

O documentário no sistema socioeducativo: ensino como co-criação de saber

Júlio Figueroa & Luciana Oliveira*

Resumo: Inspirando-se nos enlaces entre cinema e educação, este artigo considera o *saber da experiência* de adolescentes socioeducandos no ensino do documentário no Brasil. Esse saber foi e é ensaiado pela esfera intelectual e é viabilizado pela co-criação entre pesquisadores e adolescentes a partir da visionagem de filmes como *Da janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) e *Filme de rua* (2017).
Palavras-chave: saberes; documentário; sistema socioeducativo.

Resumen: Inspirándose en los vínculos entre cine y educación, este artículo considera el *saber de la experiencia* de adolescentes socioeducandos en la enseñanza del documental en Brasil. Este saber ha sido y es ensayado por la esfera intelectual y se viabiliza gracias a la cocreación entre investigadores y adolescentes a partir del visionado de películas como *Da Janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) y *Filme de rua* (2017).
Palabras clave: saberes; documental; sistema socioeducativo.

Abstract: Inspired by the relationship between cinema and education, this article considers the knowledge of the experience of adolescents in the socio-educational system in Brazil concerning the teaching of documentary filmmaking. This knowledge was and is rehearsed by the intellectual sphere and is made possible by the co-creation between researchers and adolescents through the viewing of films like *Da janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) and *Filme de rua* (2017).
Keywords: knowledge; documentary; socio-educational system.

Résumé : Inspiré par les liens entre cinéma et éducation, cet article examine la connaissance de l'expérience d'adolescents en milieu socio-éducatif dans l'enseignement du documentaire. Cette connaissance a été et est répétée par la sphère intellectuelle et est rendue possible par la co-création entre chercheurs et adolescents à travers la projection de films tels que *Da janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) et *Filme de rua* (2017).
Mots-clés : savoir ; documentaire ; système socio-éducatif.

* Júlio Figueroa: Doutorando. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. 31270-901, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: juliofigueroaa@gmail.com
Luciana Oliveira: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. 31270-901, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: luciana.lucyoli@gmail.com

Submissão do artigo: 14 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 23 de janeiro de 2020.

Introdução

Muito já foi dito sobre as potencialidades do cinema como dispositivo pedagógico. Há um vasto campo de estudos que coloca em relação a imagem no cinema com os processos educativos, orientados tanto por um foco na linguagem e nas materialidades fílmicas quanto pelas interações em sala de aula mediadas pelo cinema. No artigo, apresentamos um modo de pensar a relação entre cinema e educação, com foco na criação colaborativa de um *saber da experiência* como possibilidade mesma de concretizar relações de ensino-aprendizagem do documentário com jovens sob medidas socioeducativas.¹

Há dificuldades, porém, que devem ser reconhecidas logo de início. O aparato de permeabilidade acadêmico de que dispomos ainda não é suficiente ou está demasiado codificado na busca pelo *saber da experiência*. Bagagem livresca, argumentação lógica, coerência, pensamento abstrato – todos grandes aliados –, não podem servir de parâmetro ou hospitalidade para elaborações não domadas iguais às que encontramos. Diferente dos campos instrucionais e seus atores, na exposição oral dos adolescentes, não há superconcentração de raciocínio e débito à construção escrita. As faculdades expressivas do corpo parecem mais unas do que nunca.

O *saber da experiência* diante da imagem, contudo, é instantâneo, já vem de longa elaboração orgânica para emergir no instante do contato. Por suas trajetórias, socioeducandos estão fadados a saber. Saber da urgência crítica – é possível um saber do corpo negro com as imagens, conforme nos indicaram processos de descoberta na pesquisa –, que se manifeste também pela e a respeito da dimensão expressiva do cinema. É possível que esse saber seja anti-racista e anti-classista ao afirmar um manuseio da imagem e ao fazer elaborações diante da imagem. O artigo é uma síntese reflexiva em torno de um experimento empírico com adolescentes em medida de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade no sistema socioeducativo em Belo Horizonte, realizado num período de três meses, no ano de 2018. Além desta breve

1. A adolescente ou o adolescente entre 12 e 18 anos que comete o que a lei denomina “ato infracional” e é apreendido acaba conduzido para o sistema socioeducativo. As medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente são as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. De acordo com o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei n. 12.594), essas medidas têm como objetivo 1) a responsabilização social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; 2) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e 3) a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. A formulação desses objetivos, sua eficiência em alguns casos e sua ineficiência em outros são problemáticos, mas não examinaremos isso neste artigo.

introdução, ele se compõe de três seções: na primeira, discutimos brevemente as interfaces entre cinema e educação bem como educação e cinema; na segunda, buscamos caracterizar conceitualmente o que é um *saber da experiência*, priorizado nas interações de ensino-aprendizagem nos processos moventes desta pesquisa; por fim, na terceira seção, apresentamos um recorte empírico dos conhecimentos construídos com os adolescentes em torno da visionagem de um conjunto de documentários.

1. Cinema-Educação-Cinema

Há um cruzamento entre cinema e educação que incide sobre a sensibilidade própria à experiência fílmica e ao fazer cinema, que trazem de benéfico o que Fresquet (2013) afirma: “A tela de cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio” (Fresquet, 2013: 19). Haveria aqui uma espécie de revisão de si, do outro e da exterioridade a partir de novos olhares e escutas, estando a linguagem do cinema, como conjunto de conhecimentos, destinada a fortalecer aquele que o experimenta.

Sem se distanciar de Fresquet, é Migliorin quem escreve que “O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. É um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas.” (2010: 106). A proposta apresentada pelo autor é reposicionar o sujeito pelo cinema para que ele possa fruir novas frequências diante do mundo e das situações que lhe surgem com ênfase em seu aparato sensível, que será perturbado e florescerá com os exercícios cinematográficos educativos.²

Teixeira e Ramos (2010), também rejeitando o mero uso didático e instrumentalizado do cinema, veem no cinema como arte uma potente via para a sensibilização dos sujeitos no sentido do vivenciar um mundo rico em ritmos, sons, luzes e sombras. Veem o cinema como agente que impulsiona a experiência estética. Diferente da atitude de Fresquet e Migliorin, as autoras, no artigo

2. Essa proposta prática, elaborada por Migliorin (2010), provocaria uma crise, cuja “resolução” deveria ser inventada com as livres equações estéticas e éticas realizadas por alunos e alunas a cada opção de construção cinematográfica adotada. Deve ser destacado o projeto Cartas ao Mundão, parte de outro projeto de Migliorin chamado Inventar com a Diferença, que promove ações pedagógicas de cinema junto a escolas públicas, periferias, comunidades indígenas e comunidades rurais distribuídas em diversos Estados brasileiros. O Inventar com a Diferença propõe oficinas de cinema, debates, cineclubes, formação de professores/professoras e alunos/alunas para o fortalecimento da educação em Direitos Humanos, com ênfase no combate a racismo, machismo, homofobia etc. O Cartas ao Mundão, parte do Inventar, interessa-nos em especial porque tem um trabalho desenvolvido em seis centros socioeducativos de Pernambuco.

Os professores e o cinema na companhia de Bergala, põem sobre os educadores a ênfase de suas ideias, inspirando-se nas sugestões de Bergala para o cinema na escola. Mais ainda, o ponto de vista dos professores brasileiros é assumido e filtra todas as contribuições do autor francês. Ao seu lado, Teixeira e Ramos (2010) chamam atenção para os obstáculos que se colocam em torno da prática docente voltada para o cinema, muito além da operacionalização necessária para a presença, circulação e discussão dos filmes nas escolas. Há atenção para a reflexão sem o desligamento do aspecto operacional. Em sintonia com as ideias de Bergala, as autoras não se privam, porém, de fazer ressalvas necessárias diante do trabalho do autor, afirmando que é importante não fazer “transposições mecânicas de uma realidade a outra, da França para o Brasil, por exemplo” (Teixeira & Ramos, 2010: 20) e avaliam o impacto das tarefas “cine-educativas” no mundo escolar brasileiro.

Os três estudos citados, ao rejeitarem a instrumentalização do cinema e combaterem o conteudismo no uso dessa linguagem na educação, inspiram-se nos trabalhos de Bergala (2008). As atividades criativas de “eleger”, “dispor” e “atacar”, propostas pelo autor em *Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, condensam suas noções de base, pois sublinham movimentos éticos que são atravessados por concepções de mundo e de atuação nesse mundo (Bergala, 2008: 135). As três categorias especificadas, que correspondem a colocar em diálogo decisões dramatúrgicas, espaciais, plásticas e rítmicas, dizem diretamente do mundo que se apanha e ao mesmo tempo se deixa escapar, do mundo que se vê e que se deseja.

Ao lado dessas pesquisas, que se colocam na interface entre cinema e educação, é importante atentar para os princípios pedagógicos presentes nas reflexões-ações de Paulo Freire e Jacques Rancière. O tipo de pedagogia pretendida na pesquisa da qual resulta o presente artigo diz menos respeito àquilo que Paulo Freire chamou de lógica bancária e que Joseph Jacotot (cujo pensamento e formas pedagógicas são objeto de reflexão por Jacques Rancière) chama de escola dos desiguais (fundada no princípio da igualdade e reprodutora das desigualdades, a começar pela desigualdade entre o mestre que sabe e o aluno que ignora). Inspirado no saber dialógico com as audiências e no saber auto-instrutivo do mestre ignorante, norteamos a conformação de “oficina saberes de cinema”, no afã de criar espaços seguros de expressão para os jovens. De modo mais específico, referimo-nos à presença da expressividade dos corpos negros sobre imagem e fazendo imagem, acontecendo por meio do *saber da experiência* imagética dos jovens, detentores eles próprios de corpos negros. Há filmes que nada dizem para públicos especializados – ou lhes dizem sob a forma do signo do desconhecido –, sendo mais dignos de ataques do que

de prestígio, mas que encharcam de questões as vivências desses adolescentes, porque se conectam com seus saberes e suas trajetórias.

Os estudos que se dedicam à relação entre cinema e o sensível na adolescência têm como espaço de maior atuação o ambiente escolar e comunidades que enfrentam dificuldades, como atestam as produções de Fresquet (2013), Migliorin (2015) e Teixeira e Ramos (2010). Apesar de algumas experiências em presídios e hospitais, como as realizadas por iniciativa de Migliorin (2015) e de Fresquet (2013), a ênfase sempre está no cinema dentro da escola, disso decorrendo todo o arsenal prático e teórico. Este artigo tem o afã de buscar colaborar com outras bases para os projetos pedagógicos no contexto socioeducativo.

Dentro do campo que se tornou conhecido como “cinema e educação” ou “cinema-educação”, é ainda difícil precisar campos internos autônomos, como seria o de um campo que se pudesse chamar de documentário-educação. Ao que tudo indica, os autores que apontamos aqui não se detiveram no documentário enquanto modo específico de vínculo entre a prática educativa, as expressividades cinematográficas e o mundo histórico como ponto de partida ou de ancoragem. Não se ocuparam de como pensar especificamente esse modo na relação com o ensino, diferenciando-o de uma então presumida “ficção-educação”. Tratadas indiscriminadamente sob esse ponto de vista, ambas as formas de fazer cinema foram compreendidas como um mesmo bloco, cujo ponto em comum seria a educação com a imagem cinematográfica.

É necessário, para tratar das práticas de ensino no contexto socioeducativo, compreender que os socioeducandos são detentores de saber e que esse saber é tão legítimo e relevante quanto os saberes que eles não detêm e de que se julga carecerem. É um saber incrustado no corpo dos adolescentes, mas que precisa ser acessado. É a partir da conjugação entre esses saberes e os saberes da academia que queremos pensar o ensino do documentário.

2. Saber da experiência: sensibilidade teórico-metodológica de aliança intermundos

Vocabulário, entonação, gestos, expressão facial, arte na pele, vestuário, acessórios: tudo carrega inteligência. Mas o saber pode não chegar se não houver aparato, ainda que vazado, para ele. Seu aparato pode ser o ar, o bairro, a rua, a calçada. Possivelmente, o saber se cria junto com o aparato que o possibilita. Nesse sentido, fazer de um auditório (espaço cinematográfico improvisado), de uma arena, de um centro cultural, da nossa mediação e dos protocolos da pesquisa o aparato desse saber já é fazer a violência da tradução, da seleção, da interpretação, da valoração. Um *saber da experiência* é dis-

forme e formatá-lo academicamente é fazê-lo falar uma língua que ele mesmo parece não possuir. Foucault, na dimensão do discurso, atesta afirmação afim:

Um princípio de *especificidade*: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso (1996: 53).

Existe um agravante. Com Foucault, a referência pode ser um discurso sobre o mundo dos discursos, portanto minimamente existentes como tais. No caso deste estudo, as coisas do mundo, no momento em que se tornam “discursáveis”, tornam-se também outra coisa, algo novo e diferente de como se apresentava originalmente. Uma metamorfose separa *discurso* de *saber da experiência*, que, em si e como fonte fundamental, é completo.

O *saber da experiência* não é uma obra. É um proceder para proceder. É mais infinitivo e gerúndio. Está sendo feito e criado por nós assim como feito e co-criado pelos jovens que encontramos no socioeducativo. As colaborações deles sobre/ com/ através de imagens integram esse saber ao se tornarem formulação teórica e atuação prática que volta para eles e outros socioeducandos como ensino criticizador, como dizia Freire. É o resultado das capacidades dos corpos dos adolescentes em prol deles mesmos enquanto classe política narrativa, é um saber que pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade do socioeducando por parte da sociedade, antes, durante e depois das malhas das decisões judiciais.

É da *experiência* esse saber, mas qual delas? Especialmente, a do corpo negro, que é imagem na tela e imagem matéria-prima, que se apresenta de maneira nua aos olhos livres. Saber que faz a compreensão sobre racismo concreto e o racismo da imagem se ampliarem, assim como sobre o classismo concreto e o classismo da imagem, impondo sua vivacidade na re-união entre interior e exterior nietzschianos – vamos destacar mais adiante –, possivelmente entre coisa e coisa duplicada na letra, na tela, nas dimensões espaciais da expressão-extensão. Saber que não se limita a tematizar, saber que não separa forma e conteúdo, pois a imbricação é total. Saber de um poderoso e corroído corpo: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (Freire, 2013: 21).

Haveria, na atitude intelectual diante de Ottobah Cugoano, ex-escravo e filósofo africano abolicionista, uma desconsideração ou omissão de seu saber assim como há com relação a adolescentes “incluídos” na criminalidade. Bon-

día tem um texto conhecido, simples e bonito que pode entrar por um caminho convergente com esse. Ele nos diz que o *saber da experiência* é

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (2002: 26-27).

As palavras do educador dão envergadura à perspectiva que desenvolvemos com os jovens ao serem justas na caracterização desse outro saber, vigoroso e complexo – porque bastante permeável e ansioso para ser integral, assim nos parece. Embora seja chamado aqui de não científico, podemos com ele gerar crias olhando para um ponto imaginário enquanto nos movemos guiados pelas pausas silenciosas e pelos falatórios, capazes de absorver esse jeito desenquadrado de mover-se pelo mundo. Propomos, assim, o seguinte *passinho*:³ conjugar, em um movimento pedagógico, o valor daquilo que acontece no/ao/pelo indivíduo (adolescente) e que o encarna com o pensamento sobre as imagens que o incitam.

Criticando David Strauss, Nietzsche o destaca como excessivamente moderado e tolerante casual, enquanto se lembra do estilo da conversa erudita, em que, ao faltarem palavras especializadas, sobram cansaço e uma experiência de vida desconexa. Diz ainda que o pensador “nos apavora pela falta de toda experiência efetiva, de toda penetração original no homem” (1873-1876: 270). Cremos verdadeiramente que o saber de que falamos e que aprendemos a aprender⁴ junto aos adolescentes é dessa ordem, a de uma penetração. Ser e deixar ser penetrado diz de algo que se tornou frágil e forte no momento em que foi penetrado. Perfurados, invadidos, surpreendidos incredivelmente nas próprias entranhas, muitas vezes, quase que diariamente: polícia aliada da Injustiça, Violência aliada da “lei”, Abandono como regra – fatos declarados mais de uma vez pelos socioeducandos que participaram desta pesquisa. Penetração da própria realidade, como daquela nas colônias, descrita por Mbembe:

zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a

3. Um dos estilos de dança que é praticado por jovens de periferia. Há uma cena em *Vizinhança do Tigre* (2014), de Affonso Uchoa, que mostra dois garotos fazendo a dança: “Solta a batida! Olha o passinho!!!”, anima o cantor.

4. Como está dito no *Manifesto 11*, do Corisco, Coletivo de Estudos, Pesquisas Etnográficas e Ação Comunicacional em Contextos de Risco da UFMG.

zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da 'civilização' (2018: 34-35).

Não é difícil constatar que os saberes desses jovens vêm gerados em contato direto com as condições em que eles se encontram, pelas condições materiais e históricas que moldam a vida e que produzem as suas existências, como diz o pensamento feminista negro apresentado por Hill Collins (2016: 101).

Há um trecho escrito por Nietzsche que assinala bem o que é o saber para o homem moderno, dividido entre um interior e um exterior doentes porque não se conectam mais com um saber vivo de uma cultura efetiva, pois ruma separado de quem o inspirava:

O homem moderno acaba por arrastar consigo, por toda parte, uma quantidade descomunal de indigestas pedras de saber, que ainda, ocasionalmente, roncamos na barriga, como se diz no conto. Com esses roncamentos denuncia-se a propriedade mais própria desse homem moderno: a notável oposição entre um interior, a que não corresponde nenhum exterior, e um exterior, a que não corresponde nenhum interior, oposição que muitos povos antigos não conhecem. *O saber, que é absorvido em desmedida sem fome, e mesmo contra a necessidade, já não atua mais como motivo transformador; que impele para fora, e permanece escondido em um certo mundo interior caótico* [grifo nosso], que esse homem moderno, com curioso orgulho, designa como a 'interioridade' que lhe é própria. É certo que se diz, então, que se tem o conteúdo e que falta somente a forma; mas, em todo vivente, esta é uma oposição completamente indevida. Nossa cultura moderna, por isso mesmo, não é nada de vivo, porque, sem aquela oposição, absolutamente não pode ser concebida, isto é: não é de modo algum uma cultura efetiva, mas apenas uma espécie de saber em torno da cultura (1873-1876: 278).

O saber que pode ser gerado pelos adolescentes no processo de ensino não reconhece interior nem exterior, forma nem conteúdo, é uma "cultura efetiva" e, ao contrário do que diz a crítica de Nietzsche, é absorvido *com* fome (direitos básicos atendidos) e *a favor* da necessidade, portanto um saber em conformidade com uma alta potencialidade do saber humano.

Esse é sobretudo um saber feito a muitas mãos e corpos, que não busca, em sua concepção pedagógica, a conquista de ninguém, pois isso seria a adaptação ao real tão almejada pela dominação, nos termos de Freire (2013: 51). O homem deve transformar a realidade *com* outros homens, não deve transformar outros homens, pois assim atuará como dominador, caindo na doutrinação, que quer adaptá-los a uma realidade que deve permanecer intocada (*idem*). A busca pela transformação se dá na escuta para a ação, com as pessoas, no que vemos uma aproximação da procura deste estudo com o "conteúdo programático" do educador brasileiro. Embora esta pesquisa parta, parcialmente, de um plano pré-concebido, há pleno abrigo às contribuições dos adolescentes nesse

roteiro. *O saber da experiência* se confunde, assim, com a noção de “conteúdo programático” de Freire: “não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (*idem*), escreve Freire impulsionado por uma declaração de Mao Tsé-Tung em uma conversa com Andre Malraux no livro *Anti-memoires*. É a construção de um equilíbrio o que pede para ser inspiração.

Há muitas criações e cocriações possíveis de saberes junto a adolescentes socioeducandos, adolescentes egressos, adolescentes em situação de vulnerabilidade social, adolescentes não categorizados. Há os saberes que podem não ser respaldados pela lei; há os que, por natureza, são anti-lei; há os que podem ir contra os nossos; há os que invalidam ou inviabilizam a pesquisa por si só, os não institucionalizáveis e não protocoláveis; há os saberes escorregadios, pelo contexto político da atualidade; há os que não se manifestam de nenhuma maneira, mas atuam nos bastidores e gerem fazeres:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 1996: 17).

Existe uma grande responsabilidade em atribuir valor a algo, que, com aval da sapiência acadêmica crítica, constituirá “saber”, no mesmo momento em que outras possibilidades de saber serão descartadas, a curto, médio ou longo prazo. Esse *saber da experiência*, contudo, estará dentro da arena estética e política e tentará situar ainda mais os jovens de periferia na dimensão da vida, da alegria, do respeito, da criticidade, da sensibilidade e da inteligência, podendo impulsioná-los fora da sua correspondência com versões políticas condenatórias.

3. Saber da experiência via co-criação: entre o pedagógico e o etnográfico

Embora com o caminho já projetado, a dinâmica das atividades cinematográficas realizadas em 2018 no Centro Cultural Venda Nova, na cidade de Belo Horizonte, recebeu um novo dia para uma prática possivelmente oposta à sala escura: futebol. Essa inclusão teve em vista dois aspectos importantes que seriam favorecidos por esse esporte: 1) a aproximação entre pesquisador Júlio e participantes; e 2) a geração de conversas, contatos e atitudes menos protocolares. As ações tomaram então a forma de ciclos de quatro dias. Ao final

do quarto dia, um novo ciclo começava. No primeiro dia, prática do futebol (aos poucos, esse dia recebeu atividades com uso de câmera). No segundo dia, exibição de um filme sugerido pelos adolescentes. No terceiro dia, exibição de um filme sugerido pela pesquisa. No quarto dia, remontagem coletiva de alguns dos materiais assistidos (aos poucos, esse dia foi transformando-se em aula de cinema). Todos os encontros foram sucedidos por um momento de roda de conversa, seguida, em algumas ocasiões, de escuta individual e produção escrita.

Tentamos, inicialmente, trabalhar com 15 adolescentes que estavam cumprindo medidas de prestação de serviço à comunidade (PSC) ou liberdade assistida (LA), ambos em meio aberto. O Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS-VN) e as analistas de políticas públicas convidaram, no atendimento, os jovens para participar da atividade, que foi, em seu novo formato, nomeada “oficina saberes de cinema”. O trabalho de campo quase tomava, por empréstimo e por se obrigar a cair nas malhas da institucionalidade, o corpo de uma medida socioeducativa. Dos adolescentes chamados, compareceram onze, sendo oito mais presentes, número que, segundo as profissionais analistas, era muito bom. Dos onze, alguns foram apenas um dia: S. não pôde continuar por conta do horário na escola; L. G. compareceu nos primeiros dias, mas deixou de participar. Oito adolescentes continuaram a ir, ainda que a frequência não tenha sido tão alta. A., D. C., D. G., G., C., L., R. e L. N. se alternaram nas presenças nos dias de encontro.

Na visão mais geral de todo o desenrolar da atividade, o primeiro dia dos ciclos, destinado a uma roda de conversa seguida de futebol, tornou-se também um momento que acolhia as sugestões de filmes para o segundo dia, rerepresentava os princípios da pesquisa e da atividade, esclarecia sobre o andamento das formulações sobre o problema de pesquisa e convocava os adolescentes a participarem com suas elaborações, na forma em que viessem. Aqui, daremos maior atenção aos dias dos filmes, deixando a abordagem do futebol para outro momento, embora eles não se desconectem.

Os filmes sugeridos pela pesquisa para os encontros foram reunidos em dois grupos: a um deles, para efeitos didáticos, demos o título de “incitações do tema”, no qual estiveram os documentários de longa-metragem *Juízo* (2007), de Maria Augusta Ramos e *Pássaro preto* (2016), de Maria Pereira, e os documentários de curta-metragem *A mão e a luva* (2010), de Roberto Orazi, *Rap, o canto da Ceilândia* (2005), de Adirley Queirós, e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (2014), de Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia. No segundo grupo, que recebeu o nome de “incitações da forma”, estiveram o longa-metragem de ficção *A vizinhança do*

tigre (2014), de Affonso Uchoa, o documentário *Sábado à noite* (2007), de Ivo Lopes Araújo, o curta de ficção *Fantasma* (2010), de André Novais Oliveira, os documentários de curta-metragem *Da janela do meu quarto* (2004), de Cao Guimarães, *A chave dos pregões* (2015), de Pablo Nóbrega, e *Filme de rua* (2017), de Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro e Guilherme Fernandes. De maneira indisciplinada e intuitiva, fruto também de conhecimento cinematográfico progressivo e continuado em Venda Nova, não resistimos à tentação de acrescentar, com a ação em andamento, os filmes *O clube dos cinco* (1985), de John Hughes, *O fim* (1991), de Artavazd Peleshian, e *Fantasma* (2015), de Jovens Freqüentadores do CAPUT – Centro de Atendimento e Proteção a Jovens Usuários de Tóxicos. Os filmes sugeridos pelos adolescentes foram todos exibidos, sem restrição: *Mac e Devin vão para a escola* (2012), de Dylan C. Brown, *Ônibus 174* (2002), de José Padilha, *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meireles e Kátia Lund, *Cidade dos Homens* (2007), de Paulo Morelli, e *Operação Valquíria* (2008), de Bryan Singer.

3.1. As dificuldades de chegada

Ele é um bonitão, as sobrancelhas precisamente falhadas, uma delas com um *piercing* verde nada discreto. Desenhos elaborados no curto pelo das têmporas combinam com um finíssimo e bem cuidado bigodinho, que se alinha a um alargador branco pendurado na orelha esquerda. Alto, agitado, emenda uma frase na outra e tem olhos castanhos claros muito chamativos. Sempre contente e disposto a rebater as coisas que são ditas, quase sempre um pouco bravo, se em público. A parte da conversa que presenciei tratava da sua venda recente de um peixe (cocaína) a um usuário, que, como D. C. tentava imitar, esfregara o queixo com as duas mãos depois de cheirar, demonstrando ter aprovado a qualidade do material. Os que estavam no time de fora escutavam. D. C. tem respostas aparentemente seguras e não negociáveis para várias questões: talvez, essa definição fosse dada por ele a nós, pesquisadores; talvez, também, ele diga coisas que todos queiram dizer. Nesse ponto, nossa atuação em campo hesita entre pesquisar e socioeducar, se as duas ações forem lidas como divergentes. Pesquisa enquanto escuta, estudo e investigação pode ser simultaneamente socioeducação? A resposta, se se quer amparada pela lei, depende da liberdade e do empenho que existem para a construção do Projeto Pedagógico, que deve ordenar a gestão e a ação do atendimento socioeducativo.⁵ A curto prazo, a resposta deve ser positiva, pois esta conciliação foi se mostrando como a única alternativa possível. O desafio de fazer um tra-

5. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (p. 47).

balho de campo que só está existindo em formato de aula ou oficina e dentro do sistema socioeducativo é compreender a fundo a tarefa da socioeducação, reelaborá-la para executá-la da maneira mais adequada e ativar os *saberes da experiência* sem que essas duas tarefas se anulem.

Conviver com os adolescentes apenas dentro de um cumprimento de medida nos conduziu ao aprofundamento da compreensão das leis e das diretrizes pedagógicas do SINASE. Esse movimento, ao mesmo tempo em que nos aproximou do trabalho desenvolvido pelo CREAS – VN e das analistas de políticas públicas, distanciou-nos da realidade vivida por esses adolescentes. A impressão que temos é a de que, num espectro social, estamos mais próximos do círculo de um advogado de acusação do que o de um amigo ou conhecido. Era tudo o que não queríamos. Onde está, afinal, e como conhecer as peculiaridades dessa experiência juvenil sem o grosseiro filtro institucional, jurídico e pedagógico? Os *saberes da experiência* vão sobreviver a essa camada tão espessa? Esses mesmos impasses se davam diante dos filmes.

3.2. O filme “na relação de falar com nós” (D. C.)

Durante a experiência fílmica, houve indiferença, deboche, irritação, desgosto, alegria, satisfação e envolvimento. A impossibilidade de reter a aparição dessas mais variadas e legítimas dimensões do espectador não nos impediram de realizar um exercício de sistematização. Os pensamentos que se seguem são um esforço preliminar não só de sistematizar a visionagem dos filmes, como a atividade de uma maneira geral, tendo enquanto orientação a construção de um *saber da experiência* como conduta de ensino. Nesse sentido, este é um texto em construção que aproxima diários de campo de análise fílmica, alternando-se entre os dois terrenos. Se a passagem pelos filmes é breve e pontual, é porque o olhar sobre eles vem modelado pelo que nasceu nas sessões e nos demais momentos dos encontros. Sempre que a coleta de dados nos permitiu, as formulações sobre os filmes foram mais a partir dos encontros do que da materialidade sonora e visual presente, embora essa sempre estivesse no horizonte:

Pesquisa: Às vezes quando eu mostro um filme pra você, você não acha interessante a forma, né?

D. C.: É, a forma de expressar dele. É meio paia, mas agora se fosse tipo assim narrado ou tipo assim chamativo.

Pesquisa: Qual filme? Igual a esse aqui (Ônibus 174)?

D. C.: Igual tipo é, tipo uns assim, tendeu? Tipo assim, não questão do episódio ou da forma como é. Tipo assim, ele for mais tipo formal, tendeu, pra nós, assim, mais visto, aí é mais doido. Você vai ver se os cara não vai... (inaudível).

Pesquisa: Mais atraente você falou (em outro momento).

D. C.: É, mais atraente tipo assim, pode ser até um de dança de rua, mas se for tipo assim na relação de falar com nós é doido o filme, entendeu? Tipo um filme explicado, agora...

D. C. é questionado sobre a forma do filme e nos apresenta um pensamento que não separa forma de conteúdo, já que um filme atraente – categoria ampla que contudo sugere uma aprovação e um interesse – , teria a característica ser *na relação de falar com eles*. Aí o filme é *doido*. Nesta seção do artigo, movemo-nos por entre os filmes, a experiência cinematográfica, as falas e, por último, por algumas imagens produzidas pelos adolescentes. Nesse nosso deslocamento, somos inspirados pela afirmação de D. C.: *na relação de falar com nós*, que colhe imediato respeito dos filmes em que pode ser reconhecida uma tomada de iniciativa, uma clara demonstração de interesse, uma face, um aprendizado, um acento. Evocando atitude e concessão, D. C. vai radicalmente contra a endogenia fílmica.

O curta *A chave dos pregões* (2015), de Paulo Nóbrega, foi elogiado pela turma na roda de conversa e também por R. e A. nas escutas individuais, algo que nos surpreendeu bastante. Durante a projeção, silêncio total para o filme. Mesmo o atípico trabalho sonoro e os planos mais lentos sem diálogo não provocaram rejeição. Na nossa visão prévia, o precioso trabalho que construiu a paisagem sonora do filme, sobretudo, poderia provocar um descolamento antes de um chamado, ainda que em estranhamento. Por vezes perturbador, o som do filme instaurou atmosferas que não encontram definições confortáveis assim como não configuram nitidamente os contornos dos ânimos que evoca. Os longos planos são ocupados por pessoas da periferia em seus caminhos durante a jornada do trabalho. Há rostos com traços bem marcados na pele corada. Há simplicidade no vestir e no vender, gestos e vozes eloquentes que não são alheios aos adolescentes. Inscritos na imagem, esses elementos, assim como os vendedores acompanhados pelo filme, são deles vizinhos de parede, de força e de capacidade.

O protagonismo que o filme oferece aos vendedores na execução de sua tarefa mais elementar, no cantar do seu negócio que se espalha pelo espaço urbano recifense, reparte pela imagem com os adolescentes um mesmo segmento vivenciado de cidade e de enfrentamento. Existe uma espécie de comunhão que tem o corpo e o som dessas pessoas como ponto de encontro com os adolescentes e que é favorecida pelo documentário. Nesses planos e diante dos garotos, sua duração não dói, como aparentemente ocorreu com *O fim* (1992), de Artavadz Peleshian, e *Sábado à noite* (2007), de Ivo Lopes Araújo, mas inspira confiança e vincula:

Pesquisa: Te chamou atenção alguma coisa do ritmo dele?

A.: Ah, muito sofrido.

Pesquisa: Mas isso te incomodou?

A.: Não. Por causa que é a vida.

Embora houvesse o reconhecimento, por parte de A., de que o ritmo apresentado era “sofrido”, no uso dessa palavra mora uma compreensão que ajustava o arrastar do filme às condições de vida das pessoas na imagem. A. deixa-se tocar pelo relativo experimentalismo do filme em nome das dificuldades enfrentadas por cada um dos personagens, associando esses dois aspectos:

Pesquisa: Você acha que o ritmo do filme é como o trabalho daquelas pessoas ou não?

A.: Exatamente. Não estudou, não teve estrutura, aí é isso mesmo. Tem que sobreviver de alguma forma. Você acha que quem tá vendendo droga lá eles tá vendendo porque eles quer? Alguns sim, outros não. Outros é porque é falta de escolha. Ele tem um filho, ele tem que dar leite para o filho dele. Se não tem emprego, o cara vai caçar o quê? Roubar, traficar.

O filme de Paulo Nóbrega e as falas dos socioeducandos lembram que cada um dos adolescentes não é infrator. É amante, joga bola, gosta de refrigerante, fez algum delito, frequenta ou frequentou a escola, ouve Snoop Dogg, tem o nome da mãe tatuado no braço, já trabalhou ou trabalha duro, gosta de azul. Há interesse no canto de dois dos trabalhadores mais simples por ruas da cidade e há cumplicidade nessa experiência. R., na escuta individual, afirmou que esse tinha sido o filme mais legal do dia, em que foram exibidos também *Rap, o canto da Ceilândia* (2005), de Adirley Queirós, *A mão e a luva* (2013), de Roberto Orazi e o já citado *O fim* (1992), de Artavadz Peleshian. Na ocasião, o jovem preferiu as imagens dos trabalhadores:

Dos quatro, o mais legalzim foi o do vendedor. Eles trabalhando e tudo... Eles fazendo o que pode, né, pra ganhar um dinheiro, cuidar da família. Aqui acontece muito isso também, os caras vendendo picolé aí na rua. Se for olhar, é difícil o cara tá ganhando dinheiro. Conheço muita gente que vende picolé lá perto de casa, anda pra um tanto de lugar. Chega e não vende muito... trabalhadores. Lutando pra conseguir o pouco. (R.)

Não houve, na declaração de R. ou durante a roda de conversa com os outros dentro dessa sessão, referência direta voluntária a um aspecto propriamente fílmico. As perguntas é que sempre puxavam essa exclusividade. Contudo, a “suavidade” – como eles mesmos dizem – com que aquela construção cinematográfica se apresentou foi tentadora. O mesmo “não acontece nada” e a mesma “falta de sentido” referidos por eles para definir *O fim* poderiam ser também cobrados aqui, mas não foram absolutamente. Orgânico com eles, porque uma espécie de *forma interessada, na relação de falar com nós*, o curta foi “suave”.

Seguindo a trilha do filme desafiador por seus aspectos formais, *Da janela do meu quarto* (2004), de Cao Guimarães, é uma obra que apresenta duas crianças se divertindo numa luta na chuva, em cima de uma lama macia. De lá da janela, Cao Guimarães pegou sua câmera e flagrou esse jogo de briga. Há um cuidado sutil e preciso na reelaboração do som ambiente para pluralizar os sentidos que passam a cobrir as ações dos corpos que combatem. A aposta da pesquisa nesse filme veio da crucial participação do som e do evento, particularmente comunicado na sua banalidade originária. A chuva de som plástico se engendra aos gestos e favorece a fruição da obra. Esse aspecto nos levou a crer que colocar esse filme em contato com esses adolescentes geraria pequenas faúlhas de inquietude no que diz respeito aos recursos formais, ainda que esses pudessem não se destacar, como categoria, da já diluída superfície narrativa e informacional oferecida pelo curta. Estando distante do simples ato de ver o desenrolar de um evento, a aparelhagem criativa do cinema é aqui bastante vigorosa, explícita e definidora do que é filmado, entregando-se ao desfrute do espectador. Também e não menos importante, é uma luta sem violência. Uma batalha que não lida com inimigos, vitória ou derrota.

Quando exibimos esse curta, pedimos aos jovens que fizessem uma produção textual livre, e a visão sobre o material não foi homogênea. Dos cinco escritos, dois chamaram a atenção para a falta de palavras no filme, e um o avaliou como “mais ou menos paia”. D. C. definiu o filme como “meninos brigando no barro” e concluiu assim: “diversão não importa a ocasião”. A declaração que mais me chamou a atenção, porém, foi a de L. N.: “eu lembrei de quando era pequeno, só não gostei porque não tem som dos personagens”. Por um lado, L. N. sentiu a falta do que diriam uma à outra as crianças no jogo. Enquanto brincavam, o que diziam ou que som exprimiam? Nesse saber corporal, todos os aspectos da performance do brincar de briga também se dariam no plano dos sons emitidos, sejam eles falas, risadas, grunhidos. Por outro lado, entendemos que, por sua formação prática em imagens narrativas das esferas midiáticas, L. N. poderia estar na busca de pacotes visuais e sonoros reconhecíveis e arranjados didaticamente. Quando observado de perto, o filme não é inteiramente livre dessa rede de conexões, mas ao mesmo tempo sobrevive muito bem sem ela. L. N., em particular, foi atendido pelo filme, embora tenha sentido falta das falas dos personagens. Estranho, para ele, não foi assistir a um filme sem história, já que algo importante estava presente lá. Estranho não foi escrever que “não acontece nada”: algo de muito pouco e ao mesmo tempo do seu interesse estava presente o tempo todo tornando um algo digno de ser filmado e visto. Filme e L. N. foram parar em outro lugar, lá atrás quando ele era uma criança.

Com *Filme de rua* (2017), de Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro e Guilherme Fernandes, câmera bamba não deliberada, deriva, fragmentos do cotidiano e desdém por vínculos causais narrativos. Tudo isso também poderia fazer supor uma distância sólida entre esse filme e os adolescentes, todos não iniciados – para usar um termo de Bergala. Seguramente, eles resistiriam às imagens incomuns e suas conexões fugidias, ao seu alto nível de interesse por sujeitos em frente à câmera – tão livres de uma organização rigorosa –, interesse quase caótico ao vagar naqueles pedaços da cidade. Avenida Afonso Pena, aquela grandona... logo ali uma farmácia conhecida. Mas sempre há atuação quando há câmera. Sim, mas os personagens de *Filme de rua* (2017) não são concatenados. Em vez disso, o filme lança de volta para os seus participantes um desejo que partiu deles. A própria ideia de realizar o filme nasceu dos jovens, que a propuseram para os realizadores. Esse gesto de tomar a frente não abandona o filme em nenhum momento.

A câmera afoita do filme é seguida por vezes que flutuam porque jamais se colam a estratos instrutores. Esse empunhar da câmera, seu enquadramento e sua proximidade com a voz de quem a manuseia nos leva a associá-la a uma *câmera subjetiva*, categoria consolidada e popularizada no cardápio de conceitos cinematográficos desde *A Dama do Lago* (1947), de Robert Montgomery. Porém, é "fumódromo" o nome que se dá o jovem que grava: um toque dele para os especialistas – inventamos – para que se evite imprimir aquela categoria-esquema ao seu jeito de filmar, de aproveitar a máquina que filma. Nem *cinematógrafo* nem *diretor de fotografia* nem *cameraman* nem *câmera subjetiva*, nada disso. Fumódromo. A câmera é outra coisa antes de item reconhecido. Está muito mais perto de ser um maravilhoso objeto da curiosidade. O material aderente que reveste seu corpo a transforma em um aparelho bom de agarrar, apertar, tatear. Bom também de escarafunchar, desmontar e bisbilhotar seus segredos. Isso requer jogar para segundo plano a duplicação legível e ordenada da imagem. Como seria incrível entrar no equipamento e conhecer em detalhes como tudo funciona, conhecer o que leva à imitação de um visível tão idêntico e tornado retângulo. A câmera é um brinquedo difícil de crer, e seus recursos, dos máximos aos mínimos, são tantos que mesmo depois de muito usar, ainda é possível descobrir novos. Antes de agir para compor o quadro, para fazer um registro, ela é matéria tecnológica cheia de microdispositivos coordenados para imitar um órgão do ser humano, e esse aspecto mais básico ainda fascina. Em *Filme de rua* (2017), o exame do equipamento é simultaneamente desalinho do quadro, *zoom* que vai e volta e é manejo obediente ao ritmo do ânimo do corpo que a detém, cheio de pouca intimidade ou de intimidade primeira. Todos esses aspectos fazem parte da lida com o novo joguete:

filmar não se separa de descobrir a coisa filmada, mas também e sobretudo a coisa que filma. A excelência técnica não é, nem de longe, o fim; a finalidade é o deleite, que está no campo e no antecampo. O fim está na curiosidade de quem segura a lente e nas canções e brincadeiras que o objeto registra.

Embora tenhamos algumas declarações promissoras – como a de D.C. –, como falar sobre aspectos formais usando as referências dos adolescentes quando elas, enquanto elementos isoláveis para análise, notam pouco esses aspectos e não os citam claramente, embora sejam sentidos e apreciados? Como respaldar, com sobra, afirmações junto aos filmes com palavras dos jovens se os jovens especificam pouco essa dimensão expressiva? Para respaldar as afirmações, recorreremos a uma “voz cinematográfica” expressa nos curtos passeios de L., G. e A. registrados por eles na câmera – a princípio, voz sem relação com a voz formulada por Bill Nichols na instância do filme documentário. Essas imagens se constituem como voz porque estamos abrindo aqui a possibilidade de citá-las, referir-nos a elas, tomá-las como uma declaração, como se fossem exercícios-filme. Se é possível esse procedimento com falas e escritos, por que não seria com imagens feitas? Esboçamos, portanto, uma base a partir da qual seja possível nos mover nessa perspectiva, contando com o próprio *Filme de rua* (2017) e com as produções de imagens virgens no Centro Cultural Venda Nova para isso. O que percebemos, quando passamos a câmera para L., G. e A. e depois, ao assistir o que eles filmaram e como filmaram, foi algo que também notamos ao assistir *Filme de rua* (2017). O jeito de agir e falar do sujeito toma conta do corpo da câmera e se distribui para as funções dela. A lida com o aparelho torna-se componente do agir e falar do sujeito, que conversa com outros e atribui sentidos ao mundo quando se faz de narrador. Estar com a câmera não é tanto preparar a magia que vai para um outro tempo, que vai para o enquadramento, que vai para um terceiro olhar que não está ali; não é, portanto, essencialmente organizar um tipo de escrita que será lida por um terceiro. Não é necessariamente e conscientemente estabelecer. Marcar uma condução, um convite, uma provocação e uma organização de uma percepção posterior. É muito mais rodopiar o lápis entre os dedos sem pressa, colocá-lo talvez na boca, riscar com a ponta “errada”, como mexe e inventa L. com sua liberdade. É riscar a própria mão, é separar o grafite da madeira, é quebrar a ponta que escreve só para ouvir o barulho que faz quando se rompe. É andar, falar e zoar carregando um testemunho possível despreziosamente, que registra, ao lado de todos os aspectos registrados, um processo de exploração do mundo, como faz e aprende G. pelo centro cultural. É esse processo que está em todos os lugares, disputando com os outros registrados: o da indecisão e o da descoberta.

Os exercícios com a câmera introduzidos em alguns dias de futebol e a visionagem das gravações realizadas junto aos adolescentes, assim, serviram como repertório para que nós pudéssemos ver as imagens de *Filme de rua* (2017) de outra forma, apoiados nas declarações verbais e nas gravações feitas pelos socioeducandos. Ganhar intimidade com esse exercício produzido pelos adolescentes forneceu outra camada de maturidade ao nosso olhar para que nós pudéssemos mover-nos pedagogicamente e formular ideias para os encontros em sala e sobre o curta. Os três filmes também, por suas escolhas, por suas afirmações, por suas sonoridades, por seu tatear – no caso do último – e por soar tão familiar aos jovens, estariam a fim, estariam *na relação de falar com eles*.

Considerações finais

O *saber da experiência* do corpo torna indefinido o que é um exercício e o que é um filme assim como o que é o filme e o que é a vida, pois é ao enganchar um no outro que ele está operando. É também no que, um lugar de suposto saber chama de não saber – seja no manuseio da câmera, nas capacidades da montagem e em outros recursos expressivos de cinema – que o *saber da experiência* opera. Aos adolescentes não “iniciados” no conhecimento cinematográfico propriamente dito, é corrente a indefinição entre exterior e interior, entre forma e conteúdo, entre dizer e jeito de dizer. Contudo, se presumida na indistinção com o tema, não é imprescindível “inventar” a forma em suas mentes, por meio de iniciações e instruções, para que ela seja notada. Ela é percebida e com ela se dialoga. Ela só não é destacada da superfície que congrega os demais aspectos, como ficou claro nos filmes comentados.

Há, no campo das práticas pedagógicas em geral, um *saber da experiência* que está sendo tomado como um não saber ou como um saber que não importa, porque não formalizado e porque construído em corpos e territórios que, na visão hegemônica e subalternizante, não têm o direito da fala. São os “não-contados” da política de que nos fala Rancière (1996) ou as “vidas que valem menos” na arguta crítica de Achille Mbembe (2018). Se há compatibilidade entre documentários experimentais em que figuram adultos ou adolescentes da periferia e as pessoas de carne e osso que lhes servem de inspiração, se há desfrute e postura criticizadora, se há a possibilidade de recombinação de categorias já compartimentalizadas, se há realização com descoberta, há ensino e aprendizado relativamente simétricos entre academia e adolescentes sob medidas socioeducativas.

A inexperiência desses jovens negros e pobres com a cultura livresca – logo, associada a uma expressão também livresca escrita e falada –, a inexpe-

riência desses jovens com equipamentos técnicos, assim como a inexperiência diante de recursos de expressão e vocabulários cinematográficos expostos na imagem, não podem ser vistas como algo que lhes falta. Dentro do que essa inexperiência faz manifestar, contém, todavia, *saber da experiência*, que se afirma pela parcialidade daquele conjunto de faltas, apontado de fora. O contato genuíno entre cinema – a sala escura cortada pela tela luminosa, a câmera, o filme exibido – e adolescentes é um emaranhado de distâncias e aproximações de classe, raça e fenômenos linguísticos, repleto de desconhecimentos e de faculdades taxadas de não saberes. O ensino e a aprendizagem de documentário com adolescentes dentro do sistema socioeducativo devem prezar pelo saber unitário de seus corpos. Devem cuidar para não fazer de suas fortalezas o lugar da desqualificação, da desaprovação e da ignorância, sob pena de oprimir sua mais autêntica inteligência. Se os adolescentes são vistos como existências da falta, eles também assinalam uma série de faltas nos filmes: falta de palavra, falta de ritmo, falta de “algo que aconteça”. Isso é típico da relação de mundos. A aproximação, o diálogo, a mútua-incitação são os caminhos promissores para afirmações de presenças e potências, em lugar de faltas e preconceitos.

Referências

- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/UFRJ. Disponível em www.inventarcomadiferenca.org/referencia/a-hipotese-cinema-pequeno-tratado-de-transmissao-do-cinema-dentro-e-fora-da-escola/. Acesso em 05 out 2017.
- Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19): 20-28.
- Collins, P. (2016). Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), Janeiro/abril. Brasília.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. 5a ed, São Paulo: Edições Loyola.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Fresquet, A. M. (2013). *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições.
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. 1 ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Nietzsche, F. (2005). Considerações extemporâneas. In *Nietzsche – Vida e obra* (pp. 269-300). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.
- Rancière, J. (1996). *O descentendimento* (trad. Â. Lopes). São Paulo: Editora 34.
- Teixeira, I. & Ramos, A. (2010). Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, 5(10), jul/dez.