postura da mãe de Temple foi fundamental para que ela se tornasse uma pessoa autônoma e bem-sucedida. Temple é, atualmente, uma professora universitária e uma das maiores autoridades mundiais em bem-estar animal.

O filme mostra como a mãe percebeu os sintomas da filha e dedicou-se para que a filha recebesse as intervenções adequadas. No começo do filme, as características de Temple parecem tão graves, que os espectadores são confrontados com seu capacitismo. É difícil acreditar que uma pessoa que se comunicava somente com barulhinhos até os três anos e meio ou que não suportava toques e determinadas texturas pudesse se tornar uma pessoa tão respeitada.

A trajetória de Temple Grandin também foi marcada pelo apoio recebido de um professor específico. Esse professor, de matemática, percebeu o interesse de Temple pelos cavalos e passou a usar esse “hiperfoco” para ensinar. Ao respeitar a forma como Temple aprendia, o professor possibilitou seu desenvolvimento.

Ela ainda projetou um equipamento e o nomeou como máquina do abraço, que está presente em muitas escolas nos Estados Unidos. Dentro dela, é possível que a pessoa controle a pressão sobre o próprio corpo. Incansável, ela passou a ser uma ativista importante da causa do autismo, explicando o porquê dessas pessoas se comportarem de maneira tão “estranha”.

Temple faz uma analogia com seu trabalho ao falar sobre as necessidades dos autistas. Ela diz que os corredores e currais que desenha são redondos porque o gado tem mais facilidade em seguir um caminho curvo e, como não vê o que está no fim do caminho, fica menos assustado. Para ela, é assim que se deveria agir com as crianças autistas, trabalhando em favor delas, auxiliando-as a descobrir os talentos ocultos.

É possível trabalhar o filme na Universidade a partir de diferentes perspectivas. Primeiro, porque o filme é uma aula sobre autismo. Todas as dificuldades sensoriais, sociais, comportamentais e comunicacionais estão presentes. Depois, pela história que demonstra como as intervenções adequadas são importantes. A protagonista não deixa de ser autista no final do filme. Mas ela convive com o seu autismo e aceita sua condição. Enquanto professora universitária, Temple conseguiu o respeito dos colegas e a admiração dos estudantes, o que demonstra a potencialidade das pessoas com deficiência, quando apoiadas.

O filme mostra que, ao contrário de uma lógica capacitista, que traça um destino a partir de um diagnóstico, o respeito às diferenças individuais, com suportes e apoios adequados, pode abrir portas. Aliás, as portas estão presentes no filme como uma metáfora dos desafios que a protagonista enfrenta. No fim, fica evidente que foi Temple Grandin quem abriu portas para tantos autistas que vieram depois dela. Através do filme sobre a vida de Temple Grandin, é possível discutir um outro conceito importante na atualidade: a neurodiversidade.

Aprendendo sobre a deficiência com os filmes

A utilização de filmes na Universidade para a formação de futuros profissionais tem se mostrado uma ferramenta potente, que permite uma aproximação maior com diversos temas. Em se tratando de pessoas com deficiência, isso é fundamental. Algumas pessoas não têm a experiência de conviver com

a deficiência na sua família e somente agora uma primeira geração de alunos que conviveu com colegas com deficiência na escola chega à Universidade.

Certamente, a convivência permitirá uma posição mais tolerante frente àqueles que possuem diferenças significativas, termo utilizado por Amaral (1992). A autora antecipa uma discussão atual: ela propõe que a anormalidade seja entendida como expressão da natureza e da diversidade humana. Dessa forma, não haveria uma negação das diferenças, mas a constatação de que a natureza nunca traça uma linha, sem borrar, como disse Wing.

Em minha experiência pessoal, como professora em uma Universidade pública, a utilização dos filmes tem sido uma prática importante. Por um lado, os filmes auxiliam aqueles que não têm aproximação com a temática, por outro lado, os filmes em que pessoas com deficiência são protagonistas contribuem com a representatividade dessa população. É muito importante que as pessoas com deficiência sejam retratadas nas telas, para desmistificar algumas ideias equivocadas sobre essa condição.

Em Nome da Razão e Temple Grandin são apenas dois, de uma série de filmes que podem contribuir para a formação anticapacitista na Universidade. Além deles, outros podem ser trabalhados. O documentário *Do Luto à Luta*, por exemplo, relata a experiência das famílias de pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21 ou Síndrome de Down. É possível utilizar o filme para demonstrar aos futuros professores que a falta de preparação não pode ser uma desculpa para a falta de ação. Nenhuma família está preparada para receber uma criança com deficiência, mas, como diz o título do documentário, é preciso sair do luto e ir para a luta, sair de uma posição passiva do “eu não sei o que fazer” para uma posição ativa e propositiva. O mesmo ocorre com os alunos que se preparam para serem docentes, a formação teórica propicia ferramentas, mas cada pessoa é única, independente de sua condição.

Destaco ainda, para aqueles que pretendem utilizar a produção audiovisual na Universidade, os filmes de um festival de cinema que ocorre, anualmente, em algumas cidades brasileiras e se chama *Assim Vivemos*. O festival apresenta curtas-metragens de vários países, todos com a temática da deficiência. Portanto, não faltam opções em se tratando do tema da deficiência.

É importante esclarecer que a utilização de filmes na Universidade está de acordo com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, o DUA (Rose; Meyer; Gordon, 2014). O primeiro princípio, do engajamento, diz respeito ao “porquê” da aprendizagem, ou seja, o aluno deve estar motivado e compreendendo a finalidade de estudar determinado conteúdo. O segundo princípio, da apresentação, diz respeito ao “quê” da aprendizagem. É a maneira como o conteúdo é apresentado. O terceiro princípio, da ação e

expressão, diz respeito ao “como” e se relaciona com a forma como é possível que os alunos demonstrem a aprendizagem.

O princípio do engajamento é favorecido quando se apresenta um filme para discutir conteúdos da aula na Universidade, pois a linguagem audiovisual permite que os alunos ativem diferentes canais de aprendizagem. Ao apresentar um conteúdo de maneira diversificada, o professor entende que os alunos são diferentes na forma como aprendem:

Os estudantes diferem na maneira como percebem e compreendem as informações apresentadas a eles. Por exemplo: pessoas com deficiências sensoriais (cegueira ou surdez), dificuldades de aprendizagem (dislexia), com diferenças linguísticas ou culturais, e outras diversidades mais, podem exigir maneiras distintas de aceder ao conteúdo. Outros podem, simplesmente, captar informações com mais rapidez ou eficiência por meios visuais ou auditivos do que com textos impressos. Além disso, as aprendizagens e a transferência do aprendizado ocorrem quando várias formas de apresentação são usadas, pois isso permite que os estudantes façam conexões internas, bem como entre conceitos. Resumindo, não há um meio ideal de apresentação para todos os alunos. Assim, fornecer várias opções de apresentação é essencial (Sebastián-Heredero, 2020, p. 745).

No entanto, é muito importante que o professor esteja atento para que os filmes escolhidos sejam acessíveis a TODOS estudantes, o que implica a audiodescrição para os alunos cegos e a legenda para os alunos surdos. Além disso, a acessibilidade envolve o entendimento do que se propôs a transmitir com o filme. Alunos espectadores com deficiência intelectual podem requerer apoio instrucional para compreensão do filme. Alunos com déficit de atenção podem ter dificuldade em permanecerem sentados assistindo a filmes muito longos. Por isso é importante conhecer o DUA e planejar adequadamente a apresentação do filme, evitando que alunos com as características descritas acima ou com outras características se sintam constrangidos ou impedidos de acompanhar a exibição. Afinal de contas, as pessoas com deficiência não estão somente nas telas e estão, felizmente, cada vez mais ocupando as Universidades.

Considerações finais

Os filmes são importantes fontes de conhecimento, favorecem o engajamento dos estudantes e contribuem com o aprendizado, pois acionam diferentes canais sensoriais. Temas como o respeito às diferenças são especialmente

relevantes para todos os alunos universitários, independentemente dos cursos de origem.

A diversidade precisa ser celebrada, e não negada. Os dois filmes aqui apresentados contribuem para que os alunos possam, a partir de uma elaboração crítica, discutir como a sociedade rechaça o que lhe é estranho, perdendo a oportunidade de descobrir as potencialidades que existem em cada um. Quantas Temple Grandins não tiveram as mesmas oportunidades, não tiveram seus interesses respeitados, não encontraram professores que as auxiliassem no processo escolar? Quantas pessoas não foram internadas e esquecidas nos porões dos hospitais, sem direito à vida?

Em nome da razão, aqueles que se consideravam normais prenderam, torturaram, maltrataram, estigmatizaram. Por causa de uma visão capacitista, pessoas são tratadas como objetos e impedidas de desenvolverem seus talentos. O primeiro filme aqui apresentado mostra o que não podemos repetir. O segundo nos enche de esperança.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes – Falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: GROPA, J. A. (org.) **Diferenças e preconceito na escola, alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANTIPOFF, H. Assembleia Geral de 1936. **Coleção do Departamento Nacional da Criança**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2015.

DO LUTO a luta. Direção: Evaldo Mocarzel. São Paulo: Mais filmes, 2005.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. Tradução: Luiz A. de Araújo. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

EM NOME da razão. Direção: Helvécio Ratton. Belo Horizonte: Quimera Filmes, 1979.

GOFFMAN, E. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada** Tradução: Mathias Lambert. E-book. 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf

GOULART, M. S. B. Em nome da razão: Quando a arte faz história. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo , v. 20, n. 1, p. 36-41, abr. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2023.

GRANDIN, T. Grandin; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 2012.

LALVANI P.; BRODERICK, A. A. **Institutionalized Ableism and the Misguided “Disability Awareness Day”**: Transformative Pedagogies for Teacher Education, Equity & Excellence in Education. United Kingdom: Routledge Education, 2013. p. 468-483

PIRES, A. C. Sistema de estruturação de crenças sociointerativo: Estruturação de crenças, lógicas de interação e processos de contingenciamento. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 17, p. 133-191, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141588092013000200010&lng=p-t&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2023.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal design for learning**: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

SANTOS, B. DE S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out.-dez., 2020.

TEMPLE Grandin. Direção: Mick Jackson. New York City: HBO Filmes, 2010.

VALLE, J. Incluindo alunos com deficiência intelectual em comunidades de sala de aula. *In*: BORGES, A. A. P.; PLETSCH, M. D. (org). **Toda criança pode aprender**: o aluno com deficiência intelectual na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 15-46.

ELE COMPRA O “LAMPIÃO”, MAS MANDA EMBRULHAR: reconfigurações do sensível no documentário *Lampião da esquina*

Gabriel Amato¹

Das memórias LGBTI ao cinema documentário²

O tempo presente vive a emergência de memórias de recorte LGBTI³ sobre a ditadura militar brasileira. O assunto ganhou forte visibilidade em 2014, durante os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV) instalada três anos antes. Desse processo é indício o volume II de seu relatório final, dedicado aos textos temáticos, em que a Comissão publicizava o tema da repressão às homossexualidades no contexto ditatorial. Apesar de reconhecer que a homofobia é anterior ao regime instaurado em 1964, o relatório argumentava que a instauração de uma ditadura militar de direita teria “atrasado” o surgimento de movimentos por direitos das pessoas LGBTI no Brasil. Além disso, a CNV afirmava que o regime militar instalou “uma notória permissividade para a prática de graves violações dos direitos humanos de pessoas LGBT” (Brasil, 2014, p. 300).

No mesmo ano, James Green e Renan Quinalha – ativistas dos direitos LGBTI, pesquisadores vinculados à CNV e acadêmicos das áreas da História e do Direito, respectivamente – lançaram a coletânea *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade* (Green; Quinalha, 2014). No livro, dedicado “às vítimas da homofobia e da transfobia, em atos e em discursos, de ontem e hoje”, pesquisas apresentavam temas os mais diversos. Dentre eles, estavam a moralidade conservadora e anticomunista dos agentes da repressão; as rondas policiais de caráter transfóbico promovidas pelo delegado José Wilson Richetti na São Paulo da década de 1980; ou o surgimento de movimentos de afirmação de identidades sexuais, como o Grupo Somos. Essas reflexões ganhavam forma num exercício ao mesmo tempo acadêmico

1 IFSULDEMINAS – campus avançado Três Corações. Contato: gabriel.amato@ifsuldeminas.edu.br

2 Agradeço a Miriam Hermeto e Gabriel Luiz Maia Nascimento pela leitura de versões anteriores deste ensaio, assim como pelos debates sobre o argumento desenvolvido aqui.

3 LGBTI é a sigla hoje utilizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para se referir às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexos. Apesar do evidente anacronismo – nos anos 1960 a 1980, dizia-se apenas homossexuais ou gays (quando não o seu aportuguesamento, *gueis*) –, optou-se por utilizar o termo contemporâneo para se referir às pessoas LGBTI ao longo deste ensaio.

e ativista, com importantes ressonâncias nos campos da memória social e da justiça de transição. Nesse sentido, a novidade da problemática repercutiu tanto nos esforços de significação memorialísticos da ditadura como nos propriamente historiográficos, demandando o enfrentamento de novos temas pela História acadêmica. A Universidade, aliás, tem desempenhado papel central nesse processo, criando condições para o debate sobre as memórias LGBTI sobre a ditadura inclusive pelos próprios ativistas do período, como nos casos do já citado James Green, de Marisa Fernandes ou de Rita de Cassia Colaço-Rodrigues, apesar da persistência de preconceitos explícitos ou velados.

Processo semelhante – e, talvez, anterior – acontece no campo do cinema documentário brasileiro. Uma série de filmes têm feito emergir memórias de recorte LGBTI sobre o regime instaurado em 1964, a partir da abordagem de temas e personagens diversos. O marco inicial parece ter sido o filme *Dzi Croquettes* (2009), dirigido por Tatiana Issa e Raphael Alvarez, que trata, dentre outras questões, do escracho e do humor presentes nas performances teatrais do grupo homônimo como “resistência” artístico-política à ditadura. Durante a narrativa desse documentário – permeada pela voz em *over* da diretora Tatiana Issa, ela própria filha de um dos membros da trupe –, a questão das homossexualidades e da fluidez de gênero também é analisada como um dos aspectos que constituiria essa “resistência” ao regime. Como argumenta Natália Batista, o documentário teve um papel importante no reconhecimento do Dzi Croquettes como parte das pesquisas históricas sobre o teatro brasileiro. A partir da visibilidade instaurada por esse filme, foram produzidos estudos acadêmicos sobre o grupo teatral em uma chave de leitura que destaca a questão das sexualidades que fogem à heteronormatividade, indicando diálogos que caminham no sentido da sociedade para a Universidade, da memória social para a historiografia acadêmica (Batista, 2018).

Partindo da premissa da emergência de memórias de recorte LGBTI sobre a ditadura no tempo presente, pretendo discutir, neste ensaio, uma hipótese: a de que a produção sensível dessas formas de lembrar a ditadura, na forma estética de documentários e a partir da temporalidade do século XXI, é política no sentido em que busca reconfigurar as partes de um comum. Esse “comum” circunscreve-se, mais precisamente, à vida em comunidade nos marcos fundados no longo processo de transição da ditadura à democracia, do fim dos anos 1970 ao tempo presente. Entendo que o “comum” da sociedade brasileira tem se constituído por meio da atuação cidadã, da militância em partidos e movimentos sociais, via voto etc. Mas, em especial, através da construção de memórias pós-autoritárias que, na maior parte das vezes, têm como suporte, segundo a argumentação de Marcos Napolitano, as produções artísticas e culturais (Napolitano, 2017).

Aqui, dialogo mais diretamente com o filósofo franco-argelino Jacques Rancière que afirma, em *O desentendimento*, entender a política como “aquela atividade que rompe a configuração sensível em que as ‘partes’ e as partes ou sua ausência são definidas com base em um pressuposto que, por definição, não tem lugar: a de uma parte dos que não têm parte” (Rancière, 2018, p. 43). Na minha leitura, portanto, o “comum” é tangível como a vida coletiva, em comunidade, fundada não apenas de forma legal pela Constituição federal de 1988 como também pela diversidade de organizações e práticas políticas (no sentido de Rancière), incluindo aí desde assembleias e comissões até a produção de sensíveis por meio daquilo que mais tradicionalmente chamamos de arte. Por outro lado, entendo aqueles que “não tem parte” como as pessoas LGBTI, historicamente invisibilizadas devido à sua condição sexual por aqueles que definem as partes que podem tomar parte, dizer e ser vistas no “comum”.

Um desdobramento dessa hipótese diz respeito a uma análise desses filmes propriamente ditos, tanto em termos de suas linguagens como de seus conteúdos e das lembranças, esquecimentos e silêncios que promovem. A intenção é qualificar esse rompimento da “configuração sensível”, procurando indicar que, como afirma Rancière n’*A partilha do sensível*, “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (Rancière, 2018, p. 16-17). Ou seja, pretendo aprofundar o meu argumento a partir da análise (política/estética, simultaneamente) de formas de dizibilidade que conferem visibilidade às pessoas LGBTI, tencionando o comum e reivindicando um “quinhão” para aqueles que não tem parte. Nesse sentido, selecionei um documentário recente para analisar. Ele vai funcionar como um suporte na minha argumentação, mas cabe fazer a ressalva de que ele é bem mais amplo do que minha leitura poderá fazer parecer. Trata-se do filme *Lampião da esquina*, lançado em 2016.

Outros filmes poderiam, é claro, ter sido selecionados, na medida em que – como indiquei anteriormente – o processo de emergência de memórias LGBTI sobre a ditadura é de ampla abrangência, incluindo desde a pesquisa em âmbito universitário até o mercado editorial ou os esforços da justiça de transição por parte do Estado brasileiro. No campo da produção fílmica de não ficção, além do já citado *Dzi Croquettes*, há ainda documentários como *Meu amigo Cláudia*, do diretor Dácio Pinheiro, que estreou em 2013, ou *São Paulo em Hi-Fi*, de Lufe Steffen, lançado no mesmo ano. *Lampião da esquina*, no entanto, parece muito indicativo desse processo que pretendo analisar, trazendo, inclusive, questões que também são tratadas nos outros documentários.

Dos documentários à questão da visibilidade na crítica cinematográfica

Além de partir das teses de Rancière, dialogo também com um dos livros mais importantes da crítica especializada do documentário brasileiro: *Cineastas e imagens do povo*, de Jean-Claude Bernardet, publicado pela primeira vez em 1985. Trata-se de um ensaio que analisa mais de vinte documentários brasileiros produzidos entre 1960 e 1980 – dentre eles estão desde *Maioria absoluta* (dirigido por Leon Hirszman e lançado em 1964) até *Greve!* (dirigido por João Batista de Andrade e lançado em 1979). O livro foi publicado no contexto das intensas críticas à produção artístico-cultural identificada com a matriz nacional-popular característica dos anos 1950-1960. Interessante notar que Bernardet publicou sua reflexão pela mesma editora – a *Brasiliense* – responsável pela edição de livros como *Seminários*, de Marilena Chauí (1983), na coleção “O nacional e o popular na cultura brasileira”. Suas análises sobre o documentário brasileiro, nesse sentido, inseriam-se em um contexto mais amplo de reavaliações sobre a matriz nacional-popular por parte da esquerda basista na conjuntura da redemocratização.

O pressuposto de *Cineastas e imagens do povo* é assim anunciado por Bernardet: “As imagens cinematográficas do povo não podem ser consideradas como a sua expressão, e sim como a manifestação da relação que se estabelece nos filmes entre os cineastas e o povo” (Bernardet, 1985, p. 6). Partindo dele, o livro desenvolve a tese de que, entre a segunda metade dos anos 1960 e a década de 1980, o gênero cinematográfico de “modelo sociológico” teria entrado em crise e aberto espaço para uma série de formas diversas de fazer documentário no Brasil. Algumas características dessa crise foram o questionamento do papel dos intelectuais, a emergência da questão do “outro” colocada pelo aparecimento de minorias políticas, a perda da hegemonia do Cinema Novo e o debate entre a opção realista (típica do “modelo sociológico”) e a metalinguagem que questiona a própria capacidade da câmera de captar o real. Pode-se associar esse modelo que entrou em crise por volta de 1965 com a produção de tipo nacional-popular engajada, originada em torno do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do próprio Cinema Novo.

Bernardet analisa vários exemplos do “modelo sociológico” para explicitar sua tese da crise e do questionamento. Dentre eles está o curta-metragem *Viramundo*, dirigido por Geraldo Sarno e lançado em 1965. Seu tema é a imigração de nordestinos (expulsos pela pobreza e pela seca de sua terra natal) para a cidade de São Paulo, onde passavam a compor o proletariado num

difícil processo de adaptação ao meio urbano. Em *Cineastas e imagens do povo*, *Viramundo* é exemplo máximo do “modelo sociológico” tanto devido à sua linguagem (descrita como “confiante na sua adesão ao real”) (Bernardet, 1985, p. 27), como em sua tese central. Tentando explicar a derrota sem resistência do “povo” no golpe de 1964, o documentário desenvolve a tese de que, sem a intermediação pedagógica dos intelectuais, a população pobre é “alienada”. Por isso, o filme termina com uma sequência que mistura imagens de um ritual religioso afro-brasileiro a filmagens de um culto pentecostal, igualados em sua condição de instrumentos alienadores pela narrativa do filme. Há, portanto, uma adesão do cineasta à tese da religião como ópio do povo. Nas palavras de Bernardet, “neste momento, o cineasta sente necessidade de elaborar uma imagem do povo como histérico e alienado” (Bernardet, 1985, p. 46).

A duração das sequências é um indício da hierarquização temática produzida no documentário, o que pode nos levar a entender melhor a tese central do filme. Em *Viramundo*, a sequência das religiões é a maior. Bernardet deduz daí que a tese do documentário é de que classe operária é alienada, portanto incapaz de se organizar a exemplo do que aconteceu na ausência de resistência popular ao golpe de 1964. Em termos de montagem, o filme é organizado em continuidades lógicas e expositivas. Em determinado momento do documentário, por exemplo, há imagens de arquivo que mostram os camponeses imigrantes chegando a São Paulo na estação de trem, que está rodeada por prédios focalizados pela câmera. Na sequência seguinte, há imagens da construção civil. Isto é, a lógica é didática: os imigrantes da sequência anterior constroem prédios como os mostrados na segunda sequência. Outra característica de documentários do “modelo sociológico”, como *Viramundo*, é o fato de o cineasta se colocar a filmar um “outro de classe” a partir de uma “fala de saber” (a voz em *over*) que é contrastada com a “fala da experiência” (entrevistados). Dessa forma, o documentário faz um exercício de “imaginação sociológica”, nos termos de C. Wright Mills: buscar o individual como expressão do social, estrutural, geral.

Para Jean-Claude Bernardet, esse “modelo sociológico” de fazer documentário teve seu auge entre 1964-1965 e começou a entrar em crise a partir de então. Várias novas formas de fazer documentário, mais ou menos questionadoras do argumento de que a câmera faz ver o real tal qual ele é, teriam surgido nos anos 1970. Dentre os exemplos analisados no livro, está o curta-metragem *Gilda*, dirigido por Augusto Sevá. O filme, lançado em 1976, é centrado no depoimento de uma única mulher – a Gilda de Campinas –, que conta ter sido uma estrela de cinema de Hollywood dos anos 1940-1950, ter atuado com Glenn Ford e Clark Gable em mais de 500 filmes. Ela afirma

também ter namorado Ford, Orestes Quércia e Agnaldo Rayol. A narrativa do filme apresenta a personagem Gilda, sem tratá-la como um problema para o qual o cineasta teria uma solução ou um projeto – como era comum nos documentários de tipo sociológico.

Segundo Bernardet, o filme “choca” à época em que foi produzido na medida em que não permite uma generalização sociológica, focando numa única personagem que está mais para o “exotismo social” do que para o tipo ideal. O cineasta não questiona a suposta loucura de Gilda e de suas histórias, nem fornece elementos históricos sobre o cinema na cidade de Campinas que poderiam permitir ao espectador uma racionalização da personagem. Na narrativa fílmica, há apenas “suas canções desafinadas, suas rugas e seu olho vazado, perfeitamente nítido nos primeiros planos. Gilda não se deixa recuperar pelo sistema de significação dominante do modelo sociológico” (Bernardet, 1985, p. 140). O tom didático, claramente político e pedagógico de fazer documentário cede lugar ao questionamento múltiplo e heterogêneo. Esses aspectos da crise do “modelo sociológico” estão presentes em outros filmes, como em *Jardim Nova Bahia* (dirigido por Aloysio Raulino e lançado em 1971). Nele, o operário Deutruedes Carlos da Rocha é também responsável por parte das filmagens, o que, para Bernardet, indica “o ponto de tensão máxima a que chega a problemática relação cineasta/outro de classe” (Bernardet, 1985, p. 111).

Apesar de serem questionadores do “modelo sociológico”, uma questão permanece nessa filmografia dos anos 1970: o cineasta coloca em cena um “outro” – seja de classe (casos de *Viramundo* e *Jardim Nova Bahia*), seja de racionalidade (caso de *Gilda*). A premissa de Bernardet, citada anteriormente, mantém-se. Nos termos de Rancière, esta questão é fundamental na medida em que parece haver um entrave, nessa produção cinematográfica, para o tensionamento do “comum” por parte daqueles que não têm parte. De maneira próxima ao argumentado pela crítica ao nacional-popular dos anos 1980, o “povo” parece necessitar da mediação paternalista do artista-intelectual para compor o comum. As reconfigurações do sensível possibilitadas pelo tratamento das memórias LGBTI sobre a ditadura no cinema documentário, contudo, indicam um deslocamento em sentido diverso, próprio do século XXI.

As reconfigurações de *Lampião da esquina*

Lampião da esquina é um documentário dirigido por Livia Perez, com codireção de Noel Carvalho⁴, lançado em 2016 e com classificação indicativa

4 A informação da codireção está presente nos créditos do filme, mas, estranhamente, não é tema das reportagens e entrevistas que divulgaram o documentário.

de 14 anos. O longa-metragem de 81 minutos foi produzido pelo DocTela, com coprodução do Canal Brasil, e recebeu apoio financeiro do governo do estado de São Paulo por meio de edital de incentivo à cultura. O filme fez parte da seleção oficial do “É tudo verdade – Festival internacional de documentários”, além de ter recebido os prêmios de melhor documentário e melhor edição no “11º FOR RAINBOW – Festival de cinema e cultura da diversidade sexual”. Em termos de linguagem, o documentário possui dezenove sequências que incorporam imagens de arquivo nacionais e internacionais sobre a temática LGBTI, algumas vezes com intervenção digitais que destacam, em cores, personagens ou frases específicas; faixas sonoras original e não-original; animações produzidas para o documentário; fotografias fixas de reportagens do próprio jornal, mostrando personagens da época e manchetes citadas pela narrativa fílmica; e, por fim, entrevistas com jornalistas, colaboradores e leitores do jornal “Lampião da esquina”.

A tese central do documentário é a de que o jornalismo de “Lampião da esquina” se apresenta como parte da resistência da imprensa alternativa à ditadura militar e como marco inaugural da militância LGBTI no Brasil. A identificação dessa tese sustenta-se na própria organização das sequências do filme. Na primeira, que abre o documentário, o tema da presença dos discursos de ódio dirigidos a pessoas LGBTI nos meios de comunicação dos anos 1970-1980 é predominante. Nela, imagens do documentário *Temporada de caça* (1988), de Rita Moreira, mostram pessoas anônimas sendo interpeladas na rua pela repórter e legitimando os assassinatos de homossexuais que ocorriam à época. Logo em seguida, a faixa sonora instrumental ajuda a construir o clima de tensão condizente com os relatos de alguns entrevistados – João Silvério Trevisan e Aguinaldo Silva, ambos fundadores, em 1978, do jornal “Lampião da esquina”, que tratam das representações pejorativas de pessoas LGBTI nos jornais. Em seguida, trechos da entrevista com Celso Curi sobre a sua “Coluna do meio”, do jornal *Última Hora*, delimitam o início da presença de um jornalismo gay nos anos 1970, culminando com a criação do jornal “Lampião da esquina” relatada em trechos das entrevistas com Glauco Mattoso, Laerte Coutinho e Luiz Carlos Lacerda.

Na última sequência do filme, que retoma a tese já apresentada na primeira para reafirmá-la, a unidade temática gira em torno de um balanço crítico do novo momento da militância LGBTI no Brasil entre os anos 1990 e 2000. Trechos de entrevistas com Ney Matogrosso e Glauco Mattoso versam sobre *pink money* e conformação à heteronormatividade. O filme termina com imagens de João Silvério Trevisan na parada do orgulho LGBTI de São Paulo e com fotografias fixas dos membros da redação do jornal

reunidos, em cenas cotidianas de trabalho e diversão. A faixa sonora para essa cena final do filme é “Androgenismo”, canção composta pela dupla Cleiton e Cleydir. A narrativa fílmica de *Lampião da esquina* descreve, portanto, um movimento ascendente e redentor. Ela parte de um contexto negativo, de homofobia e invisibilização das pessoas LGBTI, para chegar a uma conjuntura positiva, em que justamente a ação tida como pioneira dos jornalistas de “Lampião da esquina” teria possibilitado o retorno à democracia e a afirmação do movimento social por direitos das minorias sexuais no tempo presente. Nesse sentido, o movimento ascendente da narrativa fílmica do documentário vai da homofobia e invisibilização do passado à visibilidade e afirmação identitária do presente, conectadas pela trajetória do jornal “Lampião da esquina”.

Para defender essa tese, Livia Perez utiliza uma linguagem audiovisual em modo observativo. Nela, segundo o teórico do cinema Bill Nicholls, “o cineasta observativo adota um modo particular de presença ‘na cena’, em que parece ser invisível e não participante” (Nicholls, 2016, p. 184). As entrevistas com jornalistas, leitores e colaboradores do jornal “Lampião da esquina” constituem-se, assim, como o núcleo central da narrativa fílmica. Talvez devido à formação da diretora como jornalista, o filme repete o sistema de documentário assentado em entrevistas, próprio do jornalismo televisivo e que se tornou quase a regra na produção cinematográfica de não ficção no Brasil entre o final dos anos 1990 e as primeiras décadas do século XXI.

Não observamos nem o questionamento da capacidade da câmera em captar o real (típico da produção de João Moreira Salles, que interroga o material audiovisual com sua voz em *over*), nem uma montagem que denuncia o caráter do filme como fabricação do cineasta (presente nos filmes de Eduardo Coutinho, nos quais a equipe e o material de filmagem aparecem em cena). Segundo Consuelo Lins e Cláudia Mesquita, esse modelo adotado em *Lampião da esquina* tem sido muito criticado porque

entre as consequências estéticas desse sistema estariam a dominância do “verbalizável”, a fraca capacidade da observação de situações reais em transformação, a repetição de uma mesma configuração espacial (aquela típica da entrevista), a ausência de relações entre os personagens – em função do enfoque centrado na interação entre cineasta e entrevistado (Lins; Mesquita, 2008, p. 34).

Além disso, é possível indicar nessa narrativa cinematográfica a construção de uma relação distanciada entre sujeito e objeto. As motivações dos produtores do filme para realizá-lo não são explicitadas, afinal não há nem

mesmo uma voz em *over* que possa tornar presente as posições da cineasta. Muito indicativo disso é o fato de a diretora praticamente estar ausente, com três exceções, como, por exemplo, na sequência nº 7, quando a faixa visual apresenta imagens nas ruas da região da Lapa, perto do antigo prédio da redação do jornal, mostrando a cineasta com alguns entrevistados. Nas três vezes em que aparece, entretanto, a diretora não é identificada de nenhuma forma para os espectadores.

Lampião da esquina, nesse sentido, utiliza uma linguagem corrente do cinema documentário contemporâneo feito no Brasil. Além disso, ele não apresenta uma tese inédita sobre a relação entre pessoas LGBTI e ditadura. Afinal, vivemos, ao contrário, uma saturação da própria noção de “resistência” à ditadura e, em termos historiográficos, o início de um questionamento sobre o próprio caráter mítico de alguns marcos fundadores estabelecidos para o movimento homossexual brasileiro, como o Grupo Somos de São Paulo ou o próprio jornal “Lampião da esquina”. Como argumenta Rita Colaço-Rodrigues, essa interpretação canônica – da qual o documentário dirigido por Perez é, sem dúvidas, parte – desqualificou ou minimizou outros atores e possibilidades na história do movimento de luta por direitos de minorias sexuais (Colaço-Rodrigues, 2023, p. 270-271). Sugiro neste ensaio, contudo, que o documentário de 2016 guarda a sua importância na medida em que é indício de uma reconfiguração do sensível que busca tencionar as partes do comum, nos termos de Rancière. Como esse processo acontece? Para responder a esta questão, analisarei duas sequências do filme com o objetivo de explicitar seus conteúdos de memória e sua dimensão estético/política.

A primeira é a sequência nº 9. Sua unidade de ação temática é a sociabilidade homossexual nos anos 1960 a 1980, apesar da existência de uma ditadura militar conservadora e repressiva. A reconfiguração do sensível acontece, nessa sequência, por meio da exploração do paradoxo entre a libertação sexual, ocorrida principalmente nos chamados “guetos”, e o contexto político autoritário mais geral. Já no início da sequência, a faixa visual com imagens de arquivo que mostram um show de *drag queens* e a faixa sonora com a canção “Preciso tanto!!”, interpretada por Ângela Ro Ro, criam a ambiência para se falar sobre a liberalização dos costumes na sociedade brasileira do período.

Em seguida, os trechos de entrevistas com membros do corpo editorial do jornal, como Glauco Mattoso e Aguinaldo Silva, procuram contextualizar politicamente esse fenômeno. Observamos, em tela, um trabalho de memória, feito a partir do presente, que procurar ressignificar o passado. O chamado “desbunde” aparece, portanto, como resistência à ditadura

militar em seus aspectos de repressão moral. Nas entrevistas, as reportagens sobre temas relativos às sexualidades dissidentes presentes em “Lampião da esquina” são localizadas como alvo da censura e de ações judiciais que acusavam os jornalistas de atentarem contra a moral e os bons costumes. Os jornalistas são vítimas dessa repressão na mesma medida em que são resistentes à ditadura.

Nessa sequência, além disso, acontece também um esforço de generalização próximo do apontado por Jean-Claude Bernardet como típico do documentário de “modelo sociológico”. As falas dos personagens vão se sucedendo em tela para demonstrar a existência de um processo maior, político e social, que atingia a todos. Trata-se do recurso à noção de “imaginação sociológica” para explicar a relação indivíduo/sociedade, que foi desenvolvida por Wright Mills nos anos 1950 e se tornou muito difundida desde então. Segundo o sociólogo, “aquilo que experimentamos em vários e específicos ambientes de pequena escala [...] é com frequência causado pelas modificações estruturais” (Wright Mills, 1982, p. 17). Saber identificar os nexos entre a pequena escala e as modificações estruturais é um exercício de imaginação sociológica – movimento intelectual presente tanto nas falas dos entrevistados como no conjunto do documentário *Lampião da esquina*.

A sequência nº 12, por outro lado, reconfigura o sensível por meio da contestação à clivagem política que opõe direita e esquerda. Ao tratar do tema das relações das pessoas LGBTI com partidos, governos e movimentos sociais, a narrativa do documentário traz um conteúdo de memória segundo o qual a questão das sexualidades dissidentes extrapola as categorias políticas tradicionais. Ditaduras militares conservadoras, como a brasileira vivida pelos entrevistados, ou regimes socialistas de partido único, como o cubano de Fidel Castro, perseguiram igualmente as pessoas LGBTI. O reconhecimento dessa situação abriria margem e necessidade, segundo a narrativa fílmica, para um tipo diverso e novo de militância política.

Essa é uma das únicas sequências em que a câmera grava quase todos os entrevistados em plano fechado, conotando certo clima de tensão e polêmica que é acentuado, em sua parte inicial, pela faixa sonora – um tango com a característica melodia sincopada desse gênero musical. Afinal, ainda no tempo presente de 2016 e apesar das previsões políticas comuns após a queda do Muro de Berlim em 1989, o espectro político organizado em torno dos polos direita/esquerda estrutura a vida política brasileira. A polêmica se acentua com uma frase dita por Aguinaldo Silva, para quem já se “sabia que essa, essa, essa, esse namoro dos gays com a esquerda, no fundo, não era correspondido”.

Nessa sequência, são também narradas – por meio de trechos de depoimentos – as entrevistas que o jornal “*Lampião da esquina*” produziu com Fernando Gabeira e Luiz Inácio Lula da Silva no final dos anos 1970. No caso de Gabeira, fotografias fixas de seu retorno do exílio e de suas polêmicas idas à praia usando uma sunga de crochê são mostradas na faixa visual na medida em que a faixa sonora traz as falas de João Silvério Trevisan, João Carlos Rodrigues, Glauco Mattoso e Aguinaldo Silva. Nesse trecho do documentário, Mattoso afirma que Gabeira estava apenas “surfando na onda” que o “*Lampião da esquina*” havia criado ao dizer que estava fazendo “política do corpo”. Por outro lado, Trevisan explica, em voz *in*, que

a entrevista não foi exatamente centrada na questão da homossexualidade, mas foi centrada na relação das esquerdas com esses novos temas que as esquerdas não aceitavam, no caso, especificamente, a homossexualidade. E aí, no “*Lampião*”, foi publicada a celebre frase do Fernando Gabeira – que eu acho um achado, absolutamente maravilhoso – “nós não podemos esperar 70 anos de revolução para ter um orgasmo”.

Nesse momento, João Silvério Trevisan é filmado em plano fechado enquanto fala, em voz *in*, sobre a entrevista com Fernando Gabeira. Ainda durante esse trecho da entrevista de Trevisan, agora em voz *over*, a faixa visual do documentário mostra recortes da edição nº 18 do jornal, de novembro de 1979, em que a entrevista com Gabeira foi publicada. Os espectadores podem, então, cotejar a memória de Trevisan com a fala de Fernando Gabeira nos anos 1970. As fotografias fixas de páginas do jornal, com efeitos coloridos adicionados pela edição, funcionam, assim, como ilustração da voz em *over* de Trevisan. Apesar de pequena, a diferença é significativa. Enquanto João Silvério se lembra da frase “nós não podemos esperar 70 anos de revolução para ter um orgasmo”, o impresso na página do jornal afirmava: “não se pode esperar 70 anos para ter um orgasmo”.

Da maneira como Trevisan recorda, o questionamento à ideia ou ao escopo da revolução – ainda significativa para parte da esquerda brasileira em 1979 – apresenta-se com muito mais tenacidade. O próprio anúncio publicitário da década de 1970, mostrado no mesmo *frame*, aponta mais para uma ampliação dos contornos da revolução no sentido de incluir as pautas ligadas à sexualidade do que para um questionamento total a esse projeto político. No tempo presente de 2016, ao contrário, apontar a limitação das esquerdas diante do tema das homossexualidades, chamando-as de tradicionais, era mais plausível. Esse é, afinal, o escopo do exercício de memória e da reconfiguração do sensível presentes na sequência nº 12.

Considerações finais

Ao se questionar sobre o que é a política, Jacques Rancière afirma que “a atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o ruído, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como ruído” (RANCIÈRE, 2018, p. 43-44). A partir dos questionamentos de Rancière e da análise feita até aqui, o que podemos dizer que vemos acontecer no documentário *Lampião da esquina*? Minha hipótese é que, nele, vemos o deslocamento das pessoas LGBTI do lugar a elas ainda hoje muitas vezes designado – do moralmente errado, condenado pela religião, aquilo que não é político, das pautas que “atrapalham” as lutas em prol da revolução, da democracia ou da justiça social em suposto sentido amplo – para o lugar da resistência à ditadura por meio do jornalismo e da militância política no passado como no presente. O documentário faz ver quem, nas produções narrativas várias sobre a ditadura (livros de memórias, historiografia, filmes de cinema atuado ou documentários), não “cabia ser visto”. Esse deslocamento tenciona o “comum”, buscando fazer visível e presente uma parte dos que não tem parte.

Por fim, em diálogo com Jean-Claude Bernardet, sugiro que podemos estar presenciando uma mudança no cinema documentário brasileiro, em especial quando olhamos para os filmes sobre a ditadura que trazem à cena memórias LGBTI. Ao contrário do “modelo sociológico” e de suas críticas, não é o “outro de classe” que o cineasta filma. Lívia Perez, a diretora de *Lampião da esquina*, é, ela própria, uma mulher LGBTI. Ela não filma o “outro”, filma os seus. Segundo a diretora, em entrevista publicada à época do lançamento do filme, “conheci o Lampião da Esquina por meio de um professor no meu último ano de faculdade, que o citou enquanto tratava sobre imprensa alternativa. Eu fiquei muito interessada, pois foi em um momento em que estava me cultivando como militante feminista, LGBT. Estava buscando sobre as questões referentes à identidade pelas quais sempre fui atraída”⁵. Esse processo acontece também em outros documentários sobre a temática LGBTI durante a ditadura, como em *Cassandra Rios: a safo de Perdizes* (2013), de Hannah Korich, analisado por Ana Marília Carneiro (Carneiro, 2018).

Portanto, gostaria de sugerir, em conclusão, que o documentário brasileiro contemporâneo – mesmo quando se prende a uma linguagem tradicional do jornalismo televisivo e não apresenta grandes novidades em sua tese, como

5 GONÇALVES, Alex. Entrevista com Lívia Perez, diretora de “Lampião da Esquina”. *CineResenhas*. Disponível em: <http://cineresenhas.com.br/2016/11/18/entrevista-com-livia-perez-diretora-de-lampiao-da-esquina>. Acesso em: 18 ago. 2023.

no caso de filme analisado – está colocando em cena processos de identificação e de transmissão da memória social que se distanciam da produção cinematográfica anterior. Esse processo de reconfiguração do sensível é bem explicitado pela declaração de João Silvério Trevisan que inspirou o título deste ensaio. Quando procura explicar o impacto cultural de “Lampião da esquina” no contexto de crise da ditadura, Trevisan recorda-se de um diálogo que teria tido com um dono de banca de jornais em fins dos anos 1970. Segundo o jornalista, ele foi avisado pelo comerciante de que o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, à época uma das referências fundamentais da oposição moderada à ditadura, comprava o jornal mensalmente. Mas o intelectual mandava embrulhar os seus exemplares, ação que, na memória de Trevisan, indica uma possível vergonha ou medo de Cardoso diante dos julgamentos de uma sociedade estruturalmente homofóbica. Essa imagem do comprar e embrulhar remete à dinâmica entre invisibilidade e visibilidade, central para as reconfigurações políticas que documentários como *Lampião da esquina* promovem ao colocarem em cena as memórias de recorte LGBTI sobre a ditadura.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália. “Esquecidos, celebrados, geniais”: reconfigurações do campo historiográfico a partir do documentário *Dzi Croquettes* (2009), de Tatiana Issa e Raphael Alvarez. *In*: DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália (org.). **A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro**. Belo Horizonte: FAFICH, 2018.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Relatório: textos temáticos**. Brasília: CNV, 2014.

CARNEIRO, Ana Marília. Censura, homossexualidades e resistência na narrativa cinematográfica de Cassandra Rios: a safo de Perdizes (2013). *In*: DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália (org.). **A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro**. Belo Horizonte: FAFICH, 2018.

COLAÇO-RODRIGUES, Rita de Cassia. Mitos, categorias e cristais: revisitando os clássicos do movimento homossexual brasileiro. **Revista Brasileira de História**, v. 43, 2023, p. 265-286.

GONÇALVES, Alex. Entrevista com Livia Perez, diretora de “Lampião da Esquina”. **CineResenhas**. Disponível em: <http://cineresenhas.com.br/2016/11/18/entrevista-com-livia-perez-diretora-de-lampiao-da-esquina>. Acesso em 18 ago. 2023.

GREEN, James; QUINALHA, Renan (org.). **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade**. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Coração civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985)**. São Paulo: Intermeios, 2017.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RADIOGRAFIA DA UNIVERSIDADE: Lições de “*Radioactive*” de Marjane Satrapi

Eloisa Stéphanie da Silva¹

Introdução

O filme “*Radioactive*,” dirigido por Marjane Satrapi e lançado em 2019, extrapola os limites do entretenimento ao nos proporcionar uma perspectiva deslumbrante acerca das pesquisas científicas e das Universidades. Este filme, baseado na vida da cientista Marie Curie, nos apresenta aspectos importantes do mundo da pesquisa científica e do ensino superior explorando diversos aspectos importantes. Neste texto, discutiremos alguns destes aspectos a partir da análise do filme “*Radioactive*”, tais como: i) o papel das mulheres na ciência; ii) a importância do método científico; iii) o relacionamento interpessoal no ambiente universitário; iv) os conflitos éticos; v) a segurança em laboratórios; e vi) os impactos das descobertas científicas no desenvolvimento regional.

O filme trata das contribuições científicas de Madame Curie e nos apresenta a Universidade como um local de descoberta, produção de conhecimento, formação de pessoas e progresso científico. A Universidade fornece um ambiente propício para a busca de avanços científicos que podem contribuir para melhorar a qualidade e expectativa de vida. Assim, fica claro que os investimentos em educação superior e pesquisa científica são fundamentais para alcançar o desenvolvimento econômico e social aliado à preservação ambiental. Outro ponto que merece destaque no filme é a importância da colaboração e do compartilhamento de ideias na produção de conhecimento, pois a parceria estabelecida entre Marie e seu marido exemplifica como a troca de conhecimento e a cooperação podem acelerar o progresso científico.

A trajetória de Marie Curie foi marcada pela busca incansável pelo conhecimento, pois mesmo enfrentando desafios pessoais e profissionais, incluindo o preconceito de gênero, questões éticas e os riscos à sua saúde devido à exposição à radiação, ela nunca desistiu de seus estudos. Sua resiliência e dedicação são valores que inspiram gerações e sua história nos convida a seguir seu exemplo e acreditar no poder da educação, da pesquisa e da ética como ferramentas transformadoras da sociedade. Neste relato, vamos abordar

1 Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade João Monlevade. Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: eloisa.stephanie@hotmail.com

esses elementos com profundidade, destacando seu significado e suas implicações, enquanto estabelecemos conexões com as valiosas lições que o filme “*Radioactive*” nos oferece.

Nesse sentido, é essencial começar este relato apresentando a protagonista, Madame Curie, uma das figuras mais icônicas da história da ciência, sendo que, através de sua notável jornada, iremos explorar os elementos mencionados anteriormente com maior profundidade revelando como suas experiências e contribuições moldaram não apenas a ciência, mas também a sociedade em que ela viveu e a sociedade na qual vivemos hoje.

Marie Curie

O filme “*Radioactive*” traz alguns momentos da vida pessoal e profissional de Marie Curie, que nasceu na Polônia em 1867 e foi a primeira mulher a receber um prêmio Nobel por sua pesquisa. Seu interesse pela área de pesquisa contribuiu para sua mudança para Paris, pois a Universidade em Varsóvia não aceitava mulheres. Ela estudou física e matemática na Universidade de Sorbonne, onde conheceu um físico, Pierre Curie, com quem se casou em 1895.

Marie Curie foi responsável por criar o termo radioatividade a partir de suas pesquisas pioneiras no campo. Seu marido, Pierre, uniu-se a ela em seus estudos sobre o tema e juntos identificaram novos elementos químicos: o polônio e o rádio. O rádio é usado em aplicações terapêuticas na medicina desde 1900 e o gás radônio é empregado no tratamento do câncer (Endo, 2021). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) havia uma estimativa de 20 milhões de novos casos de câncer e 10 milhões de mortes por câncer em todo o mundo até o ano de 2021. E essa tendência deve continuar, com a previsão de cerca de 30 milhões de novos casos de câncer até 2040, sendo os maiores aumentos esperados para países de baixa e média renda (WHO, 2021). O polônio é comumente empregado na medicina e como fonte de calor para veículos espaciais. Portanto, a descoberta do polônio e do rádio têm um papel importante nos avanços alcançados no campo da medicina.

Os estudos pioneiros do casal Curie iniciaram em um laboratório improvisado na Escola de Física. Em 1903, ela ganhou um prêmio Nobel de física com sua descoberta do rádio e polônio, tornando-se assim a primeira mulher a receber o prêmio. E oito anos depois ela ganhou outro Nobel de Química por sua pesquisa sobre a radioatividade. Madame Curie deixou um legado devido a aplicação de suas pesquisas em prol da vida humana, inclusive contribuindo para o diagnóstico de soldados feridos durante a Primeira Guerra Mundial.

Marie Curie passou por diversos desafios ao longo de sua carreira, incluindo a discriminação de gênero e a exposição prolongada à radiação,

que possivelmente acelerou sua morte em 1934. No entanto, ela superou esses desafios com empenho e dedicação, e produziu um trabalho robusto que inspira milhares de cientistas pelo mundo, especialmente mulheres.

O papel das mulheres na ciência

Com contribuições notáveis no campo científico, Marie Curie nos proporciona a oportunidade de explorar um ponto fundamental: o papel das mulheres ao longo da história na ciência. Por muito tempo, as mulheres foram limitadas a funções que os homens não desejavam executar, enquanto persistiam discussões sobre a suposta aptidão biológica das mulheres para tarefas de cuidado. No entanto, nos últimos anos, mulheres notáveis, como Madame Curie, têm se destacado em diversos campos. Esse progresso destaca que, como alguém sabiamente disse, o lugar da mulher é onde ela quiser.

Entretanto, uma breve análise das Universidades revelou que há um longo caminho a percorrer em um país onde, em 2022, as mulheres constituíam pouco mais da metade da população (51,1%), de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2021). Ainda nos encontramos em uma situação em que apenas cerca de 25,1% das mulheres entre 25 e 34 anos possuem ensino superior completo (IBGE, 2021). Quando focamos essa análise nas mulheres pretas, a disparidade torna-se ainda mais evidente. No filme, há um momento notável que ilustra esse ponto de forma marcante quando Madame Curie percorre um laboratório repleto de cientistas mulheres, algo que na época seria considerado raro e para o qual não há registros definitivos sobre a frequência real de mulheres em seu laboratório. Pode ser que o filme tenha destacado esse aspecto como crítica social, mas, de qualquer forma, essa observação é altamente relevante e enriquece o debate sobre a representatividade das mulheres na ciência.

Quando Madame Curie alcança sua posição como pesquisadora e estabelece seu próprio laboratório uma imagem se destaca de maneira marcante. Os confrontos acalorados entre Madame Curie e outros pesquisadores, sobretudo homens, em busca de mais espaço para seu laboratório revelam os desafios que as mulheres enfrentam cotidianamente nas Universidades. É claro que, neste século, esses embates são menos explícitos, em parte devido ao suporte oferecido pelas tecnologias e mídias sociais, e ao que chamamos de “cultura do cancelamento”. Posturas malvistas são evitadas em público, embora continuem a pautar de forma estrutural as nossas relações. Como as dinâmicas sociais evoluem rapidamente, é possível que, em alguns anos, a expressão “cultura do cancelamento” perca o significado que tem atualmente.

Estudos demonstraram que a produção científica está sujeita ao viés de gênero na avaliação de trabalhos científicos, nos registros em plataformas de grande prestígio científico e na concessão de financiamento para pesquisa (Oliveira-Ciabat *et al.*, 2021). As mulheres que sonham em ser pesquisadoras, como Madame Curie, enfrentam dificuldades para ingressar no Ensino Superior, obter financiamento e colaboração para suas pesquisas, e serem reconhecidas por suas contribuições.

Além da luta constante pelo avanço nas pesquisas, muitas mulheres também enfrentam o desafio da maternidade, como foi o caso de Marie Curie, que era mãe de duas meninas. Seus estudos inspiraram sua filha mais velha, Irène, a seguir carreira na mesma área. Em 1935, Irène Curie também recebeu um prêmio Nobel de química pelo trabalho que realizou com seu marido, Frédéric Joliot.

É impossível discutir o papel da mulher na ciência sem abordar o tema família. As mulheres além da pressão de contribuir com a ciência, muitas vezes tem de lidar com expectativas relacionadas à maternidade e às tarefas domésticas. No filme, são abordados diversos conflitos na família de Marie Curie devido à exposição à radioatividade, que comprometeu a saúde de Pierre Curie e a dela mesma. Além disso, momentos como as lembranças de sua mãe já falecida, a morte do seu marido, as incertezas em relação ao perigo da exposição à radioatividade e o conflito com a esposa de seu colega de trabalho, com quem ela teve um relacionamento amoroso extraconjugal, bem como as situações de hostilidade que ela enfrentou por isso.

O papel das mulheres como mães e cientistas se entrecruzam na vida de Marie Curie. Um exemplo marcante disso pode ser visto em um trecho do filme em que ela aconselhou sua filha a evitar qualquer envolvimento com a radiação, pois, naquela época, a segurança em torno desse campo ainda era incerta. No filme, há um outro momento marcante em que a filha de Marie Curie reflete sobre o quão desafiador deve ter sido para sua mãe, como mulher, alcançar o nível de sucesso que ela conquistou. Esse momento evidencia as dificuldades que ela enfrentou ao longo de sua carreira, principalmente por ser mulher. Seu legado não se limitou às notáveis descobertas científicas, mas também abriu caminho para outras gerações de mulheres na ciência. As Universidades brasileiras, tradicionalmente voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, são lugares onde mulheres, como Madame Curie, têm oportunidades para explorar essas três vertentes.

Mulheres incríveis como Mae Jemison, engenheira que se tornou a primeira mulher negra a viajar para o espaço em 1992, Marie Curie, com o Prêmio Nobel de Física em 1903, Jaqueline Goes de Jesus, doutora em Patologia humana que liderou a equipe responsável por sequenciar o genoma da

covid-19 no Brasil e Rosalind Franklin, cuja pesquisa contribuiu para a descoberta da estrutura molecular do DNA, a famosa dupla hélice, e que resultou em um Prêmio Nobel de Fisiologia em 1962. Todas elas, em suas respectivas áreas de atuação, deixaram contribuições que ultrapassam os limites da produção científica, pois contribuem para inspirar milhões de jovens mulheres a enxergarem a ciência como algo palpável. Elas representam exemplos inspiradores de como a dedicação e a paixão pela ciência podem abrir portas para as próximas gerações de cientistas, demonstrando que não há limites para o que as mulheres podem alcançar dentro das instituições acadêmicas.

O método científico, relacionamento interpessoal e conflitos éticos no Ambiente Universitário

O método científico é um processo rigoroso dividido em etapas: i) a observação de um fenômeno que gere questionamentos e que precise de explicação; ii) criação de uma hipótese baseada na observação; iii) a experimentação, que a partir da hipótese gerada são realizados experimentos ou coleta de dados para comprovar as hipóteses levantadas; iv) a análise e interpretação dos resultados; v) a conclusão, que por vezes pode indicar a aceitação ou rejeição da hipótese levantada (Marconi; Lakatos, 2003); e vi) a comunicação dos resultados e conclusões, que permite que outros cientistas repitam e complementem a pesquisa. O filme “*Radioactive*” também aborda indiretamente a importância do método científico, uma vez que ao retratar a vida de Madame Curie, o filme destaca como sua dedicação ao método científico foi fundamental para suas descobertas. Marie Curie, ao seguir rigorosamente o método científico, desenvolveu sua hipótese, realizou experimentos e analisou seus resultados, o que resultou em conclusões confiáveis sobre a radioatividade.

Portanto, o método científico tem um papel importante na validação das contribuições científicas, pois assegura que novos conhecimentos sejam submetidos a uma apuração antes de serem disseminados. Esse processo de avaliação, tradicionalmente conduzido por pares, continua sendo importante, especialmente na atualidade com o uso de inteligência artificial e a tecnologia nas pesquisas. Assim como na época Madame Curie buscava a validação de suas descobertas, a revisão por pares atualmente visa garantir a confiabilidade da ciência.

Outro ponto crucial a ser debatido é o mencionado “jogo acadêmico”, que dá forma à complexa dinâmica interpessoal nas Universidades. Embora a expressão sugira uma abordagem lúdica, na realidade, trata-se de um jogo de poder, frequentemente fundado na submissão entre as pessoas. Conforme

destacado pelo filósofo Foucault em sua teoria intitulada “a microfísica do poder”, as dinâmicas de poder estão em todas as esferas das relações sociais, nas relações familiares e nas interações em escolas e Universidades. As pessoas ocupam papéis na sociedade que as permite exercer poder, ao mesmo tempo em que estão sujeitas ao poder por parte de outros. Por exemplo, no ambiente universitário os professores exercem “poder” sobre os estudantes ao criar critérios de avaliação. Ao mesmo tempo, a administração universitária pode definir diretrizes que afetam a atuação docente. Essa teoria de Foucault ressalta como são complexas as relações de poder em nossas vidas. Este jogo de poder, por vezes, é implacável, o que enfatiza a importância de uma análise crítica das hierarquias e desigualdades presentes no ambiente acadêmico.

O filme nos instiga a uma reflexão profunda sobre esse aspecto. Apesar de Madame Curie manifestar sua insatisfação diante das imposições de seus colegas, ela compreende que, lamentavelmente, algumas batalhas não valem a pena serem travadas. É um cenário observado com frequência em que estudantes e pesquisadores se submetem e perpetuam esse jogo de “micro-poder”. Muitas vezes, essa submissão decorre da internalização de práticas enraizadas em suas próprias experiências como estudantes, que agora ecoam em suas funções como docentes. Esse ciclo vicioso evidencia a necessidade de reformulação das dinâmicas acadêmicas para garantir um ambiente mais justo e equitativo.

Nesse contexto, o pedagogo Paulo Freire nos convida a refletir e, acima de tudo, a buscar soluções para essa dinâmica. Segundo ele, quando a educação não promove a libertação, oprimidos acabam aspirando a se tornar opressores (Freire, 2005). Portanto, é imperativo que busquemos a libertação nas relações educacionais, especialmente no ambiente universitário. A Universidade deve acolher a todos, incorporando aspectos inclusivos que integram as pessoas em sua busca pelo conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Nesse cenário, as questões éticas desempenham um papel importante, pois surgem em situações que exigem a ponderação entre interesses coletivos e pessoais. A Universidade, como um espaço de muita interação entre as pessoas, é um cenário para diversos dilemas éticos. Portanto, nesse espaço, deve ser tomada uma abordagem ética em todas as decisões e ações que afetam a comunidade acadêmica. Como a Universidade é um espaço que pertence a todos, as decisões devem ser tomadas com foco no interesse coletivo e na resolução de problemas cotidianos. Os interesses pessoais, como reconhecimento acadêmico, por exemplo, devem ser entendidos como uma consequência positiva de seu trabalho e não como a finalidade da busca pelo conhecimento.

Na rotina universitária nos deparamos frequentemente com pontos de conflito ético nas relações interpessoais entre estudantes, professores e funcionários. Estes dilemas éticos exigem uma abordagem reflexiva e um compromisso com a integridade em todas as interações, reforçando assim os valores éticos fundamentais que sustentam a missão da Universidade como um centro de aprendizado e pesquisa acessível a todos.

Mais uma vez, Madame Curie nos convida a uma profunda reflexão sobre esses aspectos. Sua dedicação à experimentação em busca de avanços na ciência é evidenciada, inclusive em situações desafiadoras, como o uso de força física para separar pequenas quantidades de minerais de um grande volume de material rochoso. Seu foco estava sempre na busca pelo avanço do conhecimento e na descoberta de novos elementos e suas propriedades, indo além da mera busca por prêmios e reconhecimento.

Sua dedicação levou a duas indicações ao prêmio Nobel, mas Madame Curie demonstrou que seu verdadeiro objetivo era a busca pelo avanço científico em favor do interesse coletivo, pouco preocupada com a fama ou prêmios. Um exemplo notável de seu compromisso com o bem-estar coletivo foi sua decisão de atuar em campos de batalha durante a Primeira Guerra Mundial, juntamente com sua filha mais velha, para aplicar suas descobertas científicas para salvar vidas de soldados que, de outra forma, teriam passado por amputações desnecessárias.

Madame Curie compreendia que o interesse coletivo deve ser o núcleo da produção científica, sendo a sua própria vida um testemunho desse compromisso, mesmo que isso significasse abdicar do conforto que poderia ter desfrutado naquele momento para se dedicar à nobre causa de proteger vidas humanas. Seu exemplo perdura como um farol para todos os cientistas que buscam contribuir positivamente para o avanço do conhecimento e o bem-estar da humanidade.

A segurança em laboratórios e os impactos das descobertas científicas no desenvolvimento regional

O filme também destaca a importância da biossegurança em laboratórios. Os protocolos de segurança e uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), na época em que Madame Curie desenvolveu seus estudos, não eram como os que temos hoje nos laboratórios de centros de pesquisa e de Universidades, o que resultou em consequências sérias para sua saúde e de seu marido devido à exposição à radiação intensa, emitida pelo polônio e pelo rádio. Este tipo de pesquisa demanda um elevado rigor e responsabilidade ética para que a saúde das pessoas envolvidas seja resguardada. Isso nos lembra que por

mais que os avanços na ciência sejam importantes e necessários, estes não devem ocorrer às custas da saúde humana. Devemos aprender com a história e garantir que a pesquisa científica seja realizada com responsabilidade e consideração pela segurança humana.

Diversas descobertas científicas acabaram sendo aplicadas em contextos questionáveis. Um exemplo marcante é o desenvolvimento da bomba atômica pelo cientista americano Robert Oppenheimer. Outro exemplo histórico é o do alemão Johannes Gutenberg, cuja invenção da imprensa, na época, jamais poderia prever que um dia essa descoberta seria utilizada para disseminar desinformação e “*fake news*”.

Essa dualidade na aplicação do conhecimento científico reflete a responsabilidade ética inerente à ciência. Ela nos instiga a considerar como a ciência pode ser uma ferramenta tanto para promover o bem-estar humano quanto para causar mortes e destruição. Os avanços científicos devem servir em prol do bem comum da sociedade e, portanto, devem ser pautados em debates éticos contínuos.

Os impactos das descobertas científicas na sociedade podem ser discutidos fazendo uma análise dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Assembleia Geral das Nações Unidas (UNDP, 2015). Esses objetivos são metas globais para alcançar o desenvolvimento econômico, social e ambiental no mundo até o ano de 2030. Portanto, é muito importante que os debates nas Universidades considerem esses ODS, incorporando alguns de seus valores como a paz mundial, a saúde, o desenvolvimento tecnológico, a educação de qualidade e a igualdade de gênero, entre outros.

O filme aborda o pioneirismo de Madame Curie no campo de estudos sobre a radioatividade. Contudo, ao mesmo tempo em que essas descobertas podem ser usadas para os avanços na medicina, elas também foram usadas na fabricação de armas, incluindo a bomba atômica. Essa dualidade destaca a importância de usar a ciência de maneira responsável para promover a paz mundial. Além disso, os problemas de saúde que Madame Curie e seu marido enfrentaram devido à exposição prolongada à radiação reforçam a necessidade de pesquisas científicas que promovam a saúde e, ao mesmo tempo, a importância da segurança e da proteção de pessoas envolvidos nessas pesquisas. As descobertas de Madame Curie tiveram grande impacto no desenvolvimento de tecnologias na área médica, como a radioterapia para o tratamento de câncer, e energia nuclear.

As vivências de Madame Curie destacam a importância de uma educação de qualidade, especialmente para as mulheres. Ela enfrentou diversos obstáculos para seguir seus estudos, mas a educação foi importante para torná-la uma das cientistas mais renomadas do mundo. Foi a primeira mulher a ganhar um

Prêmio Nobel e a única pessoa a ganhar este prêmio em duas áreas distintas. Portanto, a igualdade de acesso à educação de qualidade deve ser estimulada, pois permite que mais pessoas, independentemente de seu gênero, alcancem o Ensino Superior e reduza as desigualdades sociais.

A foto icônica de Marie Curie em 1927, reunida com outros cientistas renomados, como Albert Einstein e Max Planck, na Conferência Internacional de Solvay na Bélgica, é um retrato marcante da sua influência e contribuições para a ciência. As discussões e trocas de ideias que ocorreram nessa reunião tiveram grande impacto no avanço do conhecimento científico nas áreas da física e da química. A presença de Marie Curie nessa conferência atesta sua importância no cenário científico internacional. Ela foi uma das mentes mais brilhantes de sua época. A foto simboliza a luta das mulheres na ciência que buscam igualdade de oportunidades e reconhecimento em um ambiente predominantemente masculino.

A imagem de Marie Curie cercada apenas por seus pares masculinos é um símbolo poderoso de sua perseverança, dedicação e amor pelo progresso da ciência. Essa imagem, portanto, representa não apenas um momento importante na história da ciência, mas também uma inspiração para todos, e especialmente todas, que buscam o conhecimento e a igualdade no mundo da pesquisa científica.

No final de sua vida, Madame Curie nos deixa uma lição valiosa sobre a importância da persistência, dedicação e ética em nossas ações. Ela nos incentiva a deixar de lado egos inflados em busca de ganhos sociais, ambientais e econômicos reais. Em última análise, nossas Universidades devem servir como um motor para a resolução de problemas sociais, inspiradas por figuras como Madame Curie, cujo compromisso estava voltado para o benefício coletivo e ação positiva na sociedade.

Considerações finais

Por fim, o filme “*Radioactive*” de Marjane Satrapi nos proporciona uma visão fascinante do mundo científico e da Universidade, abordando uma variedade de aspectos que são essenciais para o progresso da Universidade e da humanidade. Ao abordar temas essenciais no contexto universitário, o filme nos convida a uma reflexão profunda sobre a educação superior e a produção de ciência. A vida de Marie Curie, uma cientista extraordinária, serve como um fio condutor da narrativa, destacando não apenas suas notáveis contribuições científicas, mas também os desafios enfrentados como mulher na ciência. Essa história inspiradora ressalta a importância da promoção da igualdade de gênero e do acesso à educação de qualidade para todos.

Além disso, o filme destaca a necessidade da abordagem ética nas pesquisas e a aplicação do conhecimento científico visando o bem-estar coletivo, além de enfatizar a importância da segurança no ambiente de trabalho, especialmente em pesquisas que envolvam manuseio de elementos e substâncias perigosas. O filme *“Radioactive”* nos convida a considerar a educação e a ciência como promotores de avanço social e como a dedicação e a ética podem moldar o futuro da sociedade. A história de Marie Curie continua a nos inspirar a buscar o conhecimento, a superar obstáculos e a contribuir para um mundo melhor através da ciência e da educação.

Nesse contexto, *“Radioactive”* traz um alerta sobre as questões éticas que podem surgir com o avanço científico. A trajetória da protagonista nos lembra das responsabilidades ligadas à pesquisa científica, especialmente em se tratando de descobertas que possam impactar profundamente a sociedade e o meio ambiente. Muitas vezes, descobertas científicas podem servir tanto para o “bem” quanto para o “mal”, por exemplo a própria descoberta da radioatividade, que contribuiu para o tratamento de câncer, mas também que pode ser utilizada para construção de bombas atômicas. A ética na ciência é uma obrigação moral que todos os pesquisadores devem considerar em sua atuação, pois de atuações antiéticas podem resultar danos à paz mundial, à saúde humana e à preservação da qualidade ambiental. Indiretamente o filme nos incentiva a considerar não apenas o que podemos fazer, mas também o que devemos fazer em prol da humanidade, enfatizando a importância de debates nas Universidades que considerem as metas globais do desenvolvimento sustentável, incorporando valores como a paz mundial, a manutenção da saúde, o desenvolvimento tecnológico, a utilização de fontes de energia mais limpas, a educação de qualidade e a igualdade de gênero. A pesquisa científica deve ser guiada por princípios éticos para que os avanços científicos efetivamente representem avanços na sociedade. Portanto, *“Radioactive”* nos convida a abraçar a curiosidade, a perseverança, a experimentação e a ética, que são valores essenciais que moldam os rumos da ciência e da educação, e que podem nos conduzir a conquistas extraordinárias, bem como a um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ENDO, Masahiro. History of medical physics. **Radiological Physics and Technology**, v. 14, n. 4, p. 345-357, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34727326/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informativo Estatísticas de Gênero**. 2. ed. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38, Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 6 set. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

OLIVEIRA-CIABATI, Livia; SANTOS, Luciane L.; HSIU, Annie S.; SASSO, Ariane M.; CASTRO, Margareth; SOUZA, João P. Sexismo científico: o viés de gênero na produção científica da Universidade de São Paulo. **Revista Saúde Pública**, v. 55, n. 46, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rsp/2021.v55/46/pt/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RADIOACTIVE. Direção: Marjane Satrapi. Netflix, 2019. (110 min.).

UNDP – United Nations Development Programme. **What are the Sustainable Development Goals?** Disponível em: https://www.undp.org/sustainable-development-goals?gclid=Cj0KCQjwmICoBhDxARIsABXkXIL-LBzr5NIkdPq8DpaRd98a-ulWeglDMZzy6DHoibdaL81HyeP0BX_AaAodIEALw_wcB. Acesso em: 3 set. 2023.

WHO – World Health Organization. **WHO global initiative for childhood cancer:** increasing access, advancing quality, saving lives. Geneva: Suíça. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA SUA EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA: Ideias a partir dos curtas *Águas de Romanza*, *Dona Cristina perdeu a memória*, *Reisado* *Miudim* e *O imaginante quarto da Vovó*

Ana Paula Braz Maletta¹

Introdução

A utilização de curtas-metragens para se trabalhar temas e conceitos importantes, seja na universidade ou em outros contextos de debates e reflexões, tem um grande potencial formativo e motivacional por ser uma ferramenta didático-metodológica atrativa e ao mesmo tempo lúdica, que permite aprofundar o conhecimento acadêmico, favorecendo a transposição didática do trabalho com temas que atravessam o cotidiano e a vida das pessoas.

Pensando especificamente a formação de professores para atuação na educação infantil, os conceitos explorados neste texto são de extrema relevância para fortalecer a capacidade da ação pedagógica daqueles que se dedicam, e não medem esforços para oferecer às crianças pequenas uma aprendizagem repleta de sentido e significado.

A ação pedagógica do professor da educação infantil exige do profissional um profundo conhecimento sobre quem é o que faz e como pensa a criança pequena. Isso demanda pensar a formação do professor continuamente, já que o processo formativo é algo dinâmico e em constante movimento, pois se alicerça no confronto entre as vivências do cotidiano e as experiências construídas para/na atuação com as crianças.

Nessa perspectiva, compreender os conceitos de infância, criança e experiência é importante para que os professores reconheçam que a infância tem suas especificidades e que os modos de ser e viver das crianças têm relação direta com os contextos sociais por elas vivenciados e com suas experiências construídas.

Portanto, não dá para pensar a infância dissociada do adulto nem deixar de problematizar as diferentes concepções de infância, bem como as diferentes

oportunidades que as crianças têm nas sociedades. Essa ideia nos traz uma perspectiva plural do conceito, trazendo para o debate a ideia de “infâncias”, com a prerrogativa de que as crianças atuam conforme suas necessidades, seus interesses, mediante diversos parâmetros – econômicos, sociais, políticos, culturais –, que interferem e influenciam nos seus modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, o texto ora aqui apresentado, é um convite à reflexão sobre a criança e a construção da sua experiência na infância, a partir de algumas ideias que os curtas: *Águas de Romanza* (2002); *Dona Cristina perdeu a memória* (2002); *Reisado Miudim* (2008) e *O imaginante quarto da Vovó* (2009) nos trazem. Todos eles, sem exceção, chamam atenção do expectador para a centralidade das crianças nos processos de interação social e geracional, evidenciando a competência social das crianças pelas suas formas de ser e estar no mundo e de lidar com o que a realidade lhes apresenta.

Em *Águas de Romanza* (2002), no Sertão nordestino, Romanza sonha em conhecer a chuva. Sua avó velha e doente deseja então, realizar o sonho da neta e encontra em um caixeiro viajante essa oportunidade. De uma forma leve e poética, o filme apresenta a dor de quem sofre com a seca do sertão e a particularidade da criança de enxergar o mundo pela essência da vida que ele nos traz.

Já o curta *Dona Cristina Perdeu a Memória* (2002), mostra a relação de amizade que se constrói entre um garoto chamado Antônio com uma senhora que gosta de ser chamada por Cristina. Ele mora ao lado de um asilo de idosos, onde mora Dona Cristina. No primeiro contato Dona Cristina ensina Antônio a dar bom dia e pergunta seu nome. Começa, então, a desfilar histórias sobre o nome Antônio. Somente no segundo contato é que Antônio se dá conta que a senhora se esqueceu de alguns dados e que conta histórias desencontradas. Aos poucos, ele vai entendendo a situação e, com muito carinho, reconhece que tem muito a aprender com ela e que a memória é aquilo que construímos afetivamente.

No *Reisado Miudim* (2008), o sonho de Mateus é brincar no reisado, mas ele parece ainda não ter idade... No dia da apresentação, seu avô pede para que ele vá, com o primo mais velho, Bruno, até a feira para comprar fitas. Lá Bruno insiste para que Mateus compre brinquedos com o dinheiro que o avô havia lhe dado, mas Mateus não se deixa levar pelas ideias do primo e mantém o foco no que lhe foi pedido. Voltando para casa, Mateus recebe do seu avô, o mestre Aldenir, um lindo presente.

Em *O imaginante quarto da vovó* (2009), Thiago, de 9 anos, que adora ouvir as histórias de sua avó, recheadas de fantasia e imaginação, de repente se vê diante da triste realidade de que a sua avó já não poderia mais contar histórias, pois ela estava muito doente. Assim, entre seres mágicos e situações

inusitadas, o menino encontra meios para lidar com a situação e chega à conclusão de que o jeito seria ele mesmo contar as suas histórias.

Esses quatro curtas nos permitem pensar sobre as infâncias e as experiências das crianças como sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura e de transformar uma realidade pela sua condição de sujeito histórico e ativo nas relações e interações sociais que, permeadas pelo imaginário infantil, mostram que as crianças, diferentemente dos adultos, ao mesmo tempo em que apresentam perspectivas diferentes sobre os modos de verem e de se relacionarem com o mundo, estão entrelaçadas pela cultura, pela memória e pela produção da própria história.

Sobre infância(s), crianças e experiência

A infância é um conceito diverso e plural, pois as formas de concebê-la se modificam de acordo com o contexto e com o modo como é analisada. A construção social do conceito de infância pode ser concebida por uma correlação de fatores que irão determiná-la, sejam eles: geográficos, históricos, econômicos, sociais e culturais, mas sem perder a dimensão do seu eixo comum, que são as crianças! Nesse sentido, a infância

[...] ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural (Abramowicz, 2018, p. 28).

Um fator comum entre esses estudos é a percepção da criança como sujeito de direitos, um ser crítico, e ativo no processo de socialização, o que significa que a criança traz contribuições para a vida coletiva em seu tempo presente.

Tal premissa pode ser confirmada nas indagações feita pelas crianças nas interações com os adultos nos quatro curtas trabalhados neste texto. Em Águas de Romanza, por exemplo, quando a menina Romanza questiona: Vó, porque aqui não chove? Como é feita a chuva? E a avó responde: Mas quantas vezes eu lhe contei esta história! Você não lembra? Romanza lembra sim, mas sua inquietação continua pelo fato de a resposta dada pela avó não dar conta de explicar a realidade. Então ela questiona: Vó, mas já faz tanto tempo que São José não manda lavar o céu. Será que ele tá preguiçoso?

Romanza nos mostra que o universo lúdico é, para a criança, o espaço de suas relações com o mundo real e, como espaço de práticas lúdicas, a criança tem a oportunidade de dialogar com “o outro”, seja com a outra criança, seja

com “o outro” adulto. Nesse universo em que permeiam múltiplas relações, a criança se constitui como sujeito histórico cultural, desenvolve sua subjetividade e autonomia, criando novas culturas, num espaço, muitas vezes, banalizado pelo adulto.

O fato de se pensar as crianças como um segmento social, classificado por idades, no qual incidem aspirações e visões adultocêntricas sobre as novas gerações, faz com que a infância decorra de categorias arbitrárias, nas quais as crianças são tomadas como fazendo parte de uma estrutura social. Assim, a dependência da criança em relação aos adultos converte-se em uma relação de controle e dominação, em que as expectativas dos adultos se sobrepõem aos interesses das crianças.

Nessa perspectiva estruturalista, o conceito infância é entendido a partir de uma noção abstrata, formal e objetivada (Qvortrup, 2004). É uma concepção que tem caráter conjuntural, as crianças vivem por determinado período essa fase da vida e, quando elas crescem, integram novos grupos. A infância tem suas especificidades, ou seja, os modos de ser das crianças a partir das práticas cotidianas e dos diferentes arranjos sociais. Essa ideia corresponde ao conceito “infâncias”, com crianças que atuam conforme suas necessidades, seus interesses e a presença de diversos parâmetros – econômico, social, político, cultural –, que interferem e influenciam nas suas rotinas e vivências do cotidiano.

Estudos contemporâneos buscam a reinterpretação das crianças como agentes sociais ativos e criativos que produzem e reproduzem cultura. Ao mesmo tempo, enxergam o lugar da infância na contemporaneidade como um lugar de mudança, em que a modernidade estabeleceu uma norma da infância assentada num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família (Sarmento, 2008).

Ao entrar na escola, as crianças integram novos grupos e criam espaços para a manifestação de práticas culturais criadas e ressignificadas por elas e que irão interferir diretamente no saber historicamente produzido. Essa significação do papel cultural desempenhado pelas crianças revela que a relação entre infância e cultura é constituída num movimento dinâmico de construção do conhecimento; ora produzido pelos adultos e recontextualizado pelas crianças, ora produzido pelas próprias crianças na interação entre seus pares.

De acordo com Fernandes (2004), as crianças asseguram a continuidade tradicional a partir dos elementos da sua cultura. Mas não se trata de uma reprodução da cultura adulta, pois vários traços, ou quase todos, da cultura adulta podem desaparecer. Segundo o autor, nem todos os elementos da cultura infantil são provenientes da cultura adulta, pois as crianças também elaboram parte de seu patrimônio cultural.

Mas é a interação com os adultos que favorece a estruturação desses elementos, ou seja, ao longo dos anos as crianças vão reelaborando as brincadeiras e enriquecendo a cultura infantil. “Isso acontece porque as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação” (Sarmento, 2005, p. 371). Nesse sentido, Ferreira (2011) corrobora com essas ideias quando compartilha que, ao valorizar as ações sociais das crianças, procura

[...] evidenciar a sua reflexividade, competência e imaginação para construir sentidos na/sobre a vida social que mantêm em interações (*sic*) com adultos e crianças em contextos concretos, e compreender os modos pelos quais elas influenciam as suas circunstâncias sociais de existência, são por elas influenciadas e podem ainda criar outras que alteram o próprio espaço social da infância. Tal reenvia ao reconhecimento dos modos como nessas interações(*sic*) elas traduzem uma relação entre o pensar, o fazer, o dizer e o sentir que, além de se contarem a si próprias, contam como é estar em comum, tal como lhes parece que é e deveria ser (Ferreira, 2011, p. 237).

Corsaro (2011), ao se referir ao universo social das crianças: suas brincadeiras, sua rotina, seus rituais, seus objetos, sua linguagem, seus valores e interesses, que são compartilhados pelos pares de idade, que tiveram a sua origem no mundo adulto ou criados e transformados pelas próprias crianças, atribui a esse processo vivenciado pelas crianças o nome de “culturas de pares”. Segundo o autor, a criança, por meio dessa cultura, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de interpretar a realidade e atribuir a ela um novo sentido.

Em *O imaginante quarto da vovó*, por exemplo, Thiago nos mostra que as crianças possuem modos diferenciados de interpretar o mundo e de simbolizar tudo aquilo, real ou imaginário, uma vez que ideias e pensamentos são constitutivos das culturas da infância, sejam elas produzidas nas interações entre pares ou nas interações entre adultos e crianças e crianças e adultos. Essas culturas se caracterizam pela articulação complexa dos modos e formas utilizados pelas crianças para lidar com a racionalidade e com a ação, afinal, na “fábrica das chatices infinitas, as dentaduras não falam!”.

Aí eu quero trazer aqui a reflexão sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin, filósofo, alemão, que nasceu em Berlim em 1892 e tornou-se um dos mais proeminentes colaboradores do Instituto para a Pesquisa Social na cidade de Frankfurt, mais conhecida como Escola de Frankfurt. Mesmo

não sendo um teórico da Educação, Benjamin apresenta grandes contribuições para se pensar o conceito de experiência e outros fundamentos estreitamente relacionados à educação de crianças pequenas. Como ele não elaborou uma teoria para a educação da infância e, assim como a noção de experiência, outros conceitos aparecem nos seus escritos em forma de flashes que possibilitam aos seus leitores desenvolver reflexões sobre a infância e a educação na sociedade contemporânea.

Para Benjamin (1984), a visão dos adultos é de que, quanto mais jovem é o sujeito, mais desmerecida é a qualidade da experiência de suas vivências. No entanto, o autor demonstra que os anseios e os interesses das crianças e dos jovens são distintos daqueles que norteiam a maturidade. A criança é um sujeito criativo, dinâmico e participante do contexto sócio-histórico-cultural. O filósofo salienta que a criança prefere viver o próprio mundo infantil a imitar os adultos.

No curta, *Dona Cristina perdeu a memória*, Antônio nos mostra que enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente. Para Benjamin, o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (Benjamin, 1984, p. 75). Isso porque, de acordo com os estudos de Santos (2015),

[...] a experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza quer situações passadas (pela via da memória) quer futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo dos(as) colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira (Santos, 2015, p. 235).

Nas obras de Benjamin: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (1984), *Infância em Berlim por volta de 1900* (1994) e *Rua de mão única* (2013) ajudam a pensar sobre a criança e sua educação por meio de experiências singulares que se manifestam no universo infantil. Em suas memórias de infância, o filósofo relata suas experiências pessoais, deixando sobressair a criança, qualquer que seja ela, da criança desordeira, inquieta, a criança aborrecida com a escola, doente ou assustada com fantasmas imaginários. Apresenta suas memórias valorizando as experiências infantis, demonstrando a importância da partilha de experiências e valores nas relações entre adultos e crianças; seja num simples ato de narrar uma história para uma criança ou nas experiências repassadas pelos adultos que mantêm no presente laços do passado.

Tal vivência é muito importante porque a atual sociedade assiste ao crescimento constante do capitalismo, da industrialização em série, da proliferação da tecnologia, da cultura do efêmero, do consumismo e da aceleração da vida cotidiana. Diante disso, a criança embrenha-se em uma tendência que, conforme as experiências vividas em determinada circunstância, podem vir a torná-la menos criativa e espontânea. Isso ocorre porque, ao seguir a ordem do estabelecido e preservado por uma cultura predominantemente adultocêntrica, a criança acaba deixando de exercer o direito de viver a sua infância em plenitude. Isso significa que a experiência das crianças pressupõe uma distinção daquela vivida pelos adultos. Assim,

[...] analisar o conceito benjaminiano de experiência (Erfahrung) pressupõe fazê-lo em oposição ao conceito de vivência (Erlebnis). O termo vivência (Erlebnis), na acepção benjaminiana, origina-se do verbo alemão Erleben, que significa “estar vivo quando um fato acontece”. Requer a presença viva e o testemunho ocular a um evento (Reis; Borges, 2016, p. 233).

A Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, “como numa viagem”, observamos que o sufixo fahren em alemão designa a ação de viajar, assim o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. Significa o modo de vida que “pressupõe o mesmo universo de linguagem e de prática, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória” (Reis; Borges, 2016, p. 233).

Benjamin vê a sociedade contemporânea como nociva para a infância das crianças, pois lhes proporciona empobrecimento da experiência na medida em que oferece muitos “entretenimentos” e poucas oportunidades de criação, narração e memória. É o caso dos brinquedos industrializados que, para Benjamin (1984, p. 14), são “simplesmente impostos pelos adultos como expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo”.

Como resposta a essa falta de diálogo geracional, as crianças fazem desses brinquedos diferentes representações, atribuindo-lhes por meio da brincadeira, outros sentidos e significados, diferentemente do que foi pensado pelos adultos. “A criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogam fora. As crianças fazem história a partir do lixo da história” (Benjamin, 1984, p. 14).

Os quatro curtos nos provocam a reflexão de que a experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza quer situações passadas (pela via da memória) quer futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo das relações geracionais com as avós/avô que passam

a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio do imaginário e da cultura infantil. Romanza, Thiago, Mateus e Antônio, confirmam a competência social dessa geração se afirmando como atores sociais, na sua diversidade e sua alteridade diante dos adultos ali presentes. As interações e as relações geracionais ali presentes, por meio de sólidas experiências, possibilitam às crianças produzirem suas próprias sínteses e expressões sobre a vida social.

Quero destacar aqui que os escritos de Benjamin transmitem a importância da experiência do brincar na infância para a formação do adulto pleno, realizado. Pensar a experiência infantil implica conceber a criança como um corpo sensível, que aprende e apreende o mundo à sua volta por meio de experiências sensíveis, isto é, por intermédio de todo o corpo. Sendo assim, a noção de vivência e de experiência explorada neste capítulo pressupõe “reconhecer a competência social das crianças, considerando-as como agentes ativos nas relações sociais, quer seja com os adultos, quer seja com outras crianças” (Maletta, 2017, p. 157).

Ainda de acordo com Maletta (2017), o brincar é de suma importância na vida da criança porque a construção da experiência pela criança passa pela via da memória e isso requer a presença do fato vivido, ou seja, quanto maior for a vivência da criança, mais rica será a construção da sua experiência. A criança, quando brinca, se projeta para o mundo numa relação dialética em que ela fica dentro e fora ao mesmo tempo, ou seja, ela se integra ao lócus do adulto sem perder de vista o seu mundo interior da fantasia da criação e recriação.

Assim, o brincar é experienciar a si, ao espaço, ao outro, para daí poder projetar-se como indivíduo no que se costuma chamar de mundo real. Portanto, torna-se fundamental pensar que vivências e experiências a sociedade tem proporcionado às crianças, pois como Benjamin (1984) assevera, a formação da subjetividade do adulto depende da construção da sua experiência na infância. Para o autor, se por um lado as nações estão cada vez mais ricas, por outro estão cada vez mais pobres de experiências.

Fazendo então uma relação com as vivências e experiências oportunizadas às crianças nas instituições de ensino, é perceptível como as crianças são submetidas a conhecimentos, normas, valores e atitudes idealizados pelos adultos e têm pouca ou quase nenhuma oportunidade de manifestar e contribuir para o desenvolvimento de uma educação que atenda aos seus anseios e que reconheça, a capacidade que as crianças têm de atuar na sociedade em seu tempo.

Na mesma linha de Benjamin (1984), os estudos de Adorno (1995; 1996) alertam sobre essa tendência de subjugar o indivíduo na torrente da homogeneização presente na sociedade capitalista, em que prevalece o mecanismo de produzir a condição de ser e de se manter igual ao todo ou ao padronizado.

Dessa lógica heterônoma decorrem a perda e a destruição dos processos de individuação, de tomada de consciência e, por sua vez, de autonomia dos sujeitos.

Assim, o impacto dessas ações na educação das crianças está diretamente relacionado à condição de ser criança em um determinado contexto e lugar, ou seja, de viver uma infância subordinada às diferentes formas de controle e dominação social, exposta a uma cultura adultocêntrica, que nem sempre corresponde às culturas infantis. Estas, por sua vez, comumente não são percebidas no interior das instituições de ensino, o que resulta em um modelo de educação que pouco, ou quase nada, corrobora para a construção da experiência pela criança.

Frequentemente o papel exercido pelas crianças nas instituições de ensino é de simples consumidoras de bens culturais, entendendo que somente assim elas poderão tornar-se capazes de assumir suas funções sociais estabelecidas pela sociedade, cabendo a elas a incumbência de assimilar o que está prescrito nas propostas curriculares oficiais vigentes. Isso ocorre porque, muitas vezes nos deparamos com uma atuação docente pouco crítica e reflexiva, que acaba desencadeando vivências de ensino e aprendizagem esvaziadas de sentido, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Portanto, refletir sobre a criança e a sua experiência na infância é uma pauta muito importante face à necessidade de se desconstruir a visão adultocêntrica estabelecida sobre as crianças e suas infâncias, sobretudo no processo de formação de professores da infância. Para tanto, temos como um dos desafios da atualidade, realizar uma formação que estimule no professor de educação infantil atitudes crítico-reflexivas, que se materializem em dinâmicas de ensino e aprendizagens que sejam coerentes com as demandas e necessidades da criança.

A educação infantil compreende alguns dos anos mais importantes da vida de uma criança. É quando ela amplia e constrói seu universo social, cria conexões afetivas e cognitivas, desperta desejos e interesses. Tudo isso só é possível quando há o entendimento de que a crianças ocupam um lugar em nossa sociedade e logo são capazes de atuarem nesse contexto no tempo presente.

Assim, pensar sobre esses conceitos implica em reconhecer que a cultura inserida nas instituições de ensino pode exercer uma função domesticadora e coercitiva dos modos de pensar, ser e agir das crianças. Nesse sentido, é papel dos professores da educação infantil imprimir todo o seu esforço para estimular o desenvolvimento da consciência e da subjetividade das crianças, orientando-as para superar o conformismo, para pensar e agir por conta própria, para defender e argumentar sobre os seus direitos, sobretudo, sobre o seu direito de ser criança.

Considerações finais

A utilização de curtas para refletir sobre conceitos importantes na educação seja dentro ou fora do contexto da universidade, podem ser ferramentas importantes a serem utilizadas como recurso didático para tornar, por exemplo, uma aula mais atrativa e didática, pois além de possibilitar ao expectador a compreensão dos conceitos de modo relacional, também se torna passível de ser aplicado ao contexto de vida de cada um.

No processo de formação de professores, sobretudo para aqueles cuja atuação se dá na educação infantil, os curtas selecionados para reflexão neste capítulo: *Águas de Romanza* (2002); *Dona Cristina perdeu a memória* (2002); *Reisado Miudim* (2008) e *O imaginante quarto da Vovó* (2009) possibilitam ao leitor e expectador a compreensão de que a experiência da criança na infância é carregada de sentidos e significados que perpassam o imaginário infantil em meio à fantasia e à realidade que, atravessada pelas interações sociais e geracionais, demarcam que toda criança é criança de algum lugar e, portanto, não há como pensar a infância no singular, pois cada contexto oferece à criança uma condição social de viver e vivenciar a sua infância.

A compreensão desses conceitos é fundamental para a atuação docente na educação infantil, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não abarca apenas o cumprimento de normas e diretrizes de caráter prescritivo, como é o caso das diretrizes, bases e propostas curriculares. Compreende, também, o currículo como algo vivo e dinâmico, pois ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia a dia dentro das instituições educativas e não só quando os adultos consideram que as crianças estão aprendendo, até porque as crianças são criativas, dinâmicas e participantes do contexto sócio-histórico-cultural e, portanto, agentes ativos nas relações sociais, quer seja com os adultos, quer seja com outras crianças (Maletta, 2017, p. 229).

Assim, as instituições de educação infantil, como espaços de formação, destinados à educação formal das crianças, pode contribuir para o fortalecimento das experiências infantis, resgatando valores sociais, morais, históricos, artísticos e educacionais. Para tanto, é preciso compreender como a criança é, o que requer, necessariamente, observá-la, interpretando seus atos, pois para Benjamin (1984), os atos infantis são relevantes para comunicar os sentimentos da criança e, por meio do ato de brincar, ela emite sinais que, se forem observados, comunicarão muitas coisas aos adultos.

Dessa forma, a utilização de curtas para trabalhar conceitos importantes da educação, no processo de formação de professores, se torna um apoio lúdico para que, mesmo o adulto pleno e realizado possa adentrar no imaginário infantil e se despir dos pré-conceitos, aprendendo o que de mais belo as crianças têm para nos ensinar, como em *Águas de Romanza*, onde a chuva é

o encontro com a natureza, é a esperança de um mundo novo, em que nada é impossível, bastando apenas sonhar e acreditar. Aprendemos que a memória pode ser guardada, quando ela é compartilhada com a pureza e generosidade de uma criança, assim como fez Antônio no curta *Dona Cristina perdeu a memória*. Mateus, em *Reisado Miudim*, nos ensina como a tradição cultural é uma viagem através dos tempos e que para ele, antes de qualquer coisa, é a oportunidade de realizar um grande sonho, de brincar no reisado. O curta, *O imaginante quarto da Vovó*, ao mesmo tempo em que possibilita ao espectador um resgate de uma infância vivida e experienciada, carregada de emoção que é acionada pelos sentidos, nos dá pistas de que para as crianças, as regras do mundo adulto trazem consigo a finitude, como faz o tal de Zé finito, um ser mágico criado pela avó de Thiago, que controla todas as histórias!

Assim, em meio a personagens e diálogos, esses quatro curtas trazem desfechos impactantes, podendo proporcionar a quem os assistem, experiências de autoconhecimento e de compreensão de temas e conceitos que atravessam o nosso cotidiano e a formação de quem se aventura a trabalhar e aprender com as crianças. Refletir sobre a criança e a sua experiência na infância implica em valorizar e reconhecer os conhecimentos que as crianças possuem e compreender que as mesmas, a todo tempo, imprimem suas vozes nesse processo dinâmico de interação com outros sujeitos; ora com outras crianças, ora com outros adultos. Tudo isso permeado pelo brincar, que é para a criança, um campo profícuo de construção de experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018, p. 371-383.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XVII, n. 56, out./dez. 1996.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2011.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pró-Posições**, v. 5, n. 1, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Manuela. Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. **POIÉSIS Revista do Programa de Pós-Graduação UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 234- 251, jul./dez. 2011.

MALETTA, Ana Paula B. **Currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português**. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Plataforma Sucupira. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalho-Conclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5023274. Acesso em: 16 nov. 2023.

QVORTRUP, Jens. “I bambini e l’infanzia nella struttura sociale”. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga (org.). **Per una sociologia dell’infanzia**. Milano: FrancoAngeli, 2004.

REIS, Magali dos; BORGES, Roberta R. (org.). **Educação infantil: arte, cultura e sociedade**. Curitiba, PRCRV, 2016. [Campos de experiência e programação pedagógica na educação da infância: diálogo com Walter Benjamin].

SANTOS, Sandro Vinicius S. dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200223. Acesso em: 16 nov. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EYAD, UM UNIVERSITÁRIO QUE TAMBÉM DANÇA: uma breve reflexão sobre a Universidade e os dilemas da formação humana

Laurici Vagner Gomes¹

Introdução

O filme *Os árabes também dançam* (*Dancing Arabs*) segue a tônica dos trabalhos do diretor Eran Riklis: mostrar como a política incide na vida cotidiana das pessoas, em suas trajetórias, e a partir disso encenar os problemas comuns da própria condição humana, para além das questões locais. No cinema de Riklis, um cineasta israelense que viveu nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, inclusive no Brasil, o conflito entre judeus e árabes é o tema político predominante. Em *Os árabes também dançam*, esse tema é discutido a partir de seus desdobramentos na trajetória de Eyad, seu personagem central.

A cena inicial do filme, que mostra o jovem Eyad pensativo, contemplando a cidade de Jerusalém, é também a cena final, o que nos instiga a pensar que estamos diante de uma obra que narra como alguém se tornou o que é, lembrando a célebre expressão do poeta grego Píndaro. Nesse sentido, essa obra fílmica contém características que permitem interpretá-la como um *Bildungsroman* cinematográfico. O romance de formação é um gênero literário que tem como foco personagens que passam por um processo de autoformação. Seu expoente é a célebre e polêmica obra de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicado em duas partes nos anos de 1795 e 1796. A partir desse marco inicial na literatura alemã do século XVIII, o gênero foi se desenvolvendo e também se diversificando. Em linhas gerais, o tema privilegiado do *Bildungsroman* é o da cisão moderna entre o indivíduo e a sociedade. Segundo Franco Moretti, esse gênero possui como seu traço característico a expressão do conflito entre liberdade e socialização, inerente à sociedade burguesa moderna. Esse conflito é encarnado por meio de um jovem que funciona como signo concreto e sensível da instabilidade e do dinamismo da modernidade.

Esse conflito entre liberdade e socialização, que o romance de formação expressa, está ligado a uma problemática filosófica que marca a própria história da *Bildung* moderna: como ser livre vivendo em sociedade? Na esfera filosófica, no entanto, podemos dizer que os precursores da *Bildung* moderna, Rousseau e Kant, procuram resolver filosoficamente esse conflito a partir do conceito de liberdade moral, de autonomia. No último quarto do século XIX, Nietzsche retoma o conceito de *Bildung*, mas se apresenta como um dos mais veementes críticos dessa forma de pensar a liberdade, colocando assim sob suspeita essa tentativa de conciliação. Os dilemas e tensões simbolizados no *Bildungsroman* ganham sentido filosófico e dramático na obra nietzschiana.

Nesse breve texto, analisaremos como a universidade aparece caracterizada no filme *Os árabes também dançam*. Em um primeiro momento, mais próximo da narrativa fílmica, destacaremos e comentaremos algumas passagens da trajetória de Eyad que nos fornecem chaves de leitura para a compreensão dessa caracterização. Em um segundo momento, discutiremos a forma como a universidade aparece no filme pensando o romance de formação em conexão com o desenvolvimento da *Bildung* moderna, privilegiando o diálogo com a filosofia de Kant e Nietzsche, e lançando, a partir disso, um olhar para o mundo contemporâneo.

Eyad, um árabe que dança

O filme *Os árabes também dançam* inicia-se no ano de 1982, retratando a infância de Eyad em Tira, Israel, no contexto da guerra do Líbano. Eyad é um menino extremamente inteligente, que tem uma relação muito afetiva com sua avó, com quem compartilha uma questão que o atormenta: por que seu pai, o melhor aluno da escola, acabou se tornando um colhedor de frutas? Sua avó responde que foi por causa de Israel, da política. A política interferiu diretamente na vida estudantil de Salah, o pai, e isso, como veremos a seguir, marca a própria forma como ele pensa a educação do filho.

Eyad estuda em uma escola para crianças árabes. Jamal, seu diretor, é hostil, violento e preconceituoso com as crianças, dizendo a elas, com frequência, que nunca serão nada além de varredores e colhedores de fruta. O pai de Eyad se engaja em manifestações contra a invasão do Líbano por Israel. O menino acompanha a organização do movimento, e pede ao pai para ir junto, mas Salah nega. Salah é preso, mas depois é solto. Ao identificar seu pai em um recorte de jornal encontrado no guarda-roupa da avó, contendo a notícia de que três estudantes foram presos planejando um atentado na rodoviária, Eyad descobre que Salah é considerado um terrorista. O menino fica admirado. Em uma conversa com o pai, pergunta o que é ser um terrorista.

O pai retruca lhe perguntando se foi o diretor Jamal que lhe ensinou essa palavra, afirmando que o diretor é um cretino e não um professor. Salah então diz ao filho que a palavra terrorista não existe, que foi inventada pelos judeus para confundir todo mundo, e que a palavra correta é guerrilheiro. Por fim, o menino pergunta: então você é um guerrilheiro? E o pai responde: é claro que não. Se, por um lado, Salah tem restrições à educação que é dada aos árabes israelenses na escola, por outro, não deseja que o filho siga o caminho do engajamento político, como ele.

Em junho de 1988, o jovem Eyad é chamado pela Academia Israelita de Ciências e Artes de Jerusalém, a melhor universidade do país. Em outro diálogo bastante relevante entre Salah e Eyad, a caminho da universidade, ficamos sabendo que seu pai cursou a universidade, mas teve que abandoná-la. Eyad pergunta ao pai sobre o recorte de jornal. Salah revela ao filho que tinha 21 anos quando, em conjunto com outros ativistas políticos, explodiu uma bomba em Jerusalém e foi preso, o que o impediu de voltar à universidade. Eyad então pergunta ao pai se ele se arrepende, e ele diz que não. Porém, confessa que não foi fácil. Salah diz que eles acreditavam que poderiam libertar a Palestina dos judeus, e, ao ser indagado pelo filho se ainda acreditava nisso, ele diz que agora o que querem é só viver dignamente. Eyad questiona se foi por isso que o pai o mandou para a universidade, recebendo uma resposta afirmativa. Aqui se revela que para o pai o estudo é entendido como um meio para a conquista de uma vida digna. O estudo se apresenta como uma forma de mudança nas condições de vida, mas no plano individual, ao contrário do engajamento político, sob a perspectiva do qual a transformação passa pela mobilização coletiva. Salah deseja que seu filho não seja um colhedor de frutas como ele, que tenha uma profissão mais digna.

A universidade se apresenta como a portadora da cultura universal, retratada no filme pelas imagens de grandes cientistas, pensadores e escritores, expostas em seus corredores. O caráter inclusivo da instituição universitária se mostra no próprio acolhimento de Eyad como estudante. Porém, o filme nos faz pensar acerca de como essa inclusão é realizada. A ideia de que o que se inclui são pessoas e não culturas fica bastante explícita nas cenas em que o ambiente universitário é apresentado, em especial na forma como as aulas são retratadas. Na primeira cena que retrata uma aula, a professora afirma que os estudantes devem esquecer tudo aquilo que aprenderam, que irão estudar a filosofia por trás da Bíblia, que partirão do zero. Ela então pede a Eyad para ler um trecho do Genesis, mas ele tem dificuldades de ler em hebraico como os outros. Os estudantes começam a rir, e a professora pede silêncio. Se, por um lado, a defesa moderna de um ensino laico pode ser intuída através da fala da professora, por outro, se nota que a laicidade convive com o

etnocentrismo. Por que a Bíblia e não o Alcorão? O caráter etnocêntrico dos saberes ensinados reforça, também no ambiente universitário, os preconceitos que Eyad vivencia.

A separação entre estudo e militância política, defendida pelo pai, ressoa no comportamento de Eyad como estudante universitário, pois, apesar de ser vítima de diversos tipos de preconceitos, são raros os momentos em que assume uma atitude um pouco mais combativa. As situações de preconceito e intolerância fazem o jovem se sentir mal, mas o pai reforça que essa é a sua grande chance na vida. Eyad entende que deve suportar essas situações em nome de um futuro feliz, de uma vida digna, que o estudo poderia oferecer. O que vem ao centro da narrativa é a história romântica vivenciada com uma garota judia, Naomi, e a amizade com Yonatan. Eyad e Naomi vivem um amor intenso, mas o relacionamento não é aceito pela família da garota, o que ocorre justamente pelo fato do jovem ser árabe. Esse tensionamento se exacerba cada vez mais, a ponto de a família proibir que Naomi frequente a universidade. Yonatan é portador de uma doença degenerativa, distrofia muscular, e mora com a mãe. Eyad se apresenta como voluntário para ajudá-lo. Apesar das diferenças culturais entre os dois jovens, se inicia uma grande amizade. A relação de Eyad com Naomi e Yonatan mostra que os preconceitos e os conflitos entre árabes e judeus poderiam ser superados pela amizade e o amor nas relações pessoais, cotidianas. Mas o filme também nos leva a questionar os limites dessa superação nesse plano, principalmente pelo desfecho do relacionamento amoroso de Eyad com Naomi.

Em outra cena que se passa no ambiente da sala de aula, é discutida a divisão de Israel em dois Estados, um judeu e outro árabe. A professora diz que os judeus aceitaram bem a divisão e pergunta a Eyad o que provocou a guerra da independência. Ele responde que os árabes rejeitaram a proposta de divisão do território apresentada pela ONU, tentando impedir a criação do Estado de Israel. Quando a proposta foi aceita em 1947, os árabes fizeram uma série de ataques contra a comunidade judaica, o que desencadeou a guerra da independência. A professora então pede para abrir o livro para falarem sobre a guerra. Dá-se voz a Eyad, para falar da reação dos árabes à criação do Estado de Israel, mas não há um aprofundamento da discussão e nem um debate mais intenso sobre o tema. Para falar da guerra, abre-se o livro, mas quem escreveu o livro? Quem conta a história presente no livro? Essas questões não são colocadas em cena, muda-se o foco para o empreendimento de Eyad na faculdade como um vendedor de homus, um prato tipicamente árabe. A guerra novamente passa a ser o cenário de fundo, agora é o conflito no Golfo. Enquanto militares são recebidos na aula para ensinar como se

usa uma máscara, a família de Eyad torce para Saddam Hussein e assiste da cobertura de casa os mísseis rasgarem o céu.

Em uma aula de literatura assistimos a cena em que Eyad se posiciona com mais ênfase acerca da relação entre árabes e judeus. O jovem discute como os árabes são rebaixados e tratados de maneira preconceituosa na obra de célebres escritores israelenses como Shmuel Yosef Agnon, Benjamin Tammuz e Aharon Megged. A professora fica surpresa com as palavras fortes de Eyad, e diz não ter certeza de que, nas obras comentadas por ele, a imagem do árabe é essa mesma. Ou seja, a professora não contesta as palavras do personagem, procurando apresentar uma posição de neutralidade investigativa. Podemos dizer que nessa cena o caráter etnocêntrico da educação universitária é colocado em questão pelo personagem, no entanto, mais uma vez, essa discussão não avança. Na cena seguinte, o próprio Eyad se mostra constrangido pela atitude crítica, questionadora, afirmando que preferiria ter ficado quieto, pois assim teria sido mais educado. Essa atitude contrasta drasticamente com aquela que assistimos no embate com o diretor da escola, na infância, quando, mesmo pressionado e violentado, Eyad afirma intransigente que a profissão do seu pai é terrorista. Na universidade então podemos observar a figura de um estudante resignado, que guardou a crítica e a revolta dentro de si. Embora as professoras não possuam uma atitude explicitamente preconceituosa, como a exibida pelo diretor-professor Jamal, podemos questionar se o caráter etnocêntrico do saber ministrado não contribui para reforçar os preconceitos.

No seguimento do filme, a narrativa mais uma vez se desloca para o campo das relações afetivas, pessoais. Naomi dá um beijo em Eyad logo após o ocorrido na aula de literatura, tornando público o relacionamento amoroso. Ela diz que contará aos pais sobre o namoro. Ao saber que os pais dela a proibiram de frequentar a universidade, Eyad vai até a casa de Naomi se apresentando com o nome de Yonatan. A partir de então a troca de identidade com o amigo será constante, como um aspecto carregado de simbolismo até o final do filme.

Eyad resolve desistir da universidade para que a namorada possa retornar, e seu pai, que paga os estudos com muito esforço, fica injuriado. Salah abandonou a academia por causa da militância, o filho também a abandona, mas por causa de um romance proibido. A mãe entende a decisão do filho, mas o pai o expulsa de casa. O filme mostra assim como as relações pessoais são também marcadas pelas formas como a sociedade convive com as diferenças, os preconceitos e os estereótipos. Eyad, assim como Naomi e Yonatan, reage a isso, não exibindo uma atitude combativa, e sim procurando formas alternativas de se adaptar ao modelo social e político vigente.

Eyad passa a morar sozinho em Silwan, Jerusalém oriental, perto da academia, retomando sua relação com Naomi. O personagem arruma um emprego na cozinha de um restaurante, e ambiciona assumir o posto de garçom. O estado de saúde de Yonatan se agrava, mas Eyad estuda com ele para que consiga finalizar seus estudos. O ambiente de trabalho no restaurante é também marcado pela exclusão e o preconceito em relação aos árabes. Para ter oportunidade como garçom, Eyad abre uma conta bancária com o nome do amigo. Naomi rompe com Eyad, e o jovem passa a usar em definitivo o nome de Yonatan, desenvolvendo uma relação de maior proximidade com a mãe do amigo. Eyad não desiste dos estudos. Seguindo o conselho de sua mãe se torna um estudante externo. Quando visita o amigo já prestes a morrer, revela que está estudando em Berlim. A troca de identidade com o amigo melhorou suas condições de vida, inclusive nas situações em que, constantemente, era abordado pela polícia.

Os momentos finais do filme são surpreendentes. Eyad vai até o conselho religioso islâmico e entrega os seus documentos para emissão de um atestado de óbito, mas quem será enterrado é Yonatan. Com a mãe do amigo assiste ao sepultamento realizado com uma cerimônia islâmica. Eyad então passa a viver definitivamente com uma identidade falsa. O jovem tornou-se o que é, agora vivendo formalmente como se fosse outra pessoa, com a identidade do amigo. O menino, influenciado pelo conflito vivido pelo pai entre o estudo e a política, torna-se um jovem que acaba por encontrar no sepultamento da identidade uma resposta para os problemas enfrentados por ser árabe.

Os árabes também dançam como Bildungsroman

O filme *Os árabes também dançam* contém elementos que, como já dito, permitem caracterizá-lo como um *Bildungsroman*. Moretti associa o nascimento do romance de formação com a centralidade simbólica que a juventude adquire na modernidade. O romance de formação extrai da juventude “real” a juventude “simbólica”, selecionando duas características dessa etapa da vida para torná-la signo sensível da modernidade: a mobilidade e a interioridade. O *Bildungsroman* também escolhe a juventude para retratar os conflitos, as tensões entre liberdade e socialização, advindas de um processo social e histórico em que a individualidade se torna menos determinada pelos laços familiares e sociais. A mobilidade e a experimentação se apresentam então como traços característicos da individualidade. No entanto, como conciliar essa liberação com as necessidades da vida social? O romance de formação, segundo Moretti, toma os valores da liberdade e da socialização como sendo mutuamente excludentes e inconciliáveis. Diante disso, o *Bildungsroman* apresenta

princípios narrativos organizadores distintos, que ora pendem para a socialização, ora pendem para a liberdade, apresentando assim dois tipos de finalidade.

O sucesso dos romances de formação clássicos, como *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, expoente do gênero, e *Orgulho e preconceito*, se devem, segundo Moretti, a um equilíbrio simbólico entre liberdade e socialização. A mensagem que esses romances procuram passar para a juventude seria que não há propriamente conflito entre estes dois valores. Tanto Goethe, como Austen, no momento em que escrevem estes romances, ainda estão às margens das profundas transformações da modernidade. Os personagens são modernos, mas o mundo ainda não é. O mundo exterior é hierarquizado, estável, e assim, não desarticula, não violenta desde fora a vida individual. Por mais que apresentem uma interioridade marcada pela instabilidade, os protagonistas desses romances, Wilhelm e Elizabeth Bennet, conseguem manter a vida sob controle, encontrando um modo de proteger a subjetividade e zelar por suas formas de pertencimento. Se apresenta então um equilíbrio entre socialização e liberdade. Os personagens protagonistas do romance de Goethe e Austen chegam à angustiante conclusão de que o tempo da experimentação deve acabar assim como passa o período de juventude, levando os leitores à mesma conclusão. Os personagens então aceitam a normatividade da vida. Porém, segundo Moretti, esse cenário se transformou profundamente. Nos romances de Stendhal e Púchkin, o mundo perde legitimidade, a socialização se torna impensável, e se assiste então a uma valorização retórica da liberdade.

Segundo Moretti, em *A comédia humana* de Balzac encontramos o verdadeiro antípoda do *Bildungsroman*, na medida em que apresenta uma solução distinta para a tensão entre liberdade e socialização: a fusão entre liberdade e socialização, através da aceitação do caráter instável da própria modernidade. No universo balzaquiano, a liberdade é imposta de fora, pela própria sociedade, e assim não é algo exclusivamente individual. A partir de então, o autor procura levar seus leitores a apaixonar-se por esse mundo instável, movente, a aceitar suas regras fluidas, sendo que essa aquiescência à sociedade não significa abrir mão da liberdade individual em troca do sentido que o mundo oferece. Tudo é instável, e, sendo assim, a vida social dissolve todas as formas estáveis de pertencimento. Na modernidade, como diz Marx no *Manifesto do Partido Comunista*, tudo que é sólido desmancha no ar. Segundo Moretti, se o fascínio acerca desse mundo instável marca o romance de Balzac, com Flaubert esse fascínio é perdido.

O filme *Os árabes também dançam* narra a trajetória de um jovem que aos poucos se torna menos determinado pelos laços familiares e sociais, a ponto de enterrar sua identidade. Ao assumir a identidade do amigo, sem grandes dramas, Eyad mostra que o seu vínculo identitário com os árabes

não era tão arraigado, sólido, antes, se tornava cada vez mais líquido. Caso contrário, enfrentaria os preconceitos de outro modo, afirmando sua identidade étnica, cultural. Eyad é um árabe que está em devir, que se desloca, que incorpora elementos dos outros, que aprende outras línguas. O fascínio pelo pai guerrilheiro, por sua militância política, não o torna um militante. O pai agiu para que isso não acontecesse. No entanto, o futuro que a figura paterna projetou para seu filho, como estudante, também não ocorreu da forma como imaginava. Eyad abandona a universidade, não por questões políticas, como seu pai, mas por amor. Suas próprias vivências dão o tom de um processo formativo próprio. Em sua trajetória, Eyad mostra que os árabes também dançam, apesar dos estereótipos.

A dança é mobilidade, ganha forma através do movimento dos corpos, forma que não se congela, não se fixa, assim como uma melodia se perfaz temporalmente, se torna o que é em uma trajetória. Podemos observar também que, no filme *Os árabes também dançam*, a mobilidade não se apresenta como um processo decorrente só da experimentação individual, mas igualmente para atender às exigências de socialização. A sociedade requer do indivíduo cada vez mais fluidez, impermanência, mutabilidade, invadindo e desorganizando a própria experimentação individual. Estaríamos aqui diante de um retrato do mundo contemporâneo que segue e radicaliza a mobilidade característica da modernidade.

A narrativa de *Os árabes também dançam* cessa na juventude de Eyad, e a cena final nos faz pensar. Estaria o personagem, que passou a viver com a identidade do amigo, agora carente de pertencimento? Será que medita acerca da necessidade de colocar um termo na experimentação? Estaríamos diante de um *Bildungsroman* que pende mais para a liberdade ou para a socialização? Ou então esse dilema não tem mais sentido no mundo contemporâneo, onde tudo que é sólido desmancha no ar?

A universidade na trajetória de Eyad: A Bildung e os dilemas modernos e contemporâneos

O conceito de *Bildung* remonta à pedagogia e à filosofia do século XVIII, tornando-se central nos debates educacionais modernos, ampliando cada vez mais sua significação. Formação é uma das traduções possíveis de *Bildung*, um conceito complexo, polissêmico, que também pode ser traduzido por cultura, educação, formação cultural, formação humana, traduções de grande relevância histórica, filosófica e literária. Apesar de se desenvolver na modernidade, as raízes da *Bildung* remontam à própria história da educação no Ocidente, em seu diálogo íntimo com a *Paideia* grega e a *Humanitas* latina.

No pensamento de Jean-Jacques Rousseau, o precursor da *Bildung* moderna, a educação do humano que nasce livre, mas que por toda parte se encontra acorrentado, deve culminar com a conquista da liberdade moral, entendida como a verdadeira liberdade. Esse é o caminho rosseauiano para solucionar o dilema entre liberdade e socialização. As ideias do filósofo genebrino exercem grande influência sobre o pensamento de Immanuel Kant, responsável por colocar o conceito de autonomia no centro das discussões sobre a *Bildung* na modernidade.

Na perspectiva kantiana, o caminho para a liberdade se encontra no imperativo categórico, que se formula do seguinte modo: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1995, p. 59). Com sua engenharia filosófica, Kant procura mostrar que os princípios subjetivos que orientam a ação e que podem ser universalizados são, na verdade, princípios objetivos com os quais a razão transcendental determina a vontade. Eles só podem ser universalizados porque se apoiam nas faculdades transcendentais da razão, e por isso são válidos universalmente. Agir de acordo com esses princípios é ouvir a voz da razão que se encontra em todos nós. A fórmula do juízo categórico nos faz pensar racionalmente nas condições nas quais é possível ser verdadeiramente livre. Kant apresenta uma possível solução para o conflito entre liberdade e socialização, na medida em que fundamenta racionalmente o vínculo entre a forma universal da lei e a liberdade da vontade.

Em seu célebre texto *Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”* (*aufklärung*), de 1783, um dos escritos fundadores do iluminismo, Kant defende que para ser livre é necessário ter a coragem de usar o próprio entendimento sem a tutela de outro. Essa tutela caracteriza o estado de menoridade, pelo qual o próprio humano é responsável. O esclarecimento é a saída do homem desse estado de menoridade. Porém, essa saída da heteronomia não depende somente do conhecimento, da razão teórica, mas, sobretudo, da razão prática, ou seja, é uma tarefa moral. A educação então assume o papel de acostumar o humano a submeter-se aos preceitos da razão, o que exige disciplina. Num primeiro momento, a disciplina deve ser entendida como obediência passiva, para evitar a corrupção da vontade pelas inclinações sensíveis. Essa disciplina não pode, no entanto, quebrar a vontade, ela deve se interiorizar e, aos poucos, a obediência passiva a uma norma externa deve se tornar obediência voluntária à norma universal, estabelecida a si mesmo pelo sujeito. No entanto, é necessário também considerar as formas de uso da razão em uma dada sociedade.

Segundo Kant, o movimento em direção ao esclarecimento não depende somente da coragem, da ousadia, mas também da criação das condições que tornem possível a mais inofensiva das liberdades, “a de fazer um uso público

de sua razão em todas as questões” (KANT, 1985, p. 104). Kant também se refere a um uso privado da razão, um uso cuja limitação, no entanto, não representa um entrave ao esclarecimento. Acerca do uso público da razão, o filósofo afirma: “Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (*Idem*, p. 104). Já o uso privado é “aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado” (*Idem*, p. 104). Se para aquele que ocupa um cargo, uma função na maquinaria social, só é dado obedecer, não argumentar, sua razão se encontra privada de liberdade. Porém, quando o ocupante de um cargo se concebe como membro da “sociedade constituída pelos cidadãos de todo o mundo, portanto na qualidade de sábio que se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com o seu próprio entendimento, pode certamente raciocinar [...]” (*Idem*, p. 105). Configura-se assim a imagem de uma sociedade civil universal, entendida como um grande e único público de leitores, ao qual os indivíduos se dirigem como sábios que escrevem. Sendo assim, a formação de um público de leitores cada vez mais amplo se apresenta como a condição para o avanço do esclarecimento, para o qual desempenha um papel crucial a escola, sobretudo na qualidade de instituição responsável pela alfabetização.

Uma sociedade de cidadãos livres que chegaram à maioridade, essa é a época do esclarecimento, momento em que o conflito entre liberdade e socialização, que ganha expressão no *Bildungsroman*, enfim encontraria uma solução. Essa solução passa fundamentalmente pela educação. Coube ao iluminismo a primeira tentativa de eliminar o caráter aristocrático da cultura, investindo em sua expansão como uma forma de renovação da vida individual e social. A cultura deixa de ser privilégio dos doutos e passa a ser defendida em seu caráter universal. Mas, até que ponto essa universalização do acesso à educação possibilitou a ampliação do uso público da razão? Cabe salientar nessa discussão que o iluminismo kantiano se opõe à restrição da racionalidade à esfera científica e instrumental, como se encontra em pensadores como Locke e Bacon. Kant amplia a razão, completando o trabalho rousseauiano de crítica do iluminismo utilitarista. Resta saber qual seria a tendência iluminista que predominou em nossos estabelecimentos de ensino modernos.

Essas questões ecoam no pensamento de Nietzsche, um crítico radical dos estabelecimentos de ensino de sua época, além de um veemente contestador da autonomia conforme concebida pela filosofia moral de Kant. A filosofia da educação de Friedrich Nietzsche se encontra no interior de sua filosofia da cultura, marcada fortemente pela crítica à modernidade cultural. É nesse cenário que a questão da formação se torna uma de suas preocupações fundamentais,

atravessando toda sua obra, sobrevivendo às mudanças e rupturas em seu itinerário filosófico.

A tarefa fundamental da formação na perspectiva de Nietzsche é a criação das condições para o desenvolvimento pleno de personalidades próprias, do *Si próprio* (*eigentlichen Selbst*), tarefa que seria totalmente antagônica à educação praticada nos estabelecimentos de ensino de sua época, que, segundo ele, visava transformar os educandos em “moedas correntes”. Ao invés de desenvolver o *Si próprio*, a educação moderna geraria impessoalidade e uniformização, tomando a adaptabilidade, a eficácia e a funcionalidade como virtudes. A filosofia da educação nietzschiana é marcada por um duplo movimento. Por um lado, a denúncia, a crítica radical aos estabelecimentos de ensino de sua época, à educação moderna, o que o coloca em conexão com a própria crítica ao iluminismo utilitarista. A expansão da cultura promovida pelos estabelecimentos de ensino não teria conduzido ao fortalecimento do uso público da razão, com o aumento do círculo de leitores, fazendo avançar o esclarecimento como gostaria Kant, e sim à ampliação do uso privado da razão. Por outro lado, Nietzsche constrói uma concepção de *Bildung* que se opõe ao iluminismo de inspiração kantiana, baseado na autonomia do sujeito racional, na liberdade moral, denunciando os ideais de uniformização do humano presentes na forma como se associa lei e liberdade. Nesse caminho o que se assiste é um processo de uniformização que submete a cultura aos ideais civilizatórios, às práticas de domesticação do humano. A *Bildung* moderna deixa para trás os traços aristocráticos da *Paideia* grega e da *Humanitas* latina, passando a trabalhar para a uniformização, para o embotamento das singularidades.

Nietzsche coloca sob suspeita o conceito kantiano de autonomia na medida em que ele é construído a partir da determinação da vontade pelas regras de uma razão entendida como universal. A suspeita nietzschiana é a de que a autonomia pensada nesses termos se traduz em uma forma de domesticação gregária que atende aos objetivos civilizatórios. A liberdade que se apresenta aqui é a de uso livre da razão, mas que, no entanto, possui regras universais. Estaríamos diante de uma falsa libertação: do tutor, da submissão a outrem, passa-se ao dever em relação às regras da razão. O processo de construção dessa autonomia passa pelo constrangimento da singularidade em nome de princípios universais. Aqui nos deparamos com a radicalidade da crítica nietzschiana à formação humana tal como entendida pela modernidade cultural. Então, o que motiva a retomada nietzschiana da *Bildung*?

Se o “ousa saber” é o chamamento kantiano, o chamamento nietzschiano é o “sê tu mesmo”, entendido como o objetivo da verdadeira formação. Porém, não é simplesmente a submissão ao pensamento do tutor que é problematizada,

mas o medo moral dos outros, do vizinho. Ou seja, é o medo de romper com as convenções sociais, com o caráter gregário das relações, que impede o desenvolvimento de uma personalidade própria. A *Bildung* nietzschiana é marcada pela tensão entre a singularidade, o “sê tu mesmo”, e a necessidade do outro. O processo de formação em direção à singularização é, então, um processo dramático, que exige robustez, como aquela que Nietzsche identifica em Schopenhauer. Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche diz que os verdadeiros educadores são aqueles que convidam a alma jovem a olhar retrospectivamente para a vida, indagar sobre o que verdadeiramente amou, o que a arrebatou e a dominou, a colocar diante de si a série dos objetos venerados². Com isso, essa alma jovem vê surgir a “lei fundamental” do seu *Si próprio*. O *Si próprio* não está oculto em nossa interioridade, mas acima de nós. Para que possamos vislumbrá-lo é necessário lançar um olhar retrospectivo para nosso itinerário, para as experiências que passamos. O *Si próprio* não emerge de um interior oculto, mas dos objetos que nos afetam. O *Si próprio* está acima do eu, no entanto ele não é universal, e sim a radical singularidade de cada um, o *unicum*, “que está no mundo somente uma vez [...]” (Nietzsche, 2020, p. 3). Adivinhar a lei fundamental do *Si próprio* que se encontra em cada um de nós, esse é o trabalho do educador. Nesse sentido, os educadores são os grandes libertadores. Mas por que o encontro com a lei fundamental do *Si próprio* seria libertador? Encontramos uma sugestiva resposta para essa questão na caracterização nietzschiana da liberdade do artista.

A liberdade advinda da descoberta da lei fundamental do si próprio é aquela que, a exemplo do que ocorre com o artista, surge quando sabemos que nada fazemos de arbitrário³, que tudo em nossa trajetória foi necessário para sermos o que somos, *unicum*. Aquele que descobre a lei do *Si próprio* se reconhece como um artista que dá forma a si mesmo. Nietzsche então aproxima a *Bildung* da criação artística, o que se revela em vários momentos de sua produção quando se refere à vida como obra de arte, a estilização do caráter, a criação de si, entre outras noções que remetem a essa ideia de formação⁴. Dessa forma, o *Bildungsroman* ganha um sentido filosófico a partir da concepção nietzschiana de educação para a singularização. Isso porque é

2 Cf. Nietzsche, 2020, p. 7-8.

3 Cf. Nietzsche, 1992, p. 121.

4 Neste breve texto não estamos considerando as reconfigurações que se assistem na compreensão nietzschiana da *Bildung*, com a ruptura com o pensamento de Schopenhauer. Na terceira extemporânea, influenciado pelo pensamento schopenhaueriano, Nietzsche concebe que os tipos singulares são o santo, o artista e o filósofo, pois neles a natureza, entendida de maneira metafísica, é justificada. Com *Humano, demasiado humano*, de 1878, Nietzsche torna pública sua ruptura com Schopenhauer, e a partir de então assistimos a uma reconfiguração dessa compreensão de formação como singularização, não mais articulada com a metafísica schopenhaueriana, mas com a filosofia imanente dos espíritos livres. Posteriormente, Nietzsche afirma que a *Terceira Extemporânea* deveria se chamar *Nietzsche como educador*, pois nessa

no desdobrar de uma trajetória que o *Si próprio* pode se colocar diante de nós. O conflito entre liberdade e socialização é escancarado, a solução kantiana é dispensada.

Nietzsche nos convida a examinar profundamente o programa do iluminismo, e esse é um trabalho fundamental para aqueles que pretendem refletir sobre as tensões, crises e dilemas da educação no mundo contemporâneo. O filme *Os árabes também dançam* é um convite para essa reflexão, na medida em que nos faz pensar, entre outros aspectos, sobre o significado assumido pela universidade na trajetória de seu personagem principal. Nas cenas em que a instituição universitária aparece podemos observar que uma de suas características é o cosmopolitismo. O ideário moderno de uma instituição de educação que dissemina, democratiza, amplia o acesso à cultura, pretensamente universal, aberta para todos e todas, é representado na figura de uma renomada instituição de ensino superior israelense que inclui um árabe.

Na primeira cena do filme em que é apresentada a sala de aula universitária, a professora diz para os estudantes esquecerem tudo aquilo que aprenderam sobre religião, que estudarão a Bíblia a partir do zero. Kant afirma que um dos entraves ao esclarecimento é justamente a falta de coragem para fazer o uso do próprio entendimento em matéria de religião. Na universidade de Eyad, a formação é, sobretudo, livresca, em nenhum momento em que o ensino é ministrado os estudantes se encontram em um laboratório, em uma excursão, sempre estão diante de livros. A universidade é o lugar de expressão da sociedade literária. Se Kant considerava que sua época ainda não era esclarecida, mas apresentava elementos que apontavam na direção do esclarecimento, a universidade de Eyad seria um exemplo de que enfim essa época chegou? Examinemos, então, mais de perto como a universidade aparece na trajetória de Eyad.

Eyad estuda para ser alguém na vida, para não ser como o pai, um militante que se tornou um colhedor de frutas. A universidade aparece nessa representação como a instituição que pode realizar isso, ou seja, formar para ocupar um cargo público, usando a terminologia kantiana, apesar de que, em nenhum momento, a narrativa deixa explícita a área de formação a que o personagem dedica seus estudos. A universidade na qual Eyad estuda é uma instituição de ensino superior israelense, na qual predomina a cultura judaica. O jovem tem dificuldades para ler em hebraico, e, nas aulas, essa dificuldade é exposta publicamente. Porém, Eyad se esforça para sanar essas dificuldades, encontrando ajuda em Naomi, sua conflituosa

obra não haveria nada de schopenhaueriano, apontando para a conexão entre suas considerações acerca da formação no período de juventude e as que são apresentadas posteriormente.

paixão. Sob a aparente cultura universal, cosmopolita, a universidade de Eyad dissimula o seu etnocentrismo. Entre os estudantes o que predomina é o americanismo, resultante da globalização, em especial a promovida pela indústria cultural. Eyad, no entanto, se esforça para se integrar socialmente nesse ambiente cultural, em que é, constantemente, vítima de preconceito. Na sala de aula universitária, no entanto, os preconceitos não são debatidos, discutidos, e sim dissimulados pela escolarização. Porém, os estudantes aceitam essa situação com naturalidade. Eyad, assim como seus colegas universitários, almeja ser “alguém na vida”, portanto a sala de aula não é o lugar de tensionamentos políticos, culturais, religiosos. Deve-se abrir o livro e seguir a lição.

Se na escola em que Eyad estuda quando criança o que predomina é a obediência, o uso privado da razão, como diz Kant, cabe perguntar se a sua universidade é um lugar do uso público da razão, da argumentação. Duas cenas que se passam no interior da sala de aula são significativas. A primeira é aquela em que Eyad é chamado pela professora para falar sobre a guerra da independência. Como vimos, não há argumentação, não há posicionamentos, mesmo que o tema seja extremamente sensível para árabes e judeus. Sob o aparente uso público da razão, a sociedade literária usa o livro para fins domesticadores, para refrear as discussões, para fazer calar, acalmar os ânimos, os tensionamentos. A outra cena é aquela em que, diferentemente da anterior, Eyad entra em um embate com a professora acerca da forma como os árabes são vistos na literatura israelense. Como vimos, quem realmente argumenta é Eyad, a professora se mantém em uma posição neutra, não contesta e nem concorda com os argumentos do jovem. Logo em seguida o próprio personagem sente-se constrangido por sua atitude crítica, manifestando seu estado diante do uso público da razão.

Estimulado pelo pai, o jovem separa estudo e política, entendendo o primeiro como uma forma de alterar as condições de vida de maneira individual, ao contrário da segunda. Essa forma de pensar em nenhum momento é contestada no meio universitário. Estudar é esforçar-se pessoalmente para ser alguém na vida. Podemos dizer que aqui está em questão o individualismo burguês como a forma de vida que acabou prosperando em meio ao conflito entre o indivíduo e a sociedade que marca a modernidade. A universidade de Eyad é complacente com essa forma de vida, com a transformação dos educandos em moedas correntes, como diz Nietzsche, submetidas aos fluxos do mercado. Eyad enterra sua identidade étnica para ser alguém na vida, para se adaptar a esse mundo contemporâneo, onde a mobilidade, a fluidez, antes reservada ao âmbito da experimentação individual, se tornam uma exigência social. A figura do árabe que também dança ganha aqui outros sentidos. Tendo

em vista que, no mundo contemporâneo, tanto o indivíduo como a sociedade são instáveis, não há mais um polo estável, é necessário refletir se o conflito entre liberdade e socialização que marca a história da *Bildung* moderna não deve ser pensado sob outros parâmetros.

Considerações finais

O filme *Os árabes também dançam* é comumente apresentado como uma obra que aborda os preconceitos contra os árabes. Porém, o filme tem uma segunda camada, mais sutil, menos explícita, que nos instiga a pensar no mundo contemporâneo a partir da figura de um árabe que enterra e troca sua identidade. Essa atitude pode ser compreendida à luz das exigências de fluidez da modernidade, que se radicalizam na sociedade líquida contemporânea. Porém, a paradigmática cena inicial e final do filme sugere que o personagem está a meditar sobre a sua trajetória, entre passado e futuro. Estaria essa jovem alma a olhar retrospectivamente para a vida, indagando sobre o que verdadeiramente amou, a arrebatou e a dominou, esperando assim por um verdadeiro educador que lhe apresente a lei fundamental do seu *Si próprio*? Por fim, Eyad, o árabe que dança, se tornaria um espírito livre, que se liberta da tradição? Ou seria Eyad, por fim, um personagem que, exposto à mobilidade, à sociedade líquida contemporânea, se encontra carente de pertencimento? Nesse sentido, diferentemente de uma chave de leitura nietzschiana, da radical crítica à gregarização, o personagem nos faz pensar na busca contemporânea por reconhecimento, identidade, filiação. Eyad então se tornaria aquele que reage à sociedade líquida afirmando sua ancestralidade, retomando sua identidade como árabe. Nesse caso, que tipo de educador essa alma jovem necessitaria? Se o avanço dos fundamentalismos religiosos e políticos, do fascismo, do nacionalismo, da extrema direita, pode também ser entendido como reações à sociedade líquida contemporânea, não seria importante que Eyad encontrasse um educador que lhe ensinasse sobre a autonomia, a partir do imperativo categórico kantiano?

O filme *Os árabes também dançam* deixa uma série de questões em aberto, não exatamente estas que aqui abordamos, que, inclusive, podem estar bastante distantes daquilo que o seu diretor visava despertar. Mas, como diz Kant, uma obra de arte, na medida que desperta o livre jogo da imaginação e do entendimento, dá o que pensar. Então deixemos Eyad fumando, meditando e contemplando sua cidade, com a vista panorâmica ao fundo da Mesquita de Al-Aqsa.

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução: Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (aufklärung) *In*: KANT, Immanuel. **Immanuel Kant**: Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

MARKS, M. C.; MAZZARI, M. V. (org.) **Romance de Formação**: Caminhos e descaminhos do herói. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

MORETTI, Franco. **O romance de formação**. Tradução: N. B. Palmeira. São Paulo: Todavia, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2003

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MEDIDA PROVISÓRIA: um filme distópico ou um vislumbre de nossa história?

Rogéria Cristina Alves¹

Medida provisória: racismo, escravidão e África

O longa brasileiro *Medida Provisória*, lançado em abril de 2022, é dirigido pelo ator e escritor Lázaro Ramos e traz em seu elenco nomes de peso como os atores Alfred Enoch (*Harry Potter*, *How to get away with murder*), Taís Araújo (*Xica da Silva*, *Amor de mãe*), Adriana Esteves (*Avenida Brasil*, *Amor de mãe*) e o cantor e ator Seu Jorge (*Cidade de Deus*, *Marighella*). Ambientado num futuro distópico brasileiro, o filme narra a história do casal Capitu (Taís Araújo) e Antonio (Alfred Enoch), ambos negros, ela médica e ele advogado, que são surpreendidos pela medida provisória de número 1888, que obriga cidadãos brasileiros negros a migrarem para a África, na intenção de retornar às suas origens. Recheado de detalhes e críticas sociais, o longa é baseado na peça “Namíbia, não!”, de autoria de Aldri Anunciação, que foi dirigida no teatro, em 2011, pelo próprio Lázaro Ramos. Neste capítulo, faremos a análise de alguns pontos deste longa, que podem ser utilizados como instrumentos reflexivos, em ambientes acadêmicos, para se pensar algumas questões da história brasileira. Dada a riqueza de sua narrativa e às inúmeras possibilidades de análise, elegeu-se três tópicos que consideramos fundamentais para conduzir um debate, a partir do uso educativo deste filme. São eles: racismo; escravidão no Brasil e continente africano.

O racismo é o fio condutor de toda a narrativa do longa e é a partir de um discurso sobre “reparação histórica”, relativa ao período de escravidão negra e africana, que a história da medida provisória de número 1888, de 13 de maio, nos é apresentada. Neste pequeno resumo do enredo de *Medida Provisória*, temos os três tópicos fundamentais que trabalharemos e que conduzem a narrativa de forma consistente e muito articulada. O continente africano é visto como uma alternativa para a reparação histórica dos descendentes afro-brasileiros, que no longa são chamados de pessoas “de melalina acentuada”. A volta à chamada “mãe África” é tida no filme, como uma reparação assertiva aos sujeitos de melanina acentuada: uma oportunidade de voltarem às

suas raízes. Esse é, evidentemente, um falso discurso, que camufla a explícita vontade do governo brasileiro em realizar uma “faxina” racial no país, embranquecendo-o. Ademais, todos os aspectos que giram em torno do desenrolar da história fazem explícita menção ao contexto escravista brasileiro, sendo possível analisar aspectos sociais e culturais de nossa sociedade, a partir destes tópicos. Nas seções a seguir, trabalharemos os aspectos históricos sobre estes tópicos, cotejando-os com a narrativa ficcional de *Medida Provisória*.

Racismo, escravidão e sujeitos históricos em Medida Provisória

O racismo em *Medida Provisória* é o fio que costura toda a narrativa do filme: o desenrolar da trama segue a história do casal Capitu e Antonio, e também de André – jornalista e primo de Antonio, que divide o apartamento com o casal – diante da medida provisória governamental, que prevê o retorno obrigatório ao continente africano, para as pessoas de “melanina acentuada”.

A medida é tida como uma alternativa, proposta pelo governo brasileiro, para reparar historicamente a população afrodescendente. Extrapolando a narrativa filmica e pensando-se na realidade histórica brasileira, a ideia de uma reparação histórica, devido a uma dívida histórica para com a população de ascendência africana que fora escravizada no país, é alvo de debates e estopim para opiniões controversas. O Brasil foi um país escravista cuja abolição somente fora efetivada, no apagar das luzes do século XIX, mais precisamente, em 13 de maio de 1888 — pela assinatura da famosa Lei Áurea. E aqui cabe destacar que a medida provisória do filme, utiliza-se também desta narrativa histórica, como ponto de reflexão: a medida data do dia 13 de maio e seu número é 1888. Essa reflexão pode, por exemplo, ser utilizada para se pensar o simbolismo da data 13 de maio — que muitas vezes é lembrada nos calendários escolares como “o dia em que princesa Isabel libertou os escravizados brasileiros”. Não aleatoriamente, a personagem interpretada pela atriz Adriana Esteves no longa, tem o mesmo nome da princesa.

A reflexão proposta, à exemplo dos questionamentos postos pelo Movimento Negro brasileiro, encara a abolição da escravatura no Brasil como um evento a ser problematizado e não como uma comemoração. Ressalta-se que a famosa Lei Áurea tinha um pouco mais de uma linha de conteúdo e não propôs nenhuma ação efetiva, por parte do Estado Brasileiro, para amparar os sujeitos libertos da escravidão. Longe de promover ações de equidade para reparar os danos de inúmeras ordens causados à população escravizada, o Estado Brasileiro buscou fomentar uma política de imigração europeia para suprir os postos de trabalhos remunerados, que foram abertos pós abolição (Alves; Tolentino, 2021).

Além disto, estudos mais aprofundados acerca da abolição brasileira, revelam que a assinatura da Lei Áurea ocorreu num contexto histórico maior, de pressões políticas e sociais, externas e internas, para que a escravidão chegasse ao fim, de forma oficial, em todo o território brasileiro. Também é preciso lembrar das lutas e resistências históricas implementadas pelo movimento abolicionista no Brasil, que já havia produzido resultados muito significativos: a escravidão já havia sido abolida, de forma oficial, na província do Ceará, em 1884 — quatro anos antes da famosa Lei Áurea. No Ceará, como em outras regiões do Brasil, o movimento abolicionista se inicia em meados do século XIX e terá seu ápice com a chamada greve dos Jangadeiros, liderada por Francisco José do Nascimento, também conhecido como o Dragão do Mar ou Chico da Matilde.

A abordagem da temática da abolição da escravidão, no Brasil, a partir desta perspectiva, seria uma excelente oportunidade de refletir com estudantes — tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior — sobre a participação ativa de outros sujeitos históricos neste movimento, que pelas narrativas oficiais e tradicionais da História, foram relegados ao esquecimento.

A greve ocorreu em diferentes dias do ano de 1881, quando os jangadeiros, sob a coordenação do Dragão do Mar, paralisaram o transporte de escravizados, que saíam do porto de Fortaleza para serem vendidos em outras províncias brasileiras. A paralisação foi um importante impulso para abolição cearense. Paralelo a este movimento, as sociedades abolicionistas cearenses também seguiam comprando alforrias e libertando escravizados. E em 1883, na Vila de Acarape (rebatizada, em 1889, como “Redenção”), os últimos 116 escravizados do local foram alforriados, com a ajuda do abolicionista José do Patrocínio. O movimento de abolição se alastrou por outras vilas, até que em 25 de março de 1884, o então presidente da província, Sátiro Dias, declarou a libertação de todos os escravizados do Ceará.

O movimento abolicionista brasileiro foi impulsionado pela participação ativa de muitos homens e mulheres negros e negras, que desafiavam a ordem vigente, mas cujos nomes e histórias foram relegados ao esquecimento, por muitos anos. Mas graças à um movimento de “escrita da história à contrapelo”, o papel desempenhado por estes sujeitos históricos tem alcançado o grande público e cada vez mais, nos é possível conhecer trajetórias como a dos irmãos André e Antônio Rebouças, de Luiz Gama, de Maria Firmina dos Reis, de Adelina — a charuteira, entre outros. Novamente, em *Medida Provisória*, há uma menção deste protagonismo negro, ao nomear dois de seus protagonistas com os nomes dos irmãos Rebouças — Antonio (Alfred Enoch) e André (Seu Jorge), que no longa são também figuras de resistência ao regime vigente, e sem dúvidas, prestam uma homenagem a estes sujeitos históricos.

Silvio de Almeida (2019) destaca que as bases do projeto político de Estado Brasileiro, como nação, estiveram assentadas sobre as classificações raciais, que possuíam um papel importante para definir as hierarquias sociais e as estratégias econômicas no país. E neste sentido, abordar o chamado racismo estrutural, a partir da história narrada em *Medida Provisória* seria uma ótima possibilidade de promover a reflexão dos estudantes do ensino superior, para a importância de pautas como a reparação histórica; a formulação de políticas públicas para a equidade racial; e o papel da Universidade brasileira neste debate.

Ainda segundo Almeida (2019, p. 27-28), é possível identificarmos a existência de três tipos de correntes que explicam o racismo: o racismo individual, o institucional e o estrutural. Em seu formato individual, o racismo advém de uma relação estabelecida a partir da subjetividade. Nesta modalidade, o racismo se constituiu como uma espécie de patologia, um fenômeno ético ou psicológico que é exercido de forma individual ou em grupo. Já em sua concepção institucional, o racismo é resultado do funcionamento das instituições: “[...] que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (Almeida, 2019, p. 29). Nesta concepção, os conflitos raciais também são parte das instituições. E por fim, o racismo estrutural, que é definido como um avanço concepcional, no que tange às relações raciais:

Em resumo, o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do “modo normal, com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2019, p. 38).

Essa concepção de racismo estrutural nos é apresentada no enredo de *Medida Provisória*, à medida em que o processo histórico e político brasileiro, que estão presentes no longa, criam as condições sociais, para que direta ou indiretamente, as pessoas de “melanina acentuada” fossem discriminadas de forma sistemática (Almeida, 2019, p. 39). Esse é o ápice da narrativa fílmica: uma medida provisória, estabelecida pelo governo, desencadeia uma perseguição direta, violenta e de caráter punitivo, aos sujeitos negros. Portanto, *Medida Provisória*, dialoga e afirma, o conceito de racismo estrutural vivenciado na história brasileira, extrapolando a distopia ficcional.

A África em Medida Provisória

A proposta de reparação histórica promovida pela medida provisória do filme, consiste em enviar as pessoas negras para qualquer país do continente africano, numa tentativa de fazer com que elas “retornem às suas origens”.

Esta proposta revela uma série de problemáticas e de ideias extremamente preconceituosas acerca dos estereótipos que o imaginário social ainda alimenta sobre a África.

Do ponto de vista do debate acadêmico pretendido a partir da exibição do filme, enfatizamos uma questão importante a ser abordada: o desconhecimento que perpetuamos sobre o continente africano. A partir deste ponto, sugere-se um debate que possa ter como pano de fundo, a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 — a qual tornou obrigatório, na Educação Básica brasileira, o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. E também a necessidade de se pautar na educação brasileira, a descolonização de nossos currículos.

Lei nº 10.639/2003 e a descolonização dos currículos

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 9.394/96, em seus artigos 26 e 79-B:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

A promulgação da 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, na qual incluiu-se também como obrigatório o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas brasileiros, foi impulsionada pelas atuações históricas do Movimento Negro no Brasil — que contribuiu para que a questão racial fosse incorporada de forma positiva, aos poucos, às legislações do Estado, em especial no tocante às políticas educacionais (Gomes, 2017, p. 34). Neste sentido, é preciso ressaltar que as questões étnico-raciais já integraram os textos de legislações nacionais, nem sempre de uma forma positiva, haja vista exemplos como a Lei nº 14, de 22 de dezembro de 1837, decretada na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que proibia de frequentar as Escolas Públicas, os escravos e pretos, ainda que fossem livres

ou libertos (Barbosa, 1987, p. 49). Existiu também o regulamento de 1854, que proibia os escravizados de se matricularem ou frequentarem as escolas de ensino primário e secundário, no município do Rio de Janeiro. A existência de ambas normativas ressalta o quanto a cor da pele e a origem étnica tem sido um fator determinante, ao longo do tempo, para definir e marcar os sujeitos que deveriam ter acesso econômico, político e educacional, no Brasil — evidenciando, mais uma vez, a existência de um racismo estrutural no país.

Segundo Munanga (2014, p. 44), ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil enquanto povo e nação. Nesse sentido, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645 podem ser compreendidas como parte de uma política nacional de ações afirmativas e também como iniciativas políticas educacionais de rompimento com uma matriz de conhecimento de origem exclusivamente europeia. Esse movimento de ruptura contribuiria para descolonizar os currículos escolares.

A noção de descolonização implica reconhecer que os saberes em destaque nos currículos escolares valorizavam (e ainda valorizam, em grande medida) culturas de matriz europeia e ocidental. Neste sentido, há uma desvalorização de conhecimentos locais, que relega à invisibilidade as organizações sociais, os processos de lutas, a resistência e os valores socioculturais de diversos povos, em especial, dos africanos.

A obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas africanas e afro-brasileiras, na Educação Básica encontrou e ainda encontra diversos fatores complicadores para sua efetiva implementação: ausência de formação específica e aprofundada sobre tais conteúdos nos cursos de formação de professores, no país; receio, preconceito e até mesmo negação de legitimidade por parte dos profissionais da área educacional para se trabalhar com a temática, em especial, em sua vertente religiosa; trabalho pontual sobre a temática, em datas específicas do calendário escolar, não abrangendo todo o currículo; desconhecimento sobre a história, pensadores e epistemologias ligados ao continente africano; entre outros. Todos esses fatores comprometem a execução plena da lei e, conseqüentemente, impedem a descolonização dos currículos. Contudo, acredita-se que reverter todas essas questões e trabalhar em prol de um currículo descolonizado é um processo possível e viável, embora exija um comprometimento com a pauta a nível estrutural. Ou seja, é preciso mudar as concepções vigentes sobre a importância de se conhecer as histórias e culturas africanas. Assim, acredita-se que a pesquisa constante por informações atualizadas e verídicas sobre os povos e culturas advindos do continente africano e sobre os afrodescendentes é uma importante premissa para a descolonização dos currículos.

Histórias únicas que temos sobre a África

Desmitificar as visões estereotipadas e únicas perpetuadas ao longo do tempo e da história, sobre os povos africanos e seus descendentes pelo mundo é uma tarefa a ser empreendida por aqueles que acreditam ser possível e urgente a construção de novas percepções sobre o saber. Neste sentido, retomamos a brilhante fala da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), na qual nos alerta sobre as formas diferentes e possíveis de se construir a história, não perpetuando falsos estereótipos e trazendo para a centralidade do discurso histórico, outros sujeitos – que por ora foram relegados à invisibilidade em discursos e versões ditas “oficiais” da história. Essa proposta de desconstrução de estereótipos também compartilha da perspectiva de uma “ecologia de saberes”. No livro “Epistemologias do Sul”, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe uma reflexão acerca das formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, que foram relegados à subalternidade pelo processo de colonização. A alternativa oferecida pelo sociólogo, na atualidade, para contrabalancear essa disparidade é a perspectiva da ecologia dos saberes – que propõe um diálogo horizontal entre as formas de conhecimento.

Entende-se que a construção deste diálogo horizontal entre as formas de conhecimento baseia-se, especialmente, no uso de bibliografia cuja autoria é de pesquisadores de origem africana ou afrodescendentes. Trata-se de dar voz aos sujeitos, que não raras vezes, foram postos às margens da construção do conhecimento e da dita “verdadeira e válida erudição”. Como bem exposto por Kilomba (2019, p. 53), o conhecimento é colonizado e o colonialismo significou também, a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas e assim, não é somente uma imensa, “mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” (Kilomba, 2019, p. 53).

Em *Medida Provisória*, a África é retratada, mais uma vez, pelas lentes do conhecimento eurocêntrico, enfatizando a crítica ao desconhecimento do continente: prevalece no entendimento dos governantes e da população do longa, a ideia de que se trata de um continente homogêneo, povoado exclusivamente por pessoas negras e pelas ideias de pobreza e escassez. Há uma crítica emblemática sobre esse desconhecimento, na cena em que as pessoas de “melanina acentuada” se apresentam voluntariamente aos postos do chamado “Ministério da Devolução”, para escolherem o país para o qual desejam ser enviadas. Nesta cena, as pessoas indicam territórios que não pertencem ao continente africano (como Jamaica e Havaí) e sequer são questionadas.

Outro ponto bastante provocativo, presente na narrativa de *Medida Provisória*, diz respeito à ideia, muito disseminada pelo senso comum,

sobre a existência de uma ascendência, quase mitológica, a um “mundo africano”, comum a todas as pessoas negras – independentemente de suas histórias pessoais e trajetórias únicas. Essa ideia também é tributária da chamada “histórica única”, que temos sobre o continente. Neste sentido, caberia um debate crítico sobre como as tentativas de construção de uma identidade africana, minimizou a vasta diversidade cultural do continente (Appiah, 1997, p. 111).

É indubitável, que o debate em torno da formação da identidade negra é uma pauta fundamental, nos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais hoje. Nilma Lino Gomes (2005, p. 39) destaca a complexidade dos termos e conceitos utilizados no debate sobre as relações sociais no Brasil, enfatizando que seus usos permeiam questões teóricas, ideológicas e também posicionamentos políticos. Neste sentido, o conceito de identidade será problematizado e redefinido por antropólogos, cientistas sociais e outros estudiosos, sempre na tentativa de definir, da maneira mais abrangente e evidente, os traços que compõem e definem as identidades. Entre estes, pode-se alistar a percepção de si, do outro; as diferenças e similitudes; as leituras sociais que são feitas de grupos; entre outros atributos. É preciso ressaltar que os seres humanos são portadores de diversas identidades sociais, ao longo de sua existência e que podem se identificar e assumir determinadas identidades, em detrimento de outras: “Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (Gomes, 2005, p. 43). Neste hall de discussão também se insere a questão em torno da identidade negra, que é compreendida por Nilma Lino Gomes, como:

[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (Gomes, 2005, p. 43).

Ainda segundo Gomes, a construção de uma identidade negra e positiva, em nosso país é um desafio grande, pois trata-se de superar uma construção histórica de negação desta parcela da população. Além de ser necessário, considerar a dimensão subjetiva e simbólica da identidade negra brasileira, também é preciso se atentar para o sentido político desta mobilização (Gomes, 2005, p. 43). Assim, a formação de uma identidade negra no Brasil é perpassada pela história de nosso próprio país e da forma como as relações raciais foram compreendidas e ressignificadas ao longo de nossa história. Deste modo, o processo de formação da identidade negra no Brasil é único, no sentido de não ser equiparável a outros processos formativos de identidades negras, em partes diferentes do mundo.

Todo esse raciocínio teórico e histórico, que nos leva a refletir sobre a construção também da(s) identidade(s) nacional(is), é desconsiderado pela medida provisória do longa, ao atribuir à população negra brasileira, a ideia de um pertencimento automático a um continente que é completamente desconhecido por grande parte desta mesma população.

Apontamentos Finais ou “Será que a gente nota quando a história está acontecendo?”

Ao analisar de perto a abordagem distópica de *Medida Provisória*, tomando como exemplo ou pano de fundo, tópicos como o racismo, a escravidão no Brasil e as percepções sobre o continente africano, encontramos muitas reflexões plausíveis com a realidade brasileira. O nosso exercício neste capítulo foi demonstrar como seria possível a abordagem destes tópicos, em diálogo com a teoria, para promover um debate em que se pautasse a história brasileira e que também situe a Universidade nesta discussão. Importa ressaltar que não esgotamos a riqueza da narrativa fílmica com os tópicos que elegemos: há várias possibilidades de se construir debates extremamente pertinentes e que dialogam com a realidade sobre as relações raciais no país.

Por fim, concordamos com a sagaz pergunta que o personagem André nos faz ainda no começo do longa: “*Será que a gente nota quando a história está acontecendo?*”. *Medida provisória* é um filme provocativo, reflexivo e promove aos espectadores mais atentos, uma leitura atual e crítica sobre a realidade das relações raciais no Brasil. Sua análise e usos em debates acadêmicos são uma grande chance de promover um diálogo rico e conectado com a realidade histórica, por mais que ela pareça distópica.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. Palestra no evento Technology, Entertainment and Design (TED), em 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 19 jan. 2019.

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

ALVES, R. C.; TOLENTINO, L. Sobre saberes e fazeres: caminhos para a abordagem do dia 13 de maio em sala de aula *In*: ALVES, R. C.; TOLENTINO, L. **Ensino antirracista para Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 192-216.

APPIAH, Kwame A. **Na casa do meu pai**: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARBOSA, Eni (org.). **O Processo legislativo e a escravidão negra na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Grande do Sul; CORAG, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KAMBUNDO, B. J.; SANTOS, J. L. O ensino de história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial. In: CARREIRA, D.; ANDRADE, A. (orgs.) **Educação das Relações Raciais**: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: Revista de Cultura Política, v. 4, n. 1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, p. 34-45, jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/viewFile/26989/14725>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2010.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA “A FILHA PERDIDA” PARA O DEBATE SOBRE MATERNIDADE, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

*Gláucia Soares Barbosa¹
Fernanda Aires Guedes Ferreira²*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Primeiras palavras

Este trabalho busca contribuir para a discussão sobre maternidade e Universidade, abordando a temática das relações de gênero, a partir do filme “A filha perdida”, lançado em 2021, sob a direção da americana Maggie Gyllenhaal inspirado no livro de mesmo título da autora Elena Ferrante, editora Intrínseca. A produção cinematográfica apareceu entre as dez mais vista numa lista com 94 países na plataforma de streaming em que foi lançada e conquistou o prêmio Gotham Awards 2021, a estatueta do Festival de Veneza 2021 e o Globo de Ouro 2022.

O longa retrata as férias de Leda, uma professora universitária divorciada e de meia idade, que viaja sozinha para praias gregas. Leda é mãe de duas filhas e começa a ficar obcecada por Nina, uma jovem mãe, que brinca pela praia com sua filha Elena, na companhia de seus familiares. Nessa viagem, Leda remonta aspectos da sua história enquanto mãe, mulher e filha, trazendo à tona suas dificuldades, desafios e sofrimentos.

Num primeiro momento aborda-se neste trabalho a sobrecarga materna como reflexo da desigualdade de gênero e alguns desdobramentos na Universidade. No momento seguinte aborda-se a exaustão e adoecimento materno e suas relações com o trabalho universitário. Por fim, o último tópico, traz algumas reflexões sobre as questões da maternidade que são invisibilizadas na sociedade e por sua vez no ambiente universitário como consequência da escassez de apoio institucional e de debates coletivos perspicazes contra mecanismos culturais que banalizam a presença materna e internalizam o sentimentalismo fundamentado na sociedade patriarcal de culto por mulheres

1 Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Contato: glaucia.barbosa@uemg.br

2 Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Contato: fernanda.ferreira@uemg.br

superpoderosas como aquelas que conseguiram “vencer” todas as dificuldades e barreiras entre a maternidade, a vida pessoal e a profissional.

Maternidade e desigualdade de gênero: o mal-estar materno e a Universidade

O filme “A filha perdida” é uma adaptação da Elena Ferrante que suscitou muito debate e polêmica, já que mostra de maneira muito explícita um mal-estar na maternidade. Existe na sociedade uma romantização da maternidade, cheia de idealizações de como essa experiência deveria ser. Assim, são apresentadas cenas explícitas desse lado materno do cansaço, da impaciência, da sobrecarga, do querer fugir e viver outras situações. Esses elementos são retratados de forma intensa, deixando a personagem com características, muitas vezes, cruéis. Tal exacerbação é proposital, justamente para que possamos refletir sobre a maternidade romantizada e compulsória em contraposição à maternidade real com todos os seus desafios e contradições.

Isso é um reflexo da construção social patriarcal, em que para as mulheres são designados papéis estereotipados para áreas que se relacionam com as esferas emocionais, humanas, domésticas, afetivas, maternais (Garcia, 2015; Müller, 2018). Por sua vez, os homens são isentos desses papéis. Essa construção social de gênero naturaliza a responsabilidade dos cuidados com as crianças pequenas para as mulheres.

Assim, quando Leda despontava em sua carreira de professora universitária se sentia sufocada com as responsabilidades que a maternidade impunha. Revivendo suas memórias por meio da observação da jovem mãe Nina, ela revisitava profundamente sua experiência frustrada de mãe. A impaciência de Nina com Elena e sua vontade reprimida de viver a juventude, eram gatilhos para Leda, que passava mal e apresentava angústia profunda sobre aquela experiência. Resgata-se aqui uma cena em que Leda revela para Nina que abandona as filhas por três anos e que foram anos maravilhosos. Nina pontua que aquilo não pareceu tão maravilhoso assim, já que Leda acaba voltando para casa. Leda afirma que voltou por saudades. Mas será que voltou por saudades ou por culpa? Estava ela ciente de toda a carga mental e responsabilidades que viriam junto do ser mãe? As mulheres têm consciência dessa construção social de gênero que desobriga o homem de seu papel parental?

O filme aponta várias questões que rondam a maternidade, como a sensação de fragilidade, falta de apoio, dificuldade de encontrar compreensão, a ambivalência. Assim, traz a reflexão de que é necessária uma sustentação para que cada mulher possa viver sua feminilidade e maternidade de

uma maneira singular e saudável. É preciso, além de se fazer uma reflexão sobre relações de gênero, repensar a rede de apoio das mães como uma política pública.

Quando uma criança nasce, a mãe está em processo de construção de uma nova identidade, ela vivencia o puerpério passando por transformações psicológicas e fisiológicas. Aquela mulher que existia antes da maternidade passa a ser ressignificada (Campos; Féres-Carneiro, 2021). Mas nem sempre é possível elaborar isso com tranquilidade, tamanha são as demandas físicas e mentais que o início da maternidade exige e os contextos diversos das dinâmicas subjetivas de cada grupo familiar.

Pode-se colocar em evidência aqui, a cena de Leda, entregue à exaustão, deitada no chão da sala, dormindo acordada, enquanto sua filha mais velha requer uma atenção que Leda não conseguia dar. Sua filha a machuca com sua escova de cabelo e Leda num rompante fica furiosa. Nessa memória, em específico, destaca-se a privação de sono da mãe nos primeiros anos de vida de seu filho. Estudos apontam que a privação de sono leva a um declínio nas funções cognitivas, afetando emoções e comportamento. A privação de sono (PS) “exacerba distúrbios de humor pré-existentes, tais como raiva, depressão e ansiedade. A PS leva à confusão mental, às desorientações temporal e espacial, além de causar fadiga” (Santos-Coelho, 2020, p. 18). Somemos essas informações com a questão da desigualdade de gênero em relação aos cuidados com as crianças. Se um filho precisa ser ninado, alimentado, cuidado por alguma enfermidade, ou simplesmente acorda assustado na madrugada, quem cuida, na maior parte dos casos, é a mãe. É ela quem abdica do sono e que está entregue à exaustão.

É idealizada a perfeição da maternidade: a mulher está pronta e preparada para todas as situações; plena, feliz e realizada com seu bebê. Mas na realidade de muitas mulheres a maternidade é assustadora e exaustiva. Traz muita mudança, já que fica a cargo da mãe a responsabilidade pela sobrevivência daquele novo ser. E como lidar com isso? Com essa nova fase e identidade? A demanda física e mental fica pendendo para a mulher. Mesmo no caso dos pais que participam, a mulher paga o preço maior, se sobrecarrega. Exemplifica-se aqui, essa exaustão materna, com a cena de Leda se preparando para uma viagem a trabalho. Ela passa uma infinidade de recomendações e tarefas para a pessoa que irá cuidar das suas filhas durante a viagem (aparentemente para uma babá). Ali se pode ter uma pequena dimensão dessa sobrecarga mental. Onde está o pai das crianças que não pode dividir essas responsabilidades? (destacando-se que nessa dinâmica familiar existia um pai).

Outra cena interessante sobre o assunto é de uma memória da Leda, quando era jovem e suas filhas ainda eram pequenas. Ela estava trabalhando

com seu fone nas suas traduções e o marido estava em um telefonema de trabalho. Ambos mergulhados em suas atividades de trabalho. As filhas se desentendem e choraram e quem tem que ir atendê-las foi a Leda. Um exemplo claro de uma cena de invisibilização da mulher. O marido precisa continuar seu trabalho, enquanto a mulher se desdobra com a vida pessoal, profissional e a maternidade.

Uma questão que nos ajuda a entender a sobrecarga das mães é a divisão do trabalho doméstico como desvelador da desigualdade de gênero: enquanto para as mulheres são delegados todos os cuidados com os filhos, os homens são coletivamente desresponsabilizados dessa tarefa:

Essa “apropriação do trabalho da mulher” se dá tanto na esfera doméstica (pelo marido e/ou pai da criança) como pela coletividade de uma forma geral (já que é institucionalizado que se pode exigir tal sacrifício das mulheres), e essa responsabilização desigual do trabalho classificado como produtivo e não remunerado, seria a base do sistema patriarcal do capitalismo (Müller, 2018, p. 25).

Assim, deve-se pensar a maternidade como pauta pública, política e social, incorporada na agenda da educação e da saúde, de forma a contribuir para a superação da desigualdade de gênero, sendo necessário levar esse debate também para a Universidade.

Por muitos anos prevaleceu a ideia de que trabalho e estudo eram atividades voltadas apenas para os homens. Quando a mulher conquista essas atividades, ela não divide as outras que possuía, mas as acumula. E ainda são delegadas a permanecerem em seus lares, já que não são bem-vindas com seus bebês nos espaços da cidade. Nesse sentido, Müller afirma que:

De toda forma, a dinâmica de divisão sexual do trabalho, ainda que deva ser interpretada em suas variadas formas, reforça padrões de discriminação às mulheres, limitando sua autonomia e perpetuando situações de desigualdade, já que a sociedade limita às mães com filhos pequenos um espaço bastante limitado de possibilidades, mais especificamente, seu lugar deve ser o ambiente privado, praticamente em cárcere domiciliar, ao argumento de ser o espaço apropriado a um bebê ou criança pequena – e, a partir desta ideia se desenham tantas injustiças e discriminações. Assim sendo, ao limitar a mulher que se torna mãe ao espaço privado domiciliar, a pauta de reivindicações para inclusão dessas mulheres começa a se afastar da esfera de responsabilidades públicas, o que deve ser, portanto, reposicionado na agenda política e na arena de discussões sobre políticas públicas para superação da realidade de desigualdade de gênero dentro das universidades brasileiras (Müller, 2018, p. 21).

Ressalta-se a questão do direito da mulher a uma maternidade de qualidade, ou seja, ter suporte para viver uma maternidade saudável, em que se possa trabalhar, estudar, se cuidar. Müller (2021) aponta que as mulheres são maioria na Universidade nos cursos de graduação. Quando elas iniciam a trajetória científica na graduação também é maioria, mas ao despontar na trajetória acadêmica, a maior parte das bolsas produtividade ainda fica com os homens. Assim, como a maior parte dos cargos de poder ocupados nas Universidades, também se distribuem entre os homens. Isso acontece por uma série de fatores entrelaçados à desigualdade de gênero, entre eles está a maternidade.

A Universidade é um ambiente não pensado para as mães, pois ignora e não atende a quase nenhuma especificidade desse grupo de sujeitos. A maternidade e a desigualdade de gênero precisam parar de ser invisíveis. É urgente trazermos as demandas maternas para todos os ambientes, inclusive a Universidade.

Maternidade e trabalho acadêmico: dedicação ou padecimento?

Nesse segundo tópico aborda-se a exaustão e adoecimento maternos e suas relações com o trabalho universitário. Professoras e estudantes universitárias enfrentam uma série de dificuldades para cumprir suas tarefas produtivas após o nascimento de seus bebês (e também na gestação) dado o quadro de desigualdades estruturais e as concepções sociais envolvendo a divisão sexual do trabalho, construídas histórica e culturalmente, por muito tempo. Com isso, o ambiente universitário, assim como outros tantos da sociedade, tornou-se mais um espaço de discursos e práticas sociais de androcentrismo científico para deslegitimar o espaço da construção do conhecimento para as mulheres (Barros; Silva, 2019).

Essa lógica de Universidade concebida e sistematizada historicamente pelos preceitos e valores masculinos de produção de saberes científicos desconsidera as especificidades das mulheres para a vivência da maternidade e exige exaustiva e contínua dedicação física, mental e temporal. Trata-se de mais uma organização educacional que reproduz uma série de alocações que produzem valores e crenças que formam estereótipos sobre as habilidades diferenciadas entre homens e mulheres e influenciam as escolhas que as mulheres fazem desde cedo em sua existência, estabelecendo barreiras que limitam suas chances de vida acadêmica (Olinto, 2011).

As representações de gênero, ainda produzidas e reproduzidas no ambiente universitário, impõe, no imaginário acadêmico, um ideal pertinente sobre a conciliação da maternidade com a carreira científica. Um sentimentalismo fundamentado na sociedade patriarcal que preconiza às mulheres a

necessidade de ter que dar conta de tudo: ser uma mãe e uma esposa amorosa, cuidadosa e atenciosa, bem como ser uma profissional competente, prestativa e bem-sucedida (Walczak; Silva, 2022). Tal sentimentalismo pode ser claramente percebido pelo emblemático diálogo entre Leda e Nina, ao se retomar novamente a cena em que a professora universitária fala sobre a decisão de sair de casa para investir na carreira acadêmica. A cena, mexe com o imaginário dos telespectadores e retoma ao conceito estabelecido culturalmente pelo “modelo masculino de carreira” (Velho, 2006), que imprime à valorização profissional o trabalho em tempo integral.

A tomada de decisão da pesquisadora Leda pela carreira científica reforça no filme a complexidade da sua personalidade no olhar de expectativas de uma sociedade que espera da mulher o “heroísmo” de construir uma trajetória profissional “vencendo” todas as dificuldades e barreiras. Conforme argumenta Velho:

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria) (Velho, 2006, p. xv).

Ainda buscando análise na decisão de Leda pelo “abandono” do cuidado das filhas para se dedicar ao trabalho, cabe reflexões sobre o estresse crônico pela sobrecarga de papéis e funções que a personagem enfrentava frente, também, à necessidade de produtividade científica. Um cenário de esgotamento que apresenta características que levam à tona as dimensões da Síndrome de Burnout. Conforme Conceição, Souza e Sousa Júnior (2023) essa síndrome apresenta três dimensões. A primeira caracterizada pela falta de energia e que vem acompanhada pelo esgotamento emocional (Exaustão Emocional), a segunda relacionada ao tratamento impessoal e distante das pessoas (Despersonalização) e a terceira envolvendo a negatificação da sua importância profissional (Baixa Realização Profissional).

A deterioração, tanto física como mental que traz significado para a Síndrome de Burnout, de acordo com Souza (2012), remete resultados negativos tanto para o indivíduo, como para seu desempenho profissional, suas relações familiares e sociais. Na vida de Lena, percebemos isso intrinsecamente pela cena dela em um jantar com seu marido. Na ocasião, o marido elogia o trabalho da Leda e ela retruca dizendo: “que trabalho? Mal tenho conseguido

trabalhar”. Percebemos uma busca na realização como mulher trabalhadora, pesquisadora. Em contraposição, na sua maternidade o seu trabalho é feito de maneira muito precário, pelas demandas que o cuidado com as filhas exige. E isso é muito difícil para Leda, que sofre muito com essa situação.

Neste contexto, cabe ainda destacar as controvérsias que envolve uma parcela da sociedade, que tem dificuldade de entender uma mulher que não queira se casar, não queira ter filhos, não queria cuidar da casa – algo que, na carreira científica, é visto de forma positiva. A escolha pelos estudos, profissão, casamento e filhos é da mulher que vivencia sua história, não deveria ser julgada e nem estigmatizada por qualquer que seja a sua decisão. A literatura científica mostra um preconceito histórico contra a maternidade na academia. Há uma percepção de que as mães são menos comprometidas com seu trabalho, progridem mais lentamente, têm taxas maiores de abandono do curso e têm um desempenho pior do que pais acadêmicos e mulheres sem filhos (Silva, 2020). Isso pode se justificar se o tempo na academia for ditado por prazos e não pela produção, reflexão e produção do conhecimento científico. Elementos que deveriam ser preceitos básicos do ambiente universitário.

Outro aspecto que nos permite reflexões sobre maternidade e Universidade é a falta de estrutura física, logística e humana para estabelecimento de uma rede de apoio eficiente às cientistas mães. No filme “A filha perdida” podemos observar a ausência de elementos dessa natureza no ambiente de trabalho da Leda. A história de Leda seria outra se a Universidade fosse mais inclusiva com as mães oferecendo, por exemplo, creche e auxílio psicológico à essas sujeitas.

De acordo com Paula (2005), o acesso ao ensino superior deve vir acompanhado de medidas efetivas para garantir a permanência de todos os estudantes nas Universidades. Precisamos de reformas políticas e sociais abastadas de investimentos em assistência estudantil e a maternidade deveria estar nessa pauta.

Por fim, é importante destacar elementos do enredo que permitiram uma análise metafórica. A boneca roubada pela protagonista remete a um deste elementos e surge como uma representação do passado. A cena do furto da boneca em meio à filha perdida de Nina na praia nos permite interpretações diversas sobre a atitude de Leda. Enquanto por um lado podemos interpretar como uma vingança, por outro vemos uma atitude centrada no seu passado. A pouca paciência que tinha com as filhas, os desentendimentos constantes com o marido, a incapacidade de lidar com tantas responsabilidades que não via como suas, por mais que fossem, ao menos em parte. Todos os seus percursos como mãe e cientista embaraçados como fantasmas, que ressurgiam constantemente trazendo cobranças pelas opções feitas em prol da carreira e dos efeitos disso pelo enfretamento atual do desapego com as filhas.

Tudo isso, como indícios de que há no ambiente acadêmico mecanismos sutis que criam vários tipos de barreiras emocionais e físicas para as mulheres. De acordo com Olinto (2011), muitos destes mecanismos são se quer percebidos ou conscientizados pelas próprias mulheres, por serem comportamentos culturalmente arraigados por aqueles e aquelas que estão atuando no campo científico, o que significa que as próprias mulheres cientistas podem estar contribuindo para a sua perpetuação. De acordo com Bourdieu (1999) há contribuição da própria mulher na eternização da sua subordinação pelos seus atos e pensamentos, por ações inconscientes e naturalizadas.

Em outras palavras, mesmo com o ambiente acadêmico repleto de presença feminina ainda prevalece o androcentrismo científico. As Ledas existem no ambiente acadêmico sufocadas por mordanças que “neutralizam” enfrentamentos controversos e enfatizam a segregação horizontal e vertical³.

Considerações finais

A filha perdida é uma obra que possibilita diversas discussões sobre a maternidade e aqui pontuamos a desigualdade de gênero como a propulsora da sobrecarga, exaustão e adoecimento materno, destacando-se a maternidade no contexto da Universidade.

As questões da maternidade são invisibilizadas na sociedade e por sua vez no ambiente universitário. Machado *et al.* (2019) apontam que existe uma diminuição da produtividade acadêmica entre as mães cientistas durante os quatro primeiros anos de vida de seus filhos. As ações de apoio institucional para esse público são escassas, bem como as discussões coletivas sobre mecanismos sutis envolvidos por comportamentos culturalmente enraizados e internalizados que se estabelecem no ambiente científico e criam vários tipos de barreiras para as mulheres na progressão profissional.

É urgente rever esse cenário e dar condições para que as mães universitárias consigam transitar entre o trabalho acadêmico e a maternidade com qualidade de vida. É necessário reconhecer a maternidade como um direito, previsto na nossa constituição. Assim, é importante que essa seja uma pauta de destaque entre as políticas universitárias.

3 A segregação horizontal é aquela em que homens e mulheres se distribuem de forma desproporcional dentro da estrutura ocupacional, acontece, por exemplo, quando as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos parou seguidos pelos homens. Já a Segregação vertical ocorre dentro de uma mesma ocupação, quando homens e mulheres tendem a se situar em graus ou níveis hierárquicos superiores em relação ao outro. É um mecanismo social que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais (Olinto, 2012).

REFERÊNCIAS

A FILHA perdida. Direção de Maggie Gyllenhaal. EUA; Grécia: Netflix, 2021. 1 DVD. (121 min.).

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; SILVA, Luciana Mourão Cerqueira e. Desenvolvimento na carreira de bolsistas produtividade: uma análise de gênero. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 68-83, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.68-83>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CAMPOS, Paula Azevedo; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Sou mãe: e agora? Vivências do puerpério. **Psicologia USP**, v. 32, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/gRDZZ9sPmPNXKBBJnRtrxkQ/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAMPOS-COELHO, Fernando Morgadinho. Impacto da privação de sono sobre cérebro, comportamento e emoções. **Medicina Interna de México**, v. 36, n. supl. 1, p. 17-19, 2020. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2020/mims201f.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CONCEIÇÃO, Andrezza Fernanda Oliveira; SOUZA, Rodrigo Rodrigues de; SOUZA JUNIOR, Luiz Carlos Victorino. A realização profissional e a exaustão emocional de mulheres no retorno ao trabalho após a licença maternidade. [S. l.]: **Seven Editora**, 2023. p. 669-679. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/1328>. Acesso em: 11 set. 2023.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Clari-idade, 2015.

LIMA, Margarete Trigueiro. **SUPER PODERES PARA QUÊ?** Uma análise de representações femininas na mídia infantil em Mulher Maravilha e Meninas Superpoderosas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

MACHADO, Letícia; SILVA, Livia Kmetzch Rosa; RICACHENEVSKY, Felipe Klein; PERLIN, Marcelo *et al.* Parent in Science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil. **International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE)**, 2., 2019. Disponível em: https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_f53ac6eee-19f454193a3ae5ef84682f4.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

MÜLLER, Beatriz C. **Informativo Mulheres e Maternidade no Ensino Superior no Brasil**. Parent in Science, 2021. Disponível em: https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_6ac0cc4d05734b56b460c9770c-c071fc.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

MÜLLER, Mônica S. A. **O impacto da maternidade na academia**. Uma análise multidisciplinar nos campos do Direito e das Políticas Públicas sobre as mães em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas e Políticas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 68-77, 2012. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em: 11 set. 2023.

PAULA, Maria de Fátima de. As políticas de democratização do acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate. *Cóloquio Internacional sobre Gestión Univertaria en America del Sur*, 5. 2005. **Anais [...]**. INPEAU, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97148/Maria%20de%20Fatima%20Costa%20de%20Paula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Andressa Friedrich Ferreira da. **Dilemas relativos à maternidade e formação para a carreira acadêmica**. 2020. Dissertação (Mestrado e Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SOUSA, Júlia Rosa Santos *et al.* Prevalência da síndrome de burnout em profissionais da educação. **Cadernos de Cultura e Ciência**, v. 11, n. 1, p. 70-79, 2012.

VELHO, Léa. Prefácio. *In*: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (org.). **Ciência, tecnologia e**

gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006.

WALCZAK, Aline Terezinha T.; SILVA, Fabiane Ferreira da. Pandemia, maternidade e ciência: experiências e reflexões de cientistas mães da Universidade Federal do Pampa. **SciELO Preprints**. n. p., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5076>. Acesso em: 20 jul. 2023.

“A LIÇÃO DE MOREMP”: combatendo o assédio sexual na Universidade

José de Sousa Miguel Lopes¹

Introdução

A Nigéria é muitas vezes referida como “o gigante da África”, devido à sua grande população e economia. Com cerca de 210 milhões de habitantes é o país mais populoso do continente e o sexto país mais populoso do mundo. É habitada por mais de 500 grupos étnicos, portanto, com mais de 500 línguas. O país está dividido entre cristãos, que em sua maioria vivem no sul e nas regiões centrais, e muçulmanos, concentrados principalmente no norte (Nigéria, 2023a).

A língua oficial é o inglês, sendo o hausa, o ibo e o iorubá importantes línguas nacionais faladas no cotidiano – (Nigéria, 2023b). A Nigéria possui 162 Universidades (Melhores Universidades Da Nigéria, 2023).

Nos últimos 20 anos, o país se transformou na segunda maior indústria cinematográfica na produção de filmes do mundo, perdendo apenas para Bollywood na Índia. Hoje, a Nigéria é conhecida como o “Gigante Africano” e lança no mercado interno e externo cerca de 200 filmes por mês. Assim, nasceu Nollywood. Esse nome foi dado a partir de 2002, embora a proposta nigeriana de se fazer cinema não se encaixe no perfil comercial de Hollywood. Porque, tem como principal objetivo a autenticidade e suas narrativas olham unicamente para o continente africano. Essa visão acerca da representatividade está presente no mercado nigeriano. Os próprios produtores locais focam na abrangência de histórias, que são contadas, em sua maioria, em inglês para atrair ainda mais espectadores.

O cinema feito na Nigéria tem diversos pontos positivos, sendo a indústria cinematográfica atualmente a segunda maior geradora de empregos no país, ficando atrás apenas da indústria petrolífera. Nollywood, também é autossuficiente na produção de cinema, ou seja, não precisa de subsídios do governo para bancar seus filmes. E, isso aconteceu porque os nigerianos sabem formar público e gerar receitas para seus filmes.

As filmagens de um longa-metragem costumam durar cerca de 10 dias e tem um custo médio de três a cinco mil dólares no total. No mercado são

vendidas uma média de cinquenta mil cópias em DVD. O preço gira em torno de três dólares. Os lucros são divididos da seguinte forma: um dólar para a produtora, um para despesas com marketing e o outro para o comércio onde está sendo vendido.

O curioso é que onde mais se concentra o lucro dessa indústria não é nas salas de cinema, mas no mercado de home vídeo, já que no país, existem pouco mais de 12 salas de exibição. Assistir aos filmes de Nollywood é ter a oportunidade de conhecer melhor a cultura africana e suas diversas identidades, que são apresentadas com diferentes narrativas nas películas, proporcionando outra perspectiva sobre a história e seu contexto, pouco explorado fora do continente.

Importa destacar algumas informações sobre Kunle Afolayan, o diretor do filme. Ele nasceu em 30 de setembro de 1975 e é amplamente reconhecido pela qualidade dos seus trabalhos. Fez a sua estreia na direção em 2006 com *“Irapada”*, um *thriller* sobrenatural nigeriano, que ganhou o Prêmio da Academia de Cinema da África de Melhor Filme em Língua Africana. Posteriormente, fez os filmes *“The Figurine”*, *“Phone Swap”*, *“1º de outubro”* e *“Citation”* (*“A lição de Moremi”*). Foi o vencedor dos 16 principais prêmios do cinema africano em 2015 e teve o segundo filme com maior bilheteria nos cinemas nigerianos na época de seu lançamento, feito que Afolayan repetiria dois anos depois com *“The Ceo”*. (Machado, 2023).

Face ao exposto, iremos abordar um dos seus filmes mais recentes: o drama *“A Lição de Moremi”* (*“Citation”*).

Assédio sexual inspira o filme

Uma das marcas do assédio sexual é a relação hierárquica de poder que se estabelece sobre a vítima. A expressão assédio sexual foi criada nos anos 1970 por feministas estadunidenses da Universidade americana de Cornell, para identificarem a conduta, com conotação sexual, de um superior hierárquico.

Os problemas de assédio em Universidades estão disseminados em várias partes do mundo. Segundo um estudo feito em 2020 pela Associação das Universidades Americanas (AAU), “quase 42% dos estudantes de graduação, pós-graduação, professores e funcionários das Universidades dos Estados Unidos se disseram vítimas de algum tipo de assédio, de contato sexual não consensual a perseguição e estupro” (FAPESP, 2022, s/p.). “Dados recentes mostram que mais de 5% dos estudantes de doutorado na França foram assediados sexualmente” (Feresin, 2023, s/p.).

No caso do Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada pela física Carolina Brito e por outros colegas da UFRGS, cujos resultados foram

publicados em 2022 em um artigo na revista *Anais da Academia Brasileira de Ciências*:

o assédio sexual é cometido principalmente por homens, que podem ser professores, funcionários ou estudantes, enquanto o moral também é praticado por mulheres, ainda que em proporção inferior à dos homens. Só 6,5% dos professores, 7,5% dos estudantes e 11,3% dos servidores vitimados por assédio sexual fizeram denúncias formais, em um sinal de que essa prática é pouco combatida. [...] Por volta de 47% das mulheres e 12% dos homens entrevistados relataram ter sofrido assédio sexual durante a carreira (Marques, 2023, s/p.).

Um dos dados do estudo “*O perfil do cientista brasileiro em início e meio de carreira*”, divulgado em 2023 pela ABC, aponta panorama semelhante. Por volta de 47% das mulheres e 12% dos homens entrevistados relataram ter sofrido assédio sexual durante a carreira (*Idem*).

Bianca Spode Beltrame, que atualmente faz doutorado em administração na UFRGS, produziu um levantamento em 2018 que se tornou referência para estudos sobre assédio em Universidades. Ela enviou questionários para dezenas de instituições federais de ensino superior. A pesquisa avaliou o panorama do combate e da prevenção institucional do assédio em 71 delas. O trabalho demonstrou que 52,3% não possuíam nenhuma política de prevenção ao assédio e 70% delas não adotavam medidas para combater o problema (*Ibid.*).

Importa salientar que em 7 de outubro de 2019, a jornalista e cineasta indicada ao “*Emmy*” Kiki Mordi lançou um documentário “*Sexo por notas*” (13 minutos), para o programa “*Africa Eye*” da BBC, expondo a tradição de sexo presente nas Universidades nigerianas (Mordi, 2023).

Após o lançamento desse documentário, as plataformas de mídia social na Nigéria tornaram esse assunto o mais comentado durante várias semanas. Perplexos, os nigerianos começaram então a se questionar como foi possível uma questão tão grave não ter chegado ao domínio público. O documentário “*Sexo por notas*” mudou completamente as noções de agressão sexual e reiterou uma verdade muitas vezes negligenciada sobre o lugar do poder na solicitação de sexo em troca de melhores notas. Embora muitos possam ter considerado essa tradição prejudicial na estrutura acadêmica nigeriana, só depois do lançamento deste documentário se começou a ver a dimensão dos danos que estes comportamentos realmente causam às estudantes que são vítimas desta armadilha.

É seguro dizer, então, que a influência sísmica desse documentário deu origem, ou pelo menos inspirou o filme “*A Lição de Moremi*”.

Para a maioria das estudantes na Nigéria, o assédio sexual é um rito de passagem e a maioria é terrivelmente perseguida por casos amorosos envolvendo professores do sexo masculino em troca de notas excelentes. Como isso ocorre dentro da dinâmica de poder, as estudantes geralmente ficam desamparadas, às vezes acovardadas e coagidas a submeterem-se a esses comportamentos. Infelizmente, existe uma cultura generalizada de silêncio que torna isso quase endêmico. Ou, se houver uma brecha, esse problema costuma ser varrido para debaixo do tapete antes de ganhar a atenção da mídia. Impulsionada pelo impulso global, a onda #MeToo da Nigéria tornou-se um momento muito propício para a prestação de contas dessas lamentáveis aventuras lascivas, sobretudo em instituições que deveriam servir de exemplo para a sociedade.

No início do filme, vemos uma estudante universitária praticando sexo com seu professor em troca de um aumento nas notas, um aumento que, pelo que podemos vislumbrar na trama, ela merecia. Amparada pelas provas que ela coletou ao gravar a ligação com o professor, bem como as provas de um namorado disposto a revelar os ilícitos do próprio professor, a trama sofre uma reviravolta complicada que resulta na morte do palestrante e na expulsão dos alunos envolvidos.

O filme mostra-nos Lucien, um professor de Ciências Sociais muito viajado e com uma aparência cordial. Isso é um atrativo para os estudantes se aproximarem dele, ao mesmo tempo que ele utiliza a camaradagem como um mecanismo para conquistar seu objeto de desejo, Moremi. Ao atribuir a ele esse status de masculinidade, o diretor Afolayan retrata-o como um indivíduo manipulador que, aparentemente, não sabe dirigir um automóvel, embora possua um no Senegal. Ele está envolvido em atividades criminosas como estuprador e é um mentiroso incorrigível que engana Moremi dizendo que conseguiu uma entrevista para ela nas Nações Unidas. Ao longo das cenas de depoimento, ele é visto invertendo a narrativa para balançar o status de vitimização para si mesmo. Além disso, no tribunal assume seu perfil acadêmico e seu privilégio patriarcal gritando seus êxitos com o representante dos estudantes.

O filme apresenta-nos Moremi, uma brilhante estudante da pós-graduação. A sua jovialidade e inteligência despertam o interesse do recém-chegado à Universidade, o professor *Lucien*. Este começa a usar de sua posição para ficar perto de Moremi, algumas vezes fingindo-se de tutor, outras fingindo não saber se localizar em Lagos (Nigéria), por ter vindo de outro país. Por isso, conta com o auxílio de Moremi que, às vezes, percebe os galanteios do professor, mas está encantada com sua inteligência e não acredita que ele lhe possa fazer mal. A estudante desenvolve uma relação de confiança com

Lucien, reage com surpresa aos primeiros avanços impróprios e demonstra resiliência antes da tentativa de estupro.

Quando seu caso se torna público e é veiculado pela mídia Moremi enfrenta preconceitos, ataques à sua reputação e questionamentos acerca de sua conduta, até acusações de estar mentindo e sendo oportunista tanto por parte de seus colegas de curso como de professores e da sociedade em geral. Sua amiga e seu namorado também entram na lista daqueles que hostilizam e desconfiam dela durante o processo de julgamento.

Com apenas 21 anos, ela denuncia ao conselho acadêmico o prestigiado professor, por tentar estuprá-la. Contudo, Moremi é desacreditada em meio ao processo disciplinar que se desenrola na investigação. O professor é um intelectual respeitado mundialmente pela atuação como docente e tutor. É sabido que em muitas Universidades nigerianas a agressão sexual por parte de professores é muito frequente, mas raramente é abordada, exceto quando as mulheres se sentem obrigadas a apresentar provas, nomeadamente revelando evidências em vídeo ou áudio porque, infelizmente, sua palavra nunca é suficiente.

O processo judicial como elemento central na trama

O filme se passa, em grande parte, no tribunal criado pelo comitê da Universidade, e os *flashbacks* dos momentos contados por ambas as partes são trazidos aos espectadores. Mesmo não havendo dúvidas para quem assiste o filme, o comitê da Universidade levanta muitos questionamentos sobre a veracidade do caso, e a tensão sobre o veredito permanece até os minutos finais do filme.

“*A Lição de Moremi*” é contada principalmente através do processo judicial no qual Moremi tenta convencer o tribunal, composto pelos principais membros do corpo docente, da verdade de sua história, que requer um sistemático recurso à memória. Ao tentar provar sua inocência no tribunal, Moremi encontra-se naquele inescapável turbilhão de lembranças agudas. Como costuma acontecer ao relembrar eventos traumáticos, esse processo necessário de recuperação de memórias terríveis não é linear. Enquanto Moremi compartilha sua história com o tribunal sua confiança é questionada.

O filme é, simultaneamente, uma obra que aborda tanto a exploração sexual em espaços acadêmicos por pessoas investidas de poder, quanto sobre os sistemas que permitem que sua exploração prospere e fique impune. No entanto, em vez de procurar revelar uma justiça adequada num sistema funcional que os nigerianos desejam, o roteiro tem dificuldade em questionar o sistema judicial.

No início pede-se que confiemos nos sistemas de justiça à nossa disposição. É claro que esse é um conceito difícil de ser aplicado, visto que esses sistemas provaram ser profundamente disfuncionais na vida real. Qualquer sistema de responsabilização forte precisa de um histórico de funcionamento suficiente para que as pessoas confiem nele. Contudo, o filme não consegue interrogar como esses sistemas falharam no passado.

“*A Lição de Moremi*” retrata esse pesadelo sem fim, de estigma e reação, que tem lugar durante o Comitê que investiga tais acusações. O filme é contado no tempo presente e corta para *flashbacks* quando as duas partes contam suas versões dos eventos durante as audiências no tribunal. Ora estamos vendo uma cena atual, do presente, ora somos levados a algum *flashback* para compreender a cena. A mistura entre presente e passado pode ser complexa de entender se você tirar os olhos da tela, ainda que por um minuto.

No entanto, a maioria das sequências de *flashback* é vista a partir da perspectiva de Moremi, que é forçada a questionar o novo mundo que passou a conhecer neste campus. Este mundo inclui seu relacionamento com o professor Lucien, seus dois colegas de curso, seu namorado e colegas tutores que constituem o restante das testemunhas. Todos eles têm lembranças e histórias diferentes para contar sobre o relato dos eventos sobre o que realmente aconteceu. Embora alguns desses relatos sejam apenas julgamentos baseados no que eles perceberam como estranhos, outros também carregam intenções maliciosas.

O filme é também surpreendente e generoso com o uso do humor para enfatizar o pavor crescente que acompanha Moremi, protegida unicamente pelas suas próprias palavras e sem nenhuma evidência concreta imediata. Angustiado, interroga-se se o tribunal acreditará ou não em sua história.

As alegações de Moremi não são exatamente aceitas desde o início, pois o julgamento rapidamente se transforma em uma dinâmica de ele-disse-ela-disse. *Flashbacks* revelam a vida e a comunidade de Moremi, destacando as muitas complexidades de sua reivindicação à medida que a verdadeira natureza de sua experiência vem à tona. Não se trata aqui de uma ambiguidade narrativa: Lucien, o professor admirado e altamente apreciado por seus estudantes e colegas não é, claramente, culpado.

Observar os eventos parcialmente recontados a partir das perspectivas daqueles em torno dos dois assuntos principais oferece perspectivas fascinantes sobre como as pessoas realmente veem essas relações professor-estudante. Elas preferem tirar suas próprias conclusões com base em sentimentos e crenças pessoais. Todas elas apenas testemunham eventos se desenrolando de fora da bolha, mas não conseguem juntar exatamente as peças espalhadas. Até que chega o momento em que seus relatos podem ser apenas a história de

testemunhas oculares necessárias para salvar alguém, e elas apenas contam inocentemente com base nas suas crenças ou malícias.

A investigação se transformou em um momento marcante para o feminismo, pois o ciberespaço nigeriano foi inundado por narrativas de fracasso moral e estruturas opressivas não apenas em instituições terciárias nigerianas, mas também na ordem pentecostal cristã e no setor corporativo.

O trabalho do diretor e o recurso aos *flashbacks*

O filme tem uma excelente direção de arte, boa maquiagem e penteados, belo e exuberante figurino africano, com as cores alegres, fortes e vivas das lindas vestimentas desse povo, que concentra a maior população negra do mundo. Kunle Afolayan também maximiza as locações muitas vezes negligenciadas em outros filmes nigerianos, como é o caso de ter filmado lindas imagens em dois outros países africanos, Senegal e Cabo Verde, que quase nos fazem esquecer a pesada temática.

Outro aspecto relevante é a música ambiente com Youssef Ndour, Babátúndé Olátúnjí e outros destacados músicos nigerianos.

Os atores desempenham seus papéis com uma dedicação notável e os diálogos, marcados pelo discurso acadêmico, impregnam o filme através de uma narrativa profunda e envolvente. Kunle Afolayan escalou Temi Otedola, uma aspirante a atriz em sua atuação de estreia, para o papel principal do filme – uma jogada ousada que vale a pena destacar.

O diretor é cuidadoso na sua narrativa o que dá para perceber pelo ritmo suave, mas também perturbador, pelo qual *A Lição de Moremi* é contada.

À medida que a ferida dessa história vai, lentamente, sendo exposta acabando por ser totalmente reconhecida, pode-se concluir que o diretor não está muito preocupado em não cometer erros, mas sim em contar uma boa e convincente história.

A utilização de *flashbacks* é o ponto forte de Kunle Afolayan. *A Lição de Moremi* é capaz de manter uma unidade como história, não apenas pelos personagens lembrando eventos passados e construindo-os com a ajuda de uma gradação de núcleos impressionantes e atuando de forma confiável, mas fazendo isso com uma inserção adequada nos contextos e recuperando eventos que antes eram considerados irrelevantes. Ora estamos vendo uma cena atual, do presente, ora somos levados a algum *flashback* para compreender a cena. Os *flashbacks*, além de ilustrativos, estão ali para contradizer as mentiras de Lucien de modo grosseiro, sem nenhuma sutileza. Se no depoimento ele menciona ter ouvido palavras inapropriadas de Moremi, a cena subsequente mostrará o contrário. E assim por diante.

A sequência de ações no filme não mantém uma via unidirecional, e muitas vezes, o enredo é um detalhe lapidar enrolado em camadas de *flashbacks* e histórias de fundo que concretizam a estética filmica à medida que a vida passada de Lucien se torna mais vívida. Outras vezes, o filme prenuncia o perigo que está por vir, como no caso de Kóyèjò, estudante do último ano de medicina, ensinando Moremí a se defender em caso de assédio sexual.

Afolayan soube escolher a contento o diretor de fotografia que fornece uma imersão constante na natureza contraditória do mundo independente da Universidade, em que cada olhar que passa leva a um sentimento crescente de paranoia para a vítima e seu papel em uma comunidade “capturada” para desconfiar de suas queixas.

Ao retratar um ambiente onde a cultura do estupro foi normalizada, devido a suposições opressivas relacionadas a gênero e sexualidade, Kunle Afolayan oferece um alerta inabalável que se estende muito além das fronteiras da Nigéria. Ele tornou-se um nome familiar na indústria cinematográfica deste país, com filmes que revelam que ele é um autor a ser considerado. Com isso, Afolayan desfruta de generoso patrocínio acadêmico.

Considerações finais

“*A Lição de Moremí*” é um filme muito direto que organiza opticamente as peças do quebra-cabeça para os espectadores e não deixa nada para o subtexto. O filme não tem a pretensão de apresentar surpresas alucinantes. Apenas deseja contar a história como ela realmente acontece nos campus nigerianos. Tem um ritmo lento e um roteiro interessante, que aborda um tema pertinente e atual.

Observemos o exemplo e luta de Moremí para contestar as nefastas consequências do sistema patriarcal e racista construído e legitimado historicamente, para transformar em um movimento amplo, unitário, para pavimentar um caminho para desconstruir e eliminar as práticas sexistas.

O filme é também uma reflexão sobre o que significa ser simplesmente uma jovem que quer ter sua vida de volta, terminar sua pós-graduação e perseguir seus sonhos, por mais ingênuos que possam parecer.

Além de relatar uma realidade que de fato ocorreu, também retrata as vivências de muitas jovens estudantes que *sofrem com professores abusivos em ambientes acadêmicos*, além de demonstrar como a cultura do estupro ainda *permanece forte* nos dias atuais. É uma obra que trata do importante tema da violência contra a mulher, sendo uma entre as milhares de histórias de jovens corajosas que conseguem usar sua voz para denunciar os casos de que são vítimas.

Há também momentos de melancolia: quantos casos de agressão chegam ao conhecimento público? Existem grupos de defesa para vítimas de agressões sexuais nas Universidades? Quantas pessoas têm o privilégio financeiro de viajar para outro país para encontrar provas do histórico de agressão de um homem?

Em suma, “*A Lição de Moremi*” oferece uma profunda reflexão artística sobre os graves problemas na Universidade, a torre de marfim africana, instituição que deveria servir de bússola moral para a sociedade.

O sistema patriarcal de gênero é um sistema de dominação-exploração, pois não existe um processo de dominação separado de outro de exploração, ou seja, de um lado a dominação patriarcal e de outro a exploração capitalista. A lógica das relações de produção no âmbito das transformações do capital se expressa, em alguma medida, de forma mais perversa para as mulheres. Mesmo tendo clareza que essas transformações atingem de forma geral o conjunto da força de trabalho, seja ela formal ou não, e aqui já reside uma parte perversa desse processo, pois a informalidade e precarização, em muito expandida pelo modelo de acumulação flexível, restringem direitos e geram um contingente de desprotegidos legais. O quadro se agrava quando analisamos esses rebatimentos no trabalho das mulheres, em que pese às tendências que afirmam o aumento de mulheres no mercado de trabalho, esse aumento ocorre de forma precarizada, desprivilegiada do ponto de vista econômico e social e com maior incidência de práticas violentas, em especial da prática do assédio sexual.

O assédio sexual, em sua natureza criminal e ilícita dá-se em várias relações e em distintos espaços, tanto públicos como também em espaços privados, o que torna o ambiente universitário um local dentre os quais tal ato ocorre.

Alguns dirão: que mal haveria num simples elogio sobre a roupa, o corpo, ou a inteligência de uma mulher? Nenhum problema se não tiver um tom de sedução e não der a entender que a aluna o estaria seduzindo com sua vestimenta, seu corpo ou sua bela explanação. Nenhum problema se o professor não colocar a aluna num lugar de possível sedutora, como se sua beleza ou inteligência fosse irresistível, como se ele pudesse justificar para si mesmo o seu ato e assim se desresponsabilizar de todas as consequências nocivas que daí advenham, especialmente para a vida da mulher em questão. Atos de assédio sexual são possíveis causadores de danos psíquicos e de incontáveis prejuízos profissionais, especialmente quando a assediada se vê obrigada a ter de continuar, por fazer parte do mesmo ambiente de trabalho, a conviver com o agressor, tendo muitas vezes de suportar suas constantes investidas, por não estar em condições de denunciá-lo ou detê-lo.

O ato em si já é constrangedor para a mulher numa situação hierarquicamente inferior como aluna e, mais ainda, se ela estiver numa situação de dependência como bolsista, como é o caso da aluna Moremi. Ou seja, se o ato for de um professor a situação é grave, mais grave ainda se for de um orientador que assina pela bolsa da aluna de graduação ou pós-graduação, pois mais poder acumula tal professor, o que lhe faculta maior ascendência sobre a orientanda, e menor possibilidade de reação da aluna por medo de perder a bolsa e ainda ser difamada no meio acadêmico e supostamente ter arruinada a possibilidade de um dia alcançar o cargo de professora.

Assim como devemos apoiar as iniciativas daquelas que denunciam o assédio nas ruas, nas instituições religiosas, nos aparelhos de cultura, nas instituições de saúde, nas assembleias e no Congresso, é fundamental que as Universidades tenham por princípio o respeito às mulheres e o repúdio a toda e qualquer forma de violência sexual e de gênero.

Precisamos dizer *não*, com todas as letras, ao assédio. Dizer não ao assédio é não aceitar mais que mulheres sejam vistas como objetos sexuais passivos ou como vítimas frágeis do poder dos homens, como Lucien, ou como sedutoras irresistíveis. Dizer não ao assédio é afirmar que as mulheres podem e devem ter controle sobre a própria sexualidade. É mostrar que podemos elevar a voz e o poder das mulheres na academia e na sociedade. É não submeter as mulheres aos papéis sociais tradicionais que lhes atribuem os *Luciens* machistas protegidos pelo patriarcado ainda vigente. É garantir que elas possam ocupar, sem constante sujeição à violência de gênero, o espaço público de debate, essencial ao funcionamento saudável de uma democracia.

Uma prática silenciosa e constante de cantadas dos professores em relação às estudantes, algo que remete à suposição, tão presente em inúmeras culturas, de que mulheres só poderiam garantir seu espaço na Universidade, e na própria sociedade, através do corpo e não em função de seu discurso. E, pior ainda, que o corpo das mulheres é um território comum, passível de invasões que não necessitam de consentimento.

Trata-se, portanto, do combate ao assédio como estratégia de afirmação de um direito. A mulher não é território a ser conquistado ou colonizado, ela é sujeita. Não é vítima, mas agente de seus próprios direitos. Não ficam ruborizadas com supostas cantadas; ficam, sim, indignadas com a suposição de que estão à disposição de conquistadores que as colocam no lugar de sedutoras para não se verem como assediadores.

O assédio sexual precisa, por isso, ser entendido por toda a comunidade acadêmica como um problema político, no sentido mais amplo deste termo. A reivindicação é a de que homens sejam desautorizados a menosprezar as

mulheres como estudantes ou como pesquisadoras, a subalternizá-las como secundárias, a emudecê-las nos debates, a ignorá-las em reuniões, a impedi-las de ter acesso a cargos de coordenação e direção.

Mas iniciativas com efeitos transformadores só surtirão efeito se as mulheres puderem contar com a escuta de sua área como um todo e com o apoio dos professores sensibilizados com a causa, se as instituições universitárias e de fomento à pesquisa, especialmente pelas ações daqueles e daquelas que nelas trabalham e tomam decisões, assumirem o mesmo repúdio ao comportamento nocivo que ocorre tão frequentemente no interior das Universidades. Só assim é possível abrir caminho à construção de relações de gênero mais justas no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

FERESIN, Emiliano. Universidades suíças enfrentam o assédio sexual. **SWISSINFO.CH**, 08 mar. 2023. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/por/economia/tpt-08.03-universidades-su%C3%AD%C3%A7as-enfrentam-o-ass%C3%A9dio-sexual/48318634>. Acesso em: 12 jun. 2023.

KIKI Mordi. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Kiki_Mordi. Acesso em: 6 jun. 2023.

MACHADO, Jéssica. **Nollywood – O cinema Nigeriano**. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/nollywood-o-cinema-nigeriano/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MARQUES, Fabrício. **Retratos de comportamento abusivo**. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/retratos-de-comportamento-abusivo/>. Acesso em: 17ago. 2023.

MELHORES Universidades da Nigéria. Disponível em: <https://pt.alinks.org/best-universities-in-nigeria/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

NIGÉRIA. **Infoescola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/africa/nigeria/>. Acesso em: 6 jun. 2023b.

NIGÉRIA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nig%C3%A9ria>. Acesso em: 6 jun. 2023a.

PESQUISA FAPESP. **Universidades norte-americanas investem em medidas para identificar indivíduos com histórico de má conduta sexual durante a contratação**. 12 out. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/universidades-norte-americanas-investem-em-medidas-para-identificar-individuos-com-historico-de-ma-conduta-sexual-durante-a-contratacao/#:~:text=Segundo%20um%20estudo%20feito%20em,consensual%20a%20persegui%C3%A7%C3%A3o%20e%20estupro>. Acesso em: 12/06/2023.

FICHAS TÉCNICAS DOS FILMES

A filha perdida

Duração: 122 minutos

Ano: 2021

País: EUA

Direção: Maggie Gyllenhaal

Filme integral: <https://www.netflix.com/br/title/81478910?source=35>

A Lição de Moremi

Duração: 151 minutos

Ano: 2020

País: Nigéria

Direção: Kunle Afolayan

Filme integral: <https://www.loveflix.tv/a-licao-de-moremi-assistir-filme-online-completo-em-full-hd/>

Águas de Romanza

Duração: 15 minutos

Ano: 2002

País: Brasil

Direção: Glaucia Soares, Patrícia Baía

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=x0ISkvFYhwY>

Do Luto à Luta [documentário]

Duração: 75 minutos

Ano: 2005

País: Brasil

Direção: Evaldo Mocarzel

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=CRyzd6Wsof4>

Dona Cristina perdeu a memória

Duração: 14 minutos

Ano: 2002

País: Brasil

Direção: Ana Luiza Azevedo

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=8KLUQO0BCZg>

Em Nome da Razão [documentário]

Duração: 25 minutos

Ano: 1979

País: Brasil

Direção: Helvecio Ratton

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=cvjyjwI4G9c>

Jojo Rabbit

Duração: 108 minutos

Ano: 2019

País: Nova Zelândia

Direção: Taika Waititi

Filme integral: <https://www.starplus.com/video/105d2601-8281-4da3-9031-664f2145a43a?distributionPartner=google>

Lampião da esquina

Duração: 81 minutos

Ano: 2016

País: Brasil

Direção: Livia Perez e Noel Carvalho

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=anEyLq-uvMc>

Medida Provisória

Duração: 94 minutos

Ano: 2022

País: Brasil

Direção: Lázaro Ramos

Filme integral: https://www.primevideo.com/dp/amzn1.dv.gti.924290a9-53c1-499c-bed9-b32a4bdbf7e6?autoplay=0&ref_=atv_cf_strg_wb

Morangos Silvestres

Duração: 91 minutos

Ano: 1957

País: Suécia

Direção: Ingmar Bergman

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=U167hzDSgik>

Mur Murs (Mur Murs).

Duração: 1:21h

Ano: 1981

País: França

Direção: Agnès Varda

Filme integral: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLFB04C1C649FD80A2>

O imaginante quarto da Vovó

Duração: 16 minutos

Ano: 2009

País: Brasil

Direção: Marcela Arantes

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=uXfxsxb3gfk>

Os árabes também dançam

Duração: 104 minutos

Ano: 2014

País: Israel

Direção: Eran Riklis

Filme integral: https://www.primevideo.com/dp/amzn1.dv.gti.276eb923-9b9b-4896-8223-cf1e91dead56?autoplay=0&ref_=atv_cf_strg_wb

Que horas ela volta?

Duração: 144 minutos

Ano: 2015

País: Brasil

Direção: Anna Muylaert

Filme integral: <https://www.youtube.com/watch?v=WNCKSekYi9A>

Radioactive

Duração: 110 minutos

Ano: 2020

País: Reino Unido (China, EUA, França, Hungria)

Direção: Marjane Satrapi

Filme integral: <https://www.netflix.com/br/title/81168940>

Reisado Miudim

Duração: 13 minutos

Ano: 2008

País: Brasil

Direção: Petrus Cariry

Filme integral: <https://cuevana.claims/pelicula/reisado-miudim-26339433/ver/>

Temple Grandin

Duração: 107 minutos

Ano: 2010

País: Estados Unidos da América

Direção: Mick Jackson

Filme integral: <https://www.hbomax.com/br/pt/feature/urn:hbo:feature:GVU4KuQQ3K4NJhsJAbXd>

ÍNDICE REMISSIVO

A

A filha perdida 14, 159, 160, 165, 166, 167, 183

Águas de Romanza 13, 117, 118, 119, 126, 183

A Lição de Moremi 14, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 183

Assédio sexual 14, 15, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 182

C

Conflito entre liberdade e socialização 131, 132, 139, 140, 143, 145

Construção do conhecimento 46, 120, 153, 163, 169

Criança 13, 14, 27, 30, 69, 71, 72, 77, 83, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 144, 161, 162, 192

Curtas 13, 49, 83, 117, 118, 119, 123, 126, 127

D

Descobertas científicas 105, 108, 111, 112

Descolonização dos currículos 151, 152, 157

Desigualdade de gênero 35, 159, 160, 161, 162, 163, 166

Do Luto à Luta 83, 183

Dona Cristina perdeu a memória 14, 117, 118, 122, 126, 127, 183

E

Educação de qualidade 112, 113, 114

Em Nome da Razão 13, 75, 77, 79, 83, 85, 86, 184

Ensino de história 13, 14, 56, 57, 61, 64, 152, 157, 194

F

Formação antipacifista 13, 75, 83

Formação de professores 14, 34, 48, 56, 58, 75, 117, 125, 126, 152, 156, 191, 193

G

Gênero 191

Grafite 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57

H

Holocausto 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74

I

Indicadores sociais das mulheres no brasil 36, 41

Infância 13, 14, 21, 24, 26, 27, 59, 71, 74, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 135, 192

J

Jojo Rabbit 13, 61, 64, 66, 69, 71, 72, 73, 184

L

Lampião da esquina 13, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 184

M

Medida Provisória 14, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 184

Memórias de recorte lgbti sobre a ditadura 90, 101

Mercado de trabalho 29, 31, 179

Morangos Silvestres 12, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 184

Mulheres na ciência 105, 107, 108, 113, 193

Mur Murs 12, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 184

N

Nazismo 13, 61, 62, 63, 64, 70, 71, 72, 73

O

O imaginante quarto da Vovó 14, 117, 118, 121, 126, 127, 185

Os árabes também dançam 14, 131, 132, 136, 137, 138, 143, 145, 185

P

Pandemia 38, 41, 169

Pessoas com deficiência 75, 80, 82, 83, 84

Q

Que horas ela volta? 12, 29, 30, 34, 39, 185

R

Radioactive 13, 105, 106, 109, 113, 114, 115, 185

Reisado Miudim 14, 117, 118, 126, 127, 185

T

Temple Grandin 13, 75, 81, 82, 83, 87, 186

Transtorno do espectro autista 13, 81

U

Uso privado da razão 140, 141, 144

Uso público da razão 140, 141, 144

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adriana Araújo Pereira Borges

Psicóloga pela Universidade Federal de Juiz de Fora, é mestre em Psicologia pela PUC Minas e Doutora em Educação: conhecimento e inclusão social pela UFMG. Professora de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

Aline Choucair Vaz

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e docente efetiva da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da UEMG. Possui graduação em História, especialização em História da Cultura e da Arte, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Coordena projetos de pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da UEMG. É fundadora e editora chefe da Revista Científica SCIAS. Direitos Humanos e Educação. Tem experiência como professora na capacitação de professores/as da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG e na Coordenação Pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Amanda Tolomelli Brescia

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e docente efetiva da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da UEMG. Possui graduação em Pedagogia, especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, Mestrado em Educação Tecnológica e Doutorado em Educação. Coordena projetos de pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da UEMG. É fundadora e editora chefe da Revista Científica SCIAS. Educação, Comunicação e Tecnologia. Tem experiência com formação de professores/as para utilização de tecnologias digitais e na Coordenação Adjunta do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Ana Ianeles

Doutoranda em História Contemporânea na Universitat zu Köln, na Alemanha, com pesquisa sobre as obras e vida da cineasta Lotte Reiniger sob o regime nazista. É mestre em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021) com pesquisa sobre eugenia e representações nazistas

nos trabalhos e narrativas da cineasta Leni Riefenstahl no pós-guerra (1945-2002). Licenciada em História pela mesma instituição (2019) com extensão universitária de dois semestres na Universität zu Köln (2018), em estudos europeus. Atualmente, também é pesquisadora do Laboratório de História do Tempo Presente (LHTP) da UFMG.

Ana Paula Braz Maletta

Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu “Educação e Formação Humana” e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Líder e pesquisadora do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (NEPEL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Conhecimento e Educação (COED), na mesma instituição. Doutora (2017) e Mestre (2008) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Realizou Doutorado Sanduíche no Exterior na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal, em 2015, financiado pela CAPES. É pós-graduada em Gestão de Processos Educativos e Avaliação pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Minas Gerais (2004) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2002). Possui grande experiência como professora e coordenadora pedagógica na Ed. Básica e no Ensino Superior. Os principais campos de investigação e atuação são: Estudos Sociais da Infância e da Criança; Educação Infantil; Didática e Currículo.

Daniel Santos Braga

Professor de Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), na Linha Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMG Ibirité) na Linha Práticas docentes para a educação básica. É professor do Departamento de Educação da UEMG Ibirité. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da FaE/UEMG (NEPPPE) onde coordena o Observatório da Valorização dos Profissionais da Educação (Obvape). Doutor em Educação: conhecimento e inclusão social pela UFMG (2022); Mestre em Educação e Formação Humana (2015) e pedagogo (2016) pela FaE/UEMG; historiador pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2008).

Eloísa Stéphanie da Silva

Engenheira e doutora em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos pela UFMG. Professora de Engenharia Ambiental do Departamento de

Engenharia Aplicada e Tecnologias Ambientais (DEENG) da UEMG João Monlevade.

Fernanda Aires Guedes Ferreira

Bióloga, doutora em Educação e mestre em Ecologia. Professora e pesquisadora da FaEUEMG. Fundadora da AMPIC. Dedicar-se à pesquisa em Educação, Divulgação Científica e Educação Ambiental. Mãe da Júlia e de três estrelinhas.

Gabriel Amato

Licenciado, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – campus avançado Três Corações. É autor de trabalhos sobre história do Brasil contemporâneo, ditadura militar, juventudes, história oral, memória e cinema documentário.

Gláucia Soares Barbosa

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora e Pesquisadora da FaE/UEMG, dedica-se a atividades nas áreas da didática, educação ambiental, ensino de ciências, mulheres na ciência, maternidade e ciência. Mãe da Alice.

José de Sousa Miguel Lopes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (2013). Atualmente é professor no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Moçambique, educação, letramento, formação de professores, cinema, antropologia cultural. Possui um blog <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/>

Laurici Vagner Gomes

Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Efetivo e Pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Educação e Formação Humana – PPGE/FaE-UEMG. Pesquisador Produtividade UEMG

– PQ/UEMG. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociologia e Filosofia (NEPESF/FAE/UEMG). Participante do Projeto de Extensão FIC (Formação Inicial e Continuada) no Campus. Desenvolve pesquisas nas áreas de Filosofia da Educação e Filosofia Moderna, em especial sobre o pensamento de Friedrich Nietzsche, com ênfase nos seguintes temas: Ética, Estética, Educação, Linguagem e Niilismo.

Maria Cristina de S. Fernandes

Psicóloga, mestre em Educação e doutoranda em Artes/Cinema pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Coordenadora e professora de cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Rogéria Cristina Alves

Doutora em História Social da Cultura (PPGHIS/UFMG) e possui experiência no ensino de história, em diferentes níveis. Atualmente é professora efetiva no departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação (FAE/CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É pesquisadora integrante do Tessituras de Nós – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em gênero, sexualidade e educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais. E do grupo Áfricas: história, política e culturas/UFMG. É coordenadora do Grupo de Trabalho de História da África, na ANPUH (seção MG). E integra a rede internacional de pesquisadores sobre Angola, “Angola Reserach Network” e a rede internacional de pesquisas sobre o marfim africano, “The African Ivory Research Network (AIRN)”, vinculada à Universidade de Lisboa.

Rodrigo de Almeida Ferreira

Doutor em Educação e mestre em História pela UFMG, bacharel licenciado pela PUC-Minas. Professor na Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFF). Membro do Laboratório de Ensino de História da FEUFF (LEH-UFF) e integrante da Rede Brasileira de História Pública (RBHP). Desenvolve pesquisa e publicações em temas do ensino de história, cinema e história, história pública, educação libertária.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Para a composição desta obra professores(as) pesquisadores(as) elaboraram textos a partir de filmes que tivessem relação com a Universidade. Nesse sentido, algumas das obras cinematográficas selecionadas abordam questões mais diretamente ligadas, enquanto outras tangenciam a temática de forma parcial, marginal, tratando de aspectos indiretamente relacionados à Universidade. As temáticas procuram revelar a diversidade, em termos culturais, educacionais, filosóficos, políticos, antropológicos e sociais. A coletânea destina-se, predominantemente, a estudantes de graduação e de pós-graduação das áreas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas em geral, e particularmente aos(às) estudantes e profissionais do campo da Educação, assim como aos(às) leitores(as) interessados(as) pela temática da Universidade e do Cinema, além do público em geral. Defendemos ser necessário ter esperança no futuro, no qual surjam jovens artistas, educadores(as), que não mais se sintam inimigos(as) da memória e do prazer. Acreditamos que esta coletânea seja uma feliz oportunidade para que novos(as) expectadores(as) possam conhecer, debater e, sobretudo, sentir a fruição do bom cinema e de uma estimulante leitura.



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação



COLEÇÃO EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

