

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cinema, televisão e documentários: possibilidades imaginativas em contextos de ensino técnico.

Armando Manoel Neto

São Carlos, 2021

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cinema, televisão e documentários: possibilidades imaginativas em contextos de ensino técnico

Armando Manoel Neto

Orientador: Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

São Carlos, 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Armando Manoel Neto, realizada em 23/02/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (UNICAMP)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradecimentos

Gostaria de manifestar os agradecimentos especiais à minha companheira Anna de Andrade Dieguez pela parceria e apoio incondicional desde sempre em todos os projetos nesta vida; ao Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa pela chance em poder trabalhar, aprender e discutirmos juntos a educação nesta etapa tão fundamental da vida acadêmica; de modo tão afetuoso e respeitoso à amiga insuperável Giovana Rossati Pinati, que me abrigou em São Carlos durante a realização do mestrado; a todo o pessoal do Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação – Lab Criarte/UFSCar, grupo em que fui feliz em expor minhas ideias artísticas, intelectuais e até um pouco malucas (às vezes) e; especialmente às amigas Renê Echeverria, Renata Reis Genuíno, Carolina Laureto Hora e Iasha Salerno com quem as trocas criativas e a amizade foram mais intensas.

Agradeço também à Prof^ª. Dr^ª. Débora Burini e à Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Meleiro, ambas do Departamento de Artes e Comunicação DAC/UFSCar, ao Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes e à Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Riscal, ambos do Departamento de Educação DEd/UFSCar, bem como ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, da faculdade de Educação da UNICAMP, pelas leituras e consideráveis contribuições durante esta pesquisa, e centralmente nas bancas avaliativas.

Por último, mas não menos importante, manifesto meus agradecimentos à Escola Técnica Estadual “Jornalista Roberto Marinho”, na pessoa do diretor Mauro Gut e a todos os professores e professoras. Especialmente e com muito carinho agradeço aos colegas da Turma 08 de Produção em Áudio e Vídeo noturno do ano de 2015, queridos e queridas “Maracatins”, os quais tive a oportunidade de observar e me inspirar em suas produções audiovisuais, sem as quais esta pesquisa nem mesmo existiria.

A todas e todos meu muito obrigado pela inspiração!

Sumário

Resumo	06
Apresentação	09
Seção 1. Visibilidade como constelação dos possíveis	16
1.1 Cenografias da modernidade	17
1.2 Mapeamentos do olho-câmera	23
1.3 Visibilidade, cinema e educação	29
Seção 2. Sobre televisão e imagens, o caso da Rede Globo no Brasil	34
2.1 Processos tecnológicos: a sintonia	36
2.2 A televisão na forma cultural: o programa	40
2.3 Institucionalização: o Padrão Globo de qualidade	43
2.4 Imagens e telejornalismo	46
Seção 3. Discussões metodológicas	54
3.1 Análises fílmicas	54
3.2 A noção de experiência	59
Seção 4. A Escola Técnica Estadual Jornalista Roberto Marinho	64
4.1 Plano de Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo	67
4.2 Modos de endereçamento, cinema e educação	70
4.3 Mercado audiovisual e formação profissional	76
Seção 5. Trabalhos de Conclusão de Curso	81
5.1 Critérios de escolha e decisões epistemológicas	81
5.2 Mostras, amostras e cinema	84
Seção 6. Conclusões	92
6.1 A construção documental e do real através das imagens	92

6.2 Indústria cultural, educação e saberes proliferantes	101
Referências	109

Lista de abreviaturas:

ETEC - Escola Técnica;

ETEC JRM - Escola Técnica Jornalista Roberto Marinho;

CPS - Centro Paula Souza, também denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza x Marilde Aparecida da Silva (CEETEPS), sigla esta que mantivemos para as referências bibliográficas;

PAV - Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo;

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso;

VOD - *Video on-demand*.

Resumo:

Esta dissertação discute a possibilidade de uma reflexão sobre a escola, a educação e os modos de ver que se constituem nesses espaços. Observamos, assim, os processos educacionais e os projetos de visualidade que perpassam os filmes apresentados pelos estudantes como trabalhos de conclusão do curso técnico em Produção em Áudio e Vídeo da Escola Técnica Estadual “Jornalista Roberto Marinho”, em São Paulo. Optamos por um direcionamento metodológico das análises desta amostra fílmica em função da sociologia do cinema proposta por Pierre Sorlin (1985). Para tanto, empenhamos a “análise interna” dos mecanismos e condições de interpretação de sociedade que estão orientando os recortes de mundo expressos nestas obras audiovisuais. Trata-se aqui de um estudo exploratório, de uma “constelação dos possíveis”, que invoca as práticas de criação e realização visual, a percepção sensorial e social das imagens, arcabouços teóricos variados e os processos estéticos e políticos para refletir sobre como se constituem regimes de visualidade, muitas vezes demarcados como espaço de poder e disputa. Daí surge a preocupação com aquilo que os filmes nos revelaram: a preocupação sensível e curiosa em relação aos documentários como forma audiovisual de construção e apropriação dos discursos sobre o “real”, o verdadeiro, e o histórico. Tal fator marca os sujeitos em seus processos de subjetivação e relação com o mundo, ventilando a possibilidade de se pensar a educação constituindo-se, não como processo disciplinar, rígido e reprodutor, mas como desvios, entre as frestas e vãos que as formas institucionalizadas sugerem, principalmente em se falando de realização audiovisual.

Palavras-chave: Educação, audiovisual, imagens, cinema, televisão, documentário, ensino técnico.

Abstract:

This dissertation discusses the possibility of a reflection on the school, education and the ways of seeing that are constituted in these spaces. In this way, we observe the educational processes and visuality projects that run through the films presented by one of the students as works of completion of the technical course in Audio and Video Production at the Escola Técnica Estadual “Jornalista Roberto Marinho” in São Paulo. We opted for a methodological direction of the analysis of this film sample according to the sociology of cinema proposed by Pierre Sorlin (1985). To this end, we undertake an “internal analysis” of the mechanisms and conditions for the interpretation of society that are guiding the cut-outs of the world expressed in these audiovisual works. This is an exploratory study, of a “constellation of the possible”, which invokes the practices of visual creation and realization, the sensory and social perception of images, varied theoretical frameworks, and the aesthetic and political processes to reflect on how they constitute regimes of visuality, often demarcated as a space of power and dispute. Hence the concern with what the films revealed to us: the sensitive and curious concern in relation to documentaries, as an audiovisual form of construction and appropriation of discourses about the “real”, the true, and the historical. This factor marks the subjects in their subjectivation processes and relationship with the world, ventilating the possibility of thinking about education, constituting itself, not as a disciplinary, rigid and reproductive process, but as deviations, between the cracks and openings that the institutionalized forms suggest, especially when talking about audiovisual realization.

Keywords: Education, audiovisual, images, cinema, television, documentary, technical education.

Resumen:

Esta disertación discute la posibilidad de una reflexión sobre la escuela, la educación y las formas de ver que se constituyen en estos espacios. De esta manera, observamos los procesos educativos y proyectos de visualidad que recorren las películas presentadas por uno de los estudiantes como trabajos de finalización del curso técnico en Producción de Audio y Video en la Escola Técnica Estadual “Jornalista Roberto Marinho” en São Paulo. Optamos por una dirección metodológica del análisis de esta muestra cinematográfica según la sociología del cine propuesta por Pierre Sorlin (1985). Para ello, realizamos un “análisis interno” de los mecanismos y condiciones de interpretación de la sociedad que están guiando los recortes del mundo expresados en estas obras audiovisuales. Se trata de un estudio exploratorio, de una “constelación de lo posible”, que invoca las prácticas de creación y realización visual, la percepción sensorial y social de las imágenes, variados marcos teóricos y los procesos estéticos y políticos para reflexionar sobre cómo constituyen regímenes de visualidad, a menudo demarcada como un espacio de poder y disputa. De ahí la preocupación por lo que nos revelaron las películas: la preocupación sensible y curiosa en relación con los documentales, como forma audiovisual de construcción y apropiación de discursos sobre lo “real”, lo verdadero y lo histórico. Este factor marca a los sujetos en sus procesos de subjetivación y relación con el mundo, ventilando la posibilidad de pensar la educación, constituyéndose, no como un proceso disciplinario, rígido y reproductivo, sino como desviaciones, entre las fisuras y aperturas que sugieren las formas institucionalizadas, especialmente cuando se habla de realización audiovisual.

Palabras clave: Educación, audiovisual, imágenes, cine, televisión, documental, educación técnica.

Apresentação

I'm alive and vivo muito vivo, vivo, vivo
In the electric cinema or on the telly, telly, telly
Nine out of ten movie stars make me cry
I'm alive.
And nine out of ten film stars make me cry
I'm alive.

Nine out of ten - Caetano Veloso - Disco Transa (1972)

Esta pesquisa buscou as possibilidades de se pensar a visualidade enquanto experiência política em espaços de educação, exercitando para isso os olhares para uma série de filmes realizados numa escola técnica de audiovisual. Trata-se de um estudo bastante exploratório e experimental que levanta questões e perspectivas na tentativa de cercar um objeto de pesquisa. O trabalho não partiu de algo definido e nem chegou a um lugar pré-definido. Os caminhos, as idas e vindas que o movimento constelar¹ aqui proposto sugerem e exigem para fazer sentido poderão ser percebidos nas linhas que se seguem. Os balanços e choques conceituais, promovidos pela costura entre autores e teorias entendidas como díspares, poderão em algum momento trazer algum desconforto. Nesse sentido, eles devem ser entendidos pelas exigências desse objeto acadêmico potente e selvagem que são as visualidades e as imagens. Seria ousado e arriscado tentar domá-las com um único feixe de cordas. Tratamos, então, de nos prender a algumas noções de visualidades possíveis para navegar, aceitando as possibilidades de soltar algumas amarras e nos prender a outras quando necessário.

A indicação é que esta dissertação pode ser lida na chave dos estudos do cinema - de um cinema específico, o naturalista: fonte e resultante da expansão hegemônica hollywoodiana, que se dá de forma globalizada pós 1950. Partimos de análises de estudos marcadamente cinematográficos, passando por algumas observações sobre a televisão, enquanto forma e empresa, para, então, voltarmos-nos às discussões sobre a forma-imagem documental ou ficcional, assim, pensando a visualidade, as imagens e a história das percepções de uma forma ampliada e inserida em processos de educação. Trata-se aqui de

¹ A noção de movimento constelar atua sobretudo na composição da estrutura do texto – de forma não lógica, no sentido de não ser cartesiana ou linear – propomos um trabalho muito mais aberto e solto apontando uma série de proposições e de problemas que não serão frontalmente sanados nesta dissertação. Afinal, pensar questões sobre a formação da subjetividade e as relações entre cinema, televisão, documentários e educação é mover-se por um terreno movediço.

explicitar uma escolha² por um cinema específico, em sua vertente linguística³ (ALMEIDA, 2010), ou seja, ligada à memória e educação das sensibilidades (principalmente visuais), em meio a inúmeras possibilidades de análise, e também frente aos inúmeros cinemas possíveis (construtivista, experimental, surrealista, entre outros).

Certo é precaver que as imagens permeiam as preocupações desta pesquisa, bem como permeiam nossos sentidos e nossas experiências frente à realidade cotidiana de cada um. Ou seja, elas invadiram, contaminaram e transubstanciaram os pensamentos e reflexões que se seguem neste texto de várias formas. Deste modo, os diferentes tipos de imagens citadas fazem menções a uma concepção teórica de visualidade que foi perseguida e interrogada como educação das sensibilidades, como educação social do olhar, o que implica educação de corpos e subjetividades capazes de consubstanciar significados e subjetividades desse “olhar”. Frente a isso, surgem com importância os exemplos materiais, como a investigação dos problemas de relação entre imagens e noções de realidade que decorrem do naturalismo cinematográfico – discussão manifesta nas próximas linhas – para ajudar a pensar o peso e a importância estética atribuída aos filmes documentários e não documentários produzidos na ETEC “Jornalista Roberto Marinho”. Este é só um dos nós da trama de relações possíveis que aqui foram pensadas. Elas não resumem, nem devem inferir significações estáticas para as imagens analisadas, mas sugerem uma forma analítica de pensá-las, em relação a formas sociais muito específicas: aquelas do campo da educação.

Por que, então, pensar uma escola, a educação e os projetos de visualidade que nela se encontram – nosso objeto de análise – pelo viés do cinema?

Primeiro é preciso pensar que o objeto de estudo desta pesquisa foi investigar os processos educacionais e os projetos de visualidade, que perpassam os TCCs da ETEC JRM (entendendo-os não como eventos separados, contudo, como concorrentes em termos de uma experiência política). Os TCCs das alunas e alunos da ETEC, filmes em curta metragem, são vistos dessa perspectiva como etapa privilegiada para refletirmos o processo de formação na escola e para pensarmos como se manifesta, numa forma final, esta experiência de educação audiovisual. Experiência que é também marcadamente intencional, no sentido de uma escolha esclarecida pelas alunas e alunos, afinal é uma formação técnica e profissional em audiovisual, não uma etapa obrigatória do ensino formal, junto a um curso e uma escola estatal, gratuito,

² Pensando aqui no exercício de um referencial epistemológico crítico na tentativa de superar um pouco a leitura corriqueira do cinema pela via da indústria cultural e das condições determinísticas que a educação supostamente impõe aos estudantes em seus processos.

³ Podemos pensar que a vertente linguística dos estudos cinematográficos encara a arte da memória pela retórica no caso de Almeida, 2010 e tem notável expoência em Aby Warburg que discute a memória como fato de linguagem e não como fato psicológico (DIDI-HUBERMANN, 2013).

que tem um projeto muito singular de parceria com a Rede Globo. Por outro lado, observamos como os processos criativos e artísticos demandam escolhas e decisões “materializadas” que, ao serem confrontadas com as dificuldades e imposições da realidade social que cerca alunas e alunos, fazem emergir processos conscientes e também inconscientes na realização dos filmes.

Assim, optamos inicialmente por um direcionamento metodológico das análises dos TCCs em função da sociologia do cinema proposta por Pierre Sorlin (1985), lembrada por Paulo Menezes em escritos recentes (MENEZES, 2017) Empenhamos, assim, uma “análise interna” dos filmes, dos mecanismos e condições de interpretação de sociedade que estão orientando os recortes de mundo expressos de maneira indelével nas películas (MENEZES, 2017. p.22). O filme, nesta proposta, não se torna objeto de análise por ser constituído essencialmente por uma história, tampouco por ser uma duplicação do “real” em meio digital. Seu valor reside nas interações sociais que levaram o filme a se constituir enquanto obra, o que é dado primeiro por uma seleção de certos objetos, que são escolhidos em detrimento de outros e, depois, por uma redistribuição e uma reorganização a partir de elementos tomados essencialmente do universo, ambiente de uma certa configuração social, que por certos aspectos evoca o meio da qual partiu. No caso, uma escola técnica de produção em áudio e vídeo, gratuita, em São Paulo.

Tal sociologia do cinema aparece, então, como ponto de partida para um estudo da educação de sensibilidades - mais fortemente as audiovisuais - e indica uma tentativa de ampliar a concepção sobre as possíveis intencionalidades, em termos de sensibilidades e experiências vividas e articuladas pelos jovens na ETEC em seus filmes. O que nos parece fazer sentido tanto em termos teórico-epistemológicos, como pode ser observado nos textos que já se preocupam com as relações entre cinema e educação aqui abordados, estabelecendo um caminho, tanto quanto pela própria materialidade dos objetos desta pesquisa: filmes em curta metragem. Lembraremos também de outras manifestações audiovisuais em diversos momentos e seções do texto, como a televisão ou a pintura dialogando como recortes de alguma coisa que já foi, ou seria, ou pode ser cinema. Falaremos tanto de aparatos técnicos que ressignificam a imagem, em formato outro, e a partir daí criam novos formatos, ou ressignificam os anteriores, e assim por diante, num emaranhado de relações entre as imagens hoje, em plena era da reprodutibilidade técnica digital. Portanto olharemos para a visualidade, ou seja, para as imagens não apenas do cinema, bem como também da televisão; além, é claro, para os espectadores que as olham e as veem de fato (no sentido de olhar e criar significados para elas), propondo sempre uma reflexão em relação aos processos de educação que os atravessam em sua constituição como sujeitos frente às imagens, os que olham, os que veem e os que fazem ver com seus filmes. Um sujeito de cinema, talvez? Aqui o cinema e em alguma medida a televisão agem como centros gravitacionais quando falamos de imagens. O que quer

dizer que nesta pesquisa não se buscou fixar significados para os filmes analisados. Miramos um caminho de raciocínio sobre a visão, como educação das percepções que vai indicar, por exemplo, que as capelas constelam o cinema e o cinema “constela” a televisão e ambos constelam os processos de educação. É para este movimento constelar que estamos olhando sempre.

Dessa forma, considera-se que está por trás da análise fílmica dos TCCs um desejo de investigar e testar quais são as possibilidades e os modos de funcionamento de um estudo baseado na visualidade, ou seja, pensar como a visualidade toma forma de um projeto de experiência política – histórica, localizada socialmente – que imagina e cria um espectador, ou grupos de espectadores (e também de criadores audiovisuais), para que se tornem aptos a compreender certos códigos de inteligibilidades e estabelecer comunicação, no intuito de se projetar uma experiência política (moral, histórica, estética). Daí, propomos pensar na história social e nos projetos visuais da televisão, principalmente em relação a Rede Globo de televisão, dada a importância desta no cenário brasileiro, para, então, analisar as propostas do currículo, os TCCs e outros materiais. Na intenção de refletir sobre como o projeto de visualidade da Rede Globo se encontra (e se ele se encontra) com as experiências subjetivas das alunas e alunos da escola neste formato fílmico apresentado nos TCCs.

Um ponto a se considerar na leitura para qual os convidamos se reflete no falar e, neste caso, na escrita, enfim, no uso das palavras “cinema”, “televisão” e “mídia” ao longo do texto. Falar em cinema é falar no sentido mais aproximado do senso comum, no espaço cinema, que é o espaço da exibição de imagens em tela grande. Um lugar, arquitetonicamente instalado, normalmente em meio urbano, que revela uma prática, uma performance de pessoas e grupos no sentido do consumo de bens culturais imagéticos, imagens e sons. Esta definição primeira do termo remete obviamente à sociedade contemporânea, envolta em uma cosmologia do consumo, do espetáculo, e da tecnologia digital, já tendo sido invadida por outras formas de relações sociais com as imagens (televisão, rádio, *internet*). Aqui se fala de cinema também no sentido das práticas de trabalho que se referem à criação e à apropriação de linguagens audiovisuais, técnica-estética e eticamente falando. Trata-se de um entendimento do uso, das manipulações possíveis e exitosamente desenvolvidas por cinegrafistas, produtores, entre tantos outros profissionais ao longo da história social da arte. Por último, e talvez mais importante a se pensar, é que falar de cinema é falar dos discursos sobre o cinema. Aqui há uma multiplicidade de sentidos, que cerceiam as noções de ponto de vista; mônadas de entendimento, que estancadas permitem esse vislumbre da questão cinema. Existe um discurso, ou melhor, discursos *do* cinema. Surgindo primeiro, historicamente falando, como o saber especializado daqueles que o fazem, criam e pensam, bem como, em dado momento, emanando daqueles que o analisam: espectadores especializados como o crítico, o historiador,

o cinéfilo. Há também o discurso do cinema nas sociedades, diferentes delas, como talvez se preocupem mais os sociólogos do cinema. Estes todos insistindo muitas vezes em ver relações que talvez se localizem fora daquele primeiro espaço da sala. Cinema é muitas coisas juntas.

Por último, para estabelecer um parâmetro de entendimento do que é o visual (e o audiovisual), salientamos a importância de se refletir sobre a Escola Técnica Estadual “Jornalista Roberto Marinho” e suas relações com a televisão como marca de visualidade, que reside enquanto resquício do poder político, cultural e institucional que a Rede Globo adquiriu em termos de um ente da telecomunicação no Brasil. Batizar uma escola em referência ao patrono⁴ da Rede Globo não é uma homenagem aleatória por parte do governo estadual, como parece ser o caso de algumas escolas em diferentes contextos. Aqui o projeto de filiação entre governo e iniciativa privada vai para além do nome, no sentido de uma apropriação do currículo, instituindo um projeto integrado que (parece-nos) envolve e intenta condicionar a formação de futuras gerações de profissionais do audiovisual, não para serem meros espectadores e consumidores de um projeto visual, como já faz a televisão, mas para serem os recriadores e mantenedores deste projeto.

Como o cinema, a palavra televisão também projeta vários sentidos. Diferente da arquitetura-cinema, a televisão primeiro remete e significa um objeto técnico, um aparelho. Um eletrodoméstico como veremos mais à frente. Mas a televisão também se volta como palavra para uma linguagem, uma forma de organização de discursos imagéticos que só fazem sentido em relação a seu uso como tal aparelho doméstico. A televisão é também um jogo de trocas e práticas culturais, muito preocupadas, inclusive, com noções modernas de informação e entretenimento. Talvez seja importante tanto o cinema quanto a televisão serem pensados, neste estudo, também como nichos de mercado, economias de capitais financeiros – destaco a importância da propaganda na televisão, e as políticas de incentivo no cinema nacional – bem como bens culturais. Aspectos que serão levemente tangenciados nas discussões, devido ao escopo um pouco mais restrito aos aspectos visuais enquanto processos de subjetivação desta pesquisa.

Além disso, a linguagem televisiva reinventa, reorganiza e em certa medida extrapola a do cinema, atribuindo-lhe novas cores e formatos. Os formatos televisivos analisados por Raymond Williams (2016) nos fornecem tipos ideais, para pensarmos os produtos que poderiam ser entregues no formato TCC. Não há uma exigência por filmes curtas-metragens neste sentido, apesar deles serem amplamente encorajados pelos professores e professoras no decorrer do curso.

⁴ A questão do termo “Jornalista” no nome da escola também terá uma importância nas percepções, principalmente, em relação à Seção 2.4.

Antes de iniciar os estudos, pensamos na hipótese de observar um projeto de visualidade: o do cinema, devido ao formato e às intenções dos TCCs, todavia, desdobrou-se desaguando para a televisão e, especificamente, para Rede Globo. Observando o papel desta junto à escola (sem perder o lastro do primeiro), relacionando-se com uma prática social específica, qual seja, a formação técnica oferecida pela ETEC. Obviamente, a hipótese é de que há tal relação, da mesma forma que outros pesquisadores investigaram projetos de visualidade com a experiência política em outros episódios (capelas italianas e seus projetos de educação moral, cinema e o naturalismo, entre outros exemplos). Em síntese, falamos de uma educação visual e, portanto, de uma visualidade baseada em imagens em movimento, no cinema e na televisão, de cinema e de televisão. Tais separações cruzarão os caminhos daqui para frente. Por isso, encerramos esta primeira seção brevemente com as discussões propostas:

Na seção 1, “A visualidade como constelação dos possíveis”, abrimos a discussão sobre como as práticas de criação e realização visual, e a percepção sensorial e social das imagens, projetam processos estéticos e políticos, e, portanto, constituem-se como espaço de poder e disputa. Propomos uma série de episódios e análises conceituais que apontam, tanto na pintura quanto no cinema, para a história das artes, das imagens e da visão em potenciais relações políticas para com as sociedades e as subjetividades dos indivíduos que nelas vivem. O objetivo é olhar para a história das percepções sugerida por Walter Benjamin (2015), sob uma ótica warburgiana que sugere a possibilidade de uma análise política da visualidade e da imagem, e, ao mesmo tempo, uma análise visual e imagética das subjetividades históricas.

Na seção 2, “Sobre a televisão e imagens, o caso da Rede Globo no Brasil”, analisaremos o projeto político de visualidade disseminado e desenvolvido pela televisão, mais especificamente pela Rede Globo, enquanto empresa de emissão televisiva que guarda marcas radicais em termos de audiência, produção de uma determinada qualidade estética no Brasil. Nesse sentido, abordaremos brevemente alguns episódios que marcam o estabelecimento da televisão como empresas ligadas à área de comunicação; bem como visualidades projetadas na e pela sociedade contemporânea.

Na seção 3, “Discussões metodológicas”, pensaremos algumas propostas para alcançar os resultados apresentados nas seções seguintes. A metodologia estabelecida ensejou-se nas análises fílmicas, resgatando e repensando algumas questões propostas por Pierre Sorlin e Paulo Menezes, sobre como podemos observar manifestações sociais “de dentro” das simbologias e sentidos projetados por uma amostra de filmes. Propomos que, dadas as especificidades de nossa amostra e do universo no qual ela se insere, podemos pensar algumas das questões que estão nos filmes como indícios dos processos pedagógicos que foram atravessados pelos estudantes em seu processo formativo na escola.

A seção 4, “A Escola Técnica Estadual Jornalista Roberto Marinho”, parte de uma pesquisa documental sobre a ETEC “Jornalista Roberto Marinho”, buscando delinear um estudo descritivo que possibilite pensar a estrutura e as dinâmicas da escola enquanto organização institucional de educação formal, para depois abordarmos o currículo do curso técnico em Produção e Áudio e Vídeo. As análises são guiadas centralmente pelo conceito de modo de endereçamento de E. Ellsworth, que nos ajudou a estabelecer questionamentos tais como “Quem a escola pensa ou imagina formar?”.

Na Seção 5, “Trabalhos de Conclusão de Curso”, empreendemos uma análise das obras realizadas pelos alunos da T08 do PAV, primeiramente analisando tais obras em seus aspectos estéticos e interiores, para depois estabelecer relações entre elas, o currículo e outros fatores educacionais que habitam o universo da escola e o campo do audiovisual na cidade de São Paulo.

Na seção 6, “Conclusões”, discuto centralmente os resultados desta pesquisa e discuto porque não foi possível estabelecer essa relação direta entre um projeto de visualidade da Rede Globo – manifesto no telejornalismo exibido pela televisão durante um longo período – e os TCCs da PAV 8 noturno, que constituem a amostra aqui analisada. Neste sentido, entendemos que essa hipótese foi refutada durante o desenvolvimento de nosso projeto pelos próprios métodos, perspectivas epistemológicas e possibilidades analíticas empenhadas para tanto. Podemos construir essa refutação se observadas as relações possíveis entre as imagens telejornalísticas (que se constroem em torno do modo expositivo) frente às imagens dos documentários de nossa amostra, que se colocam em termos de documentários observativos – empenhando aqui os modos de análise de Bill Nichols (2009), sempre como tipos ideais. Não há uma linearidade metodológica ou discursiva que permita tal relação. Os produtos são, de uma forma ou de outra, diferentes em suas propostas comunicativas.

O que nos leva a uma nova percepção: se houver uma relação – entre projeto da Rede Globo e os projetos presentes nos TCCS –, ela não se dá em termos de construções temáticas ou formatos televisivos/audiovisuais. E sim como entendimento da imagem em sua potência para se construir e se legitimar como comunicação do real, de construção de narrativas, de verdades e de comunicação de ideias. Criando e mantendo um regime de visualidade específico. Que inclusive começa a ter seu modo de funcionamento questionado conforme novas tecnologias audiovisuais e de comunicação avançam. No fundo, o que os projetos afetam e são afetados por é pelo interesse nas imagens enquanto campo de disputa política. Como espaço de construção de discursos do real, do verdadeiro, do histórico, do comunicativo, do informacional. Marcando, assim, sujeitos em seus processos de subjetivação e relação com o mundo.

Seção 1. A visualidade como constelação dos possíveis

A primeira seção desta dissertação de mestrado propõe uma discussão sobre como as práticas de criação e realização visual, e a percepção sensorial e social das imagens, projetam processos estéticos e políticos, e, portanto, constituem-se como espaço de poder e disputa. Propomos uma série de episódios e análises conceituais que apontam, tanto na pintura quanto no cinema, para a história das artes, das imagens e da visão em potenciais relações políticas para com as sociedades e as subjetividades dos indivíduos que nela vivem. Intentamos o olhar para a história das percepções sugerida por Walter Benjamin (2015), sob uma ótica um tanto quanto warburguiana que sugere a possibilidade de uma análise política da visualidade e da imagem, e, ao mesmo tempo, uma análise visual e imagética das subjetividades históricas.

O que se propõe é um fio de Ariadne pela escrita labiríntica entre as perspectivas do campo dos estudos visuais. Pensamos um caminho possível através do emaranhado de imagens e sua potência para criar e fixar narrativas, personagens, mitos, memórias, sociedades e culturas. O que transparece, e o que nos interessa centralmente, é a discussão sobre como as práticas de criação e realização visual, e também percepção sensorial e social dos sujeitos, envolvem processos estéticos e políticos e, portanto, constituem-se como espaço de poder e disputa nas e pelas imagens. O cinema e a televisão, como a pintura e a escultura em outros tempos, configuram hoje alguns espaços nos quais concorrem diversos agentes formativos da cultura contemporânea. No que se segue, trabalharemos com fragmentos de leitura, camadas de entendimento e blocos de sensações que, como exposições em sala escura, buscam produzir memórias e relações *com e no* leitor/espectador.

O estudo da visualidade e sua experiência-arte são caóticos, porque *transdisciplinam*. Neste sentido, é importante situar o leitor também como voz ativa na significação e apreciação do texto que, em linhas e parágrafos, compõe cenografias históricas e roteiriza memórias pessoais e institucionais, vividas ou partilhadas, tendo as heterotopias visuais como possibilidades de pensamento sobre a visualidade no sujeito contemporâneo.

O objetivo que se delineia é discutir as possibilidades do cinema enquanto manifestação política de visualidade, ou seja, configurando e sendo configurado como imagens que estabelecem formas de se rastrear episódios inscritos numa história da percepção, como proposto por Walter Benjamin (2015). Desta forma, os episódios do cinema aparecem como componentes formativos do espectador, imerso numa condição de modernidade e suas tecnologias, junto aos objetos que projetam modos de ver e experiências políticas no tempo e lugar dos processos de subjetivação próprios dessa arte-tecnologia.

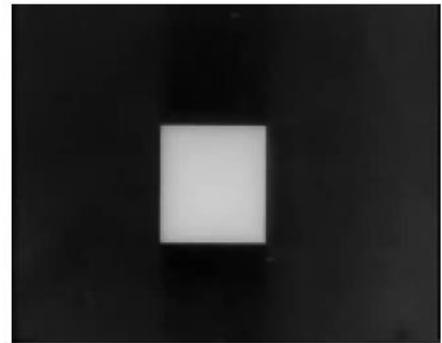
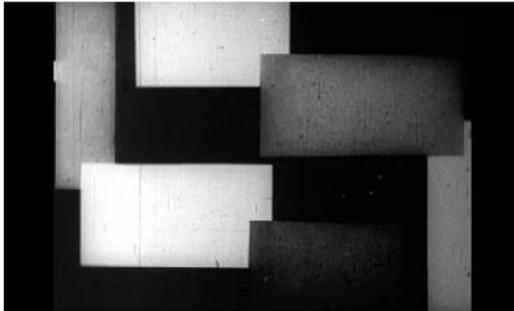
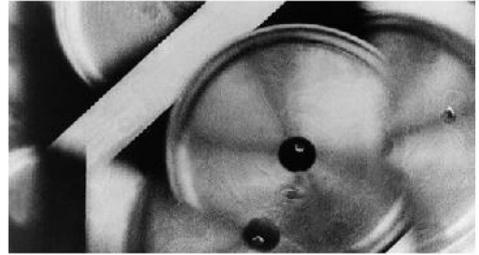
1.1 Cenografias da Modernidade

Como plano de fundo deste esforço reflexivo sobre o cinema, temos (1) as obras e as lógicas de inteligibilidade criadas pelos artistas da Renascença, (2) as questões impostas pelo cálculo da tridimensionalidade das imagens como forma de expressão naturalista e (3) vestígios de materialidade histórica das imagens enquanto educação visual e política em telas, afrescos, mármore, estátuas, vitrais e objetos cotidianos da vida europeia. Técnicas e mais técnicas – da perspectiva à narrativa, dos jogos de luz à sensação de volume – projetam mentes e olhares neste contexto e, além, como memória do futuro visual contemporâneo. Um estudo da visualidade da sociedade moderna, e da própria modernidade em si, atravessa e é atravessado por este entendimento primeiro de como a visão se torna o *locus* privilegiado de uma compreensão e de uma escrita ou projeto de mundo e modos de inteligir, imaginar e sonhar (BENJAMIN, 2016).

Somos levados a refletir sobre a consolidação de determinados modos de ver e o estabelecimento de experiências políticas específicas quando analisamos a arte no Renascimento Italiano, afinal ganhava centralidade o discurso da razão individual ao mesmo tempo em que o olho era eleito o órgão fundador da “verdadeira” experiência da realidade. As correlações entre o cinema e entre os filmes da ETEC também parecem operar nesta mesma relação com experiências políticas de lugar e época determinados. No Renascimento foram consolidados “objetivismos” e objetividades, da mesma forma, realismos e realidades, racionais e visuais, estéticos e políticos, que produziram o “olho-cálculo” da experiência unilinear, da perspectiva e do ponto de fuga único (ALMEIDA, 2010; CRARY, 2012). Foram assim estabelecidos regimes específicos de visualidades (falamos de uma tradição europeia-ocidental aqui), baseados em novas formas de percepção e de experiência frente às imagens, consolidando um processo de subjetivação dos sentidos, sensibilidades e significados, sob governo do cálculo racional objetivo e da ideia de verdade única, duplamente histórica: história dos modos de ver e história da experiência política moderna, ambas separadas disciplinarmente como campos de conhecimento, ainda que unificadas pela concepção de razão e método científico⁵. A visão e as visualidades não escaparam incólumes do desencantamento do mundo promovido pelo desejo do esclarecimento totalitário que assolou a modernidade. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985)

⁵ADORNO & HORKHEIMER (1985) analisam o avanço das noções de esclarecimento, de racionalização, dentro de uma perspectiva de “maldição do progresso”: “Esta não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la. À unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos.

Tal perspectiva se estabelece como regime que tem como princípio, fisiológico inclusive, o olho único, que opera só, como idealização matemática racional, representando uma noção objetiva, linear, virtuosa, “iluminada” sobre a visão. O ponto de convergência de linhas imaginárias do mundo sensível, que devolve, expressando pela visualidade sedimentada nas artes de sua época, essas linhas e formas do real imaginado por ela mesma. A perspectiva está na base do isolamento do olho humano em função de uma matemática racional que define uma única e legítima representação do que seria o entendimento visual do mundo. A perspectiva seria, então, essa razão demonstrativa que confirmaria que todas as coisas são enviadas ao olho, delimitando-se, assim, o parâmetro fundamental do regime de visão à época: única possibilidade “correta” e, portanto, artisticamente valorável, pois exprime um realismo eficaz e amplamente aceito naquele contexto social. Almeida (2010) cita os desenhos comparados de Da Vinci, que retrata o olho isolado, como ponto de convergência das linhas imaginárias do mundo sensível. É, desta maneira, por meio de um constrangimento do olho real que a perspectiva cria essa noção do olho como uma imagem real, geométrica, matemática e também biológica, de sua própria natureza, criando-se uma imagem científica, em parte semelhante ao real. Em outras palavras, a imagem do olho criada pelos renascentistas era a única, real, natural e científica do olho humano (ALMEIDA, 2010, p. 138). Podemos pensar que a noção de regime que propomos aqui pode ser pensada como um parâmetro que cerceia a imagem, dando a ela formas de se ver, entender e ser percebida e expressa em determinada época e lugar. Se a perspectiva imprimia tal desejo de uma potência de agenciar o real nestes regimes do Renascimento, quais seriam os parâmetros que poderiam definir o regime que envolve atualmente as concepções audiovisuais contemporâneas, seriam elas observáveis em nossa amostra de filmes?



Prancha 1: Fotogramas de *Le Ballet Mécanique* (1924), de Fernand Léger (acima); e *Rhythm 21* (1921), de Hans Richter (abaixo).

Fonte: capturado pelo autor.

Olharemos agora para um plano intermediário, um pouco mais próximo de nós espectadores que vivenciamos a experiência da modernidade, para o filme “Le Ballet Mécanique” (1924), dirigido por Fernand Léger (1881-1955), indicado pelo próprio Sergei Eisenstein como obra-prima do cinema europeu. Estes são os temas centrais pontuados pela cartela inicial do filme, indicado como oposição ao cinema narrativo, em especial aos filmes estadunidenses. Contextualmente, a década de 1920 foi marcada pelo surgimento de grandes estúdios como o *Metro Goldwyn Mayer* (MGM) e do *Starsystem* estadunidense. O filme transita entre imagens oscilantes, pendulares ou em *looping* caleidoscópico. O mecanicismo salta do balanço e do sorriso enquadrado, que se abre e fecha, aos pistões, hastes e engrenagens. Os movimentos e as luzes se alternam em idas e vindas que buscam se libertar da narrativa dos atores e da encenação. A criação de um terceiro sentido, que ocorre com a intersecção de duas imagens, caminha sempre neste esforço. Ao final, o propósito-máquina engrena as reminiscências: olho, corpo e sorriso fechando, assim, o ciclo caótico da montagem, do movimento e do estado de choque, culminando na percepção visual da

mecanicidade própria da *urbe* moderna. Experiência política que atravessa os corpos e o cinema da época como um regime próprio de visualidade e, no caso, marcando tal delimitação formal entre um cinema⁶ e outro.

Este filme parece induzir uma experiência sensorial e política frente, ou contra aquilo que a *panorâmica* analítica de Ismail Xavier revela como traço do Naturalismo no cinema hollywoodiano a partir de 1914, principalmente nos EUA. Os filmes produzidos e exibidos nesta época – os *westerns* – caracterizavam-se pela temática dos cowboys norte-americanos, o *velho oeste* em sua tradução brasileira. Estas imagens constituíam-se como formas narrativas e estéticas muito ligadas à experiência política da violenta expansão colonial norte-americana em direção ao oeste do continente, que buscava fundar uma memória cinematográfica como “arte específica da epopeia” (BAZIN, 2018, p. 268). Era necessário encenar tais eventos com figurinos políticos particulares como uma violência necessária, além, é claro, de narrar de modo romântico a história, baseada numa ordem nacional e racional, heróis *versus* vilões, numa espécie de reencenação das narrativas de vícios e virtudes cristãs (ALMEIDA, 2010).

A fórmula apontada por Almeida (2010) pode ser encontrada até hoje em diferentes cores e narrativas, mesmo estando em anos e espaços completamente diferentes daquele contexto original. O filme “Pájaros del verano”, produção colombiana de 2018 dirigida por Cristina Gallego e Ciro Guerra, nos fornece um exemplo. O filme é uma crônica *Wayú* da passagem do tempo, das estações, das fases da vida frente ao mundo e apresenta uma guerra cosmológica pela existência das tradições, da palavra, das alianças e da paz. Este espaço ilustra aquilo que nasceu como o “Velho Oeste” na acepção de Hollywood. Primos e primas povoam tal lugar encantado, que é colonizado pelas ideias de novos mundos. O que se mostra é uma batalha épica entre os espíritos antigos furiosos contra o capitalismo. Um povo pacato frente aos narcotraficantes. É o nascimento da estrutura do narcotráfico colombiano entre as décadas de 1960 e 1980, impulsionado pelo consumo industrial de maconha pelos jovens estadunidenses da época. O *cowboy* nesta obra pode ser visto no personagem Rapayet, que vive de concessões e esforços para manter sua família. Trata-se da velha fórmula do herói familiar que desenvolve sua jornada sempre em torno desse mote. O conto começa com sua entrada na vida de Zaina na dança da *Yonna* e termina tragicamente quando ele, sem família, é morto por seu sócio. Esta é uma escolha para exemplificar, entre tantos filmes possíveis, a extensão dessa “arte específica da epopeia” na qual se traduz o cinema naturalista que aqui abordamos.

⁶ Falamos aqui do cinema construtivista de Eisenstein (1990) como um contraponto à noção formal naturalista, que está se expandindo no pós II Guerra Mundial com o cinema industrial hollywoodiano.

De qualquer forma, tanto nos *westerns*, quanto nas obras que eventualmente concorrem nas variadas categorias do *Oscar*, o que de fato marca a diferença entre eles não são tanto as nuances narrativas, no sentido da história que está sendo ali contada. Que é também muito marcadamente parecida em termos de roteiro. O que prevalece para esta análise é muito mais a preocupação dos produtores em alcançar a percepção imagética que foi educada nos sujeitos que assistem aos filmes, baseada nos cortes e na montagem naturalista quase como uma normalidade disciplinar do olhar. Parte constante de um regime que se desdobra até hoje: parece que ignoramos o corte em quase tudo que assistimos, por exemplo. É assim que os filmes passam a ser depois de anos de educação visual baseada numa concepção naturalista: são “transparentes”, como diria Xavier (2005), no sentido de não deixar ver seus processos de produção, de evitar a reflexão sobre a câmera e a edição das imagens, o roteiro e o estúdio. O filme esconde o dispositivo, ou seja, sua dimensão técnica de produção, para agradar as audiências e insinuar um padrão de consumo visando à sua hegemonia. É possível, assim, pelo menos imaginar como se estabelece um *regime de visualidade* baseado nesse cinema especificamente, tão popular hoje em dia. Pensando na experiência estética naturalista compartilhada entre espectador e cineasta através do filme, pode-se observar como a indústria cultural cinematográfica vai se desenvolver vorazmente pelo mundo a partir dos anos 1960. Ismail Xavier (2005), quando discute a indústria cinematográfica de Hollywood, aponta a reunião de três elementos técnicos para a produção do específico efeito naturalista⁷ no jogo de cena entre a tela e o espectador. Primeiro, a utilização e aprimoramento da decupagem clássica, apta a produzir o ilusionismo e deflagrar o mecanismo de identificação entre ambos. Segundo, a elaboração de um método de interpretação de atores e atrizes dentro de princípios naturalistas, emoldurados por uma preferência pela filmagem em estúdios. Por fim, cenários e cenas construídos em verossimilhança com princípios naturalistas e a escolha de histórias de grande aceitação popular, entendidas como leitura habituada ao quadro de inteligibilidade construído pela narrativa formal. São estes pontos que levam a um entendimento sobre as relações entre a forma e o conteúdo e a aceitação dos produtos pela massa de pessoas ao redor do mundo.

Os princípios naturalistas não devem ser tomados como naturais, mas como construção histórica da percepção, primeiro como modo de representação, situados e datados, e com efeitos a posteriori. Aqui propomos um olhar também como regime no qual o espectador também é produzido por determinada forma de experiência cinematográfica, que é política por que o educa a participar do jogo de cena, e a se identificar com as imagens e com quadros de inteligibilidade específicos. São os entendimentos do corte como “pisar de olhos” de Murch (2004), ou a noção de cinema como forma de perceber o mundo como sendo visto

⁷ Ver ALMEIDA (2010), sobre o naturalismo do plano sequência e da cronologia.

através de uma janela, neste caso do realismo de Xavier (2005) que aqui tomamos como exemplo. Tal modo de produção naturalista ganha ares de educação estética quando pensamos que ele produz o espectador como testemunha ocular, ou seja, que entende e comunga da linguagem comunicada, validando-a socialmente como modo privilegiado de experimentar uma concepção de realidade que a ele se apresenta, ou seja, um determinado modo de se ver as imagens cinematográficas. Do outro lado, do produtor de imagens nesse regime – o cinegrafista ou fotógrafo – podemos pensar que não é exatamente por meio de uma experiência “natural” que estes buscam o naturalismo. A intenção é muito mais construir um modo de ver no sentido de um alinhamento ao que já foi educado para aqueles que assistiram a muitos e muitos filmes em suas vidas. Da criação de uma subjetividade específica, a do espectador. Trata-se sobretudo de uma construção da experiência naturalista vivenciada pelos sujeitos por si só já massivamente naturalizada (com o perdão do trocadilho) pelos processos sócio-históricos e formais do cinema hollywoodiano.

Tudo neste cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”; montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação. (XAVIER, 2005, p.41)

Outro ponto, é o que nos leva a discutir tal forma de percepção naturalista também operando moralmente por meio da tipificação radical de heróis e vilões e pela política da montagem naturalista como movimento estético que atravessa e permanece no cinema e na televisão atuais e formulam quadros de inteligibilidade sobre o real. Já não basta mais as imagens e a visualidade propagarem-se como narrativa histórica, como modo de ver construído baseado na racionalidade sobre o olhar e nos aparelhos tecnológicos. Nesses espaços operados pelo regime naturalista não são apenas operativos tecnológicos, sobretudo são ideológicos.

Nesse sentido, o episódio naturalista nos propõe o problema da relação entre o olhar, as imagens e a narrativa e, ou melhor, as possibilidades de se pensar sobre a visualidade, e os regimes de visualidade, como experiências estética e política em torno de um efeito de verdade⁸. Efeito este que é histórico e construído socialmente e que seguidamente é reproduzido no sentido de educar e reeducar as percepções e as experiências políticas dos sujeitos por eles mesmo em seus tempos. É a partir desta perspectiva, agora já mais

⁸ Ver as interessantes passagens sobre Pudovkin e o “trabalho da câmera concebido na formulação mais pura da metáfora do olhar” (XAVIER, 2005, p.53)

consolidada, que investigaremos mais adiante os TCCs da ETEC JRM. Para tanto, é fundamental pensar em André Bazin (2018), em sua discussão sobre o "mito do cinema total", que se refere à possibilidade mitológica de representar fielmente a natureza de forma integral, em movimento. Noção que se torna central para a experiência visual e política que passa a ser buscada pelo cinema de então.

1.2 Mapeamentos do olho-câmera

Milton José de Almeida (2010) ao analisar os afrescos da *Capella degli Scrovegni* (1300-1305), de Giotto, em Pádua, e os de Ambrogio Lorenzetti no *Palazzo Pubblico* (1338) em Siena, ressalta a construção histórica das imagens como analogias visuais do mito cristão e, portanto, representações da moral predominante. Para o artista-pesquisador, Giotto e Lorenzetti foram mestres na utilização da imagem como educação estética intrinsecamente ligada a uma percepção política de mundo, potentes para dar realidade visual e existencial aos inúmeros personagens da história sagrada e os códigos morais por eles representados.

A noção de referências visuais ilustrativas, como hoje a conhecemos, era estranha ao período, em especial em termos de fé. Imagens sagradas abundavam nas iluminuras medievais por seu valor icônico, mas remetiam a um sentido catequético previamente apreendido e cuja interpretação carregava as imagens com projeções de sentido institucionalmente dado. A técnica de Giotto contribuiu no desenvolvimento da noção de profundidade visual (perspectiva) e fundamenta a noção de arte sequencial, ambas essenciais para o estabelecimento de um sistema de referências visuais e, ao mesmo tempo, para a relação entre tal sistema e a percepção e inteligibilidades de experiências políticas de mundo. Ou seja, o sistema visual correspondente à obra de Giotto fortalece uma forma de relação entre espectador e imagem. Ele afresca a experiência visual como narrativa, ao passo que fixa a necessidade da participação do espectador na experiência da narrativa. Ao mesmo tempo, esta participação não se dá de forma autônoma, como no observador contemporâneo, mas foi cenografada como experiência estético-política que produziu um *modo de ver* racional e unilíneo, condizente com as interpretações da narrativa moral cristã.



Prancha 2: O Juízo final acima da porta de saída da *Capella degli Scrovegni*.

Fonte: <http://www.cappelladeglisrovegni.it/index.php/en/>

Estamos frente a uma educação visual cuja configuração estética é uma configuração política e religiosa. Uma forma complexa e ao mesmo tempo simples de um viver cultural e social permeado de representações visuais em que *percepção* – ver a pintura, identificar com anteriores e *imaginação* – ligar uma cena a outra e ao assunto e, ao mesmo tempo, *imaginar* os elementos arquitetônicos entendendo as proporções (e as desproporções) e as pessoas e coisas pintadas (o anjo, a virgem, a auréola, a atmosfera espiritual) para poder percebê-los como uma história sagrada. Estamos dentro de um processo de educação cultural da inteligência visual. Uma arte que, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político, religioso. (ALMEIDA.2010. P.27)

Como nos conta o autor, quando o observador entra na *Capella* ele se depara com um conjunto de imagens representativas da vida das personagens do drama crístico, dispostas em ordem narrativa cronológica. A história inicia com a Anunciação da gravidez de Santa Ana,

percorre fatos significativos da vida de Maria e Jesus Cristo e finaliza com a prédica do Juízo Final e julgamento das almas. O *motivo* recorrente no último friso horizontal é a exposição visual de figuras alegóricas para os sete vícios e sete virtudes da moral cristã. Cada figura esboça o emblema corporal desses tipos ideais. O observador, deste modo, é levado a percorrer imagens nucleares e narrativas da história das personagens míticas e a interpretá-las referenciando o sentido indexado nas imagens exemplares dos vícios e virtudes. A produção desta arquitetura visual estabeleceu uma espécie de legenda, ou índice interpretativo, para as imagens da *via crucis*, materializada como ideologia política e estética na produção do observador moderno.



Prancha 3: Analogias corporais e morais na *Capella degli Scrovegni* (detalhes).
Fonte: <http://www.cappelladeglisrovegni.it/index.php/en/>

Os problemas da visão eram, e ainda são, fundamentalmente, questões relativas ao corpo e ao funcionamento do poder social, permeadas por relações estabelecidas entre corpo de um lado e as formas de poder institucional e discurso do outro⁹. É a partir das

⁹ Propomos aqui de fato um salto imenso no recorte espacial e teórico abordado. De certa forma o trabalho nesta etapa de desenvolve no sentido de fazer uma aproximação de corpos e discursos do

problemáticas corpo/discursos, que Jonathan Crary (2012) analisa os processos históricos do século XIX que constituíram os modos modernos de conceber a visão. Com foco nos desdobramentos políticos estabelecidos por esta relação, oferece, de passagem, valiosas pistas para compreendermos essa forma de regime de visualidade que buscamos.

Ao apresentar observações sobre objetos técnicos, suas relações com o olhar e o processo de educação das experiências sensoriais na modernidade, Crary (2012) aponta uma sensível ruptura com os modelos renascentistas, ou modos clássicos de conceber a visão e o observador em função de novas formas de se conceber a visualidade na modernidade dos séculos XIX e XX.

No início do século XIX, a ruptura com modelos clássicos de visão foi muito mais que uma simples mudança na aparência das imagens e das obras de arte, ou nas convenções de representação. Ao contrário, ela foi inseparável de uma vasta reorganização do conhecimento e das práticas sociais que, de inúmeras maneiras, modificaram as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes do sujeito humano. (CRARY, 2012, p.13)¹⁰

Tal análise desloca-se das abordagens convencionais dos estudos da imagem e da história da arte, mudando o foco das transformações na representação visual como elemento central para compreender as mutações do observador. As representações devem ser, dessa forma, como efeitos de uma ampla reorganização dos saberes e dos poderes, que acabou modificando as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos sujeitos modernos. Portanto, o foco da problemática da visualidade, ou do olhar, como ele mesmo descreve, é centrada nessa figura do observador. “Pois o problema do observador é o campo no qual se pode dizer que se materializa, se torna visível, a visão na história. A visão e seus efeitos são inseparáveis das possibilidades de um sujeito observador, que é a um só tempo produto histórico e lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação.”, (CRARY 2012. P.15).

Assim, Almeida (2010) opera uma leitura da experiência visual e política da *Capella* (perspectiva visual, narrativa religiosa significativa e indexação da interpretação dos vícios e virtudes), enquanto Crary (2012) ensina sobre técnicas e objetos que impuseram uma atenção visual ao sujeito observador mais acurada e racional (instrumentalização das experiências

século XIX, com se (mas não é) estivéssemos fazendo uma arqueologia destes corpos e discursos – na linha de Foucault (1995) – que é um autor utilizado por Crary (2012).

¹⁰ É possível lembrar nesta discussão sobre as mudanças nos modelos de visualidade, dos apontamentos sobre a reprodutibilidade técnica nos níveis: físico, ou seja, pelo uso sistemático e pelo ordenamento da película; perceptivo-sensorial por meio do empenho do efeito de choque; e onírico, projetado pela colonização dos sonhos pelo camundongo Mickey (Benjamin, 1936) Texto em versão portuguesa.

visuais no capitalismo como modificáveis e abstratas). Ambos sinalizam a possibilidade de uma linha de investigação que faça pensar como os modos de ver de determinadas épocas estabelecem uma relação profunda com as experiências políticas em vida dos sujeitos em seus tempos. Portanto, não estamos interessados no estabelecimento de um arco histórico, mas sim em promover um esforço reflexivo sobre como tais modos atuam e atuaram, modificando, interagindo e, por vezes, definindo o que seria uma experiência visual política das vivências individuais. Experiências estas propiciadas primeiro pela arte, ou seja, pelo dispositivo visual da *Capella*, e, mais e recentemente de forma mais generalizada, por meio do regime de visualidade aqui discutido.

Esta seção se propõe a pensar como os saberes sobre o cinema podem ser fundamentados nas técnicas e pressupostos narrativos das imagens do Renascimento Italiano – em especial no trabalho de Giotto – e performam uma inteligibilidade única sobre constelações possíveis de entendimentos. Miramos o movimento constelar aqui proposto num sentido quase metodológico, como estrelas, ou focos de luz, que podem ser arranjadas através de relações imagéticas para criar significados e campos de entendimento¹¹. O desenho formado pelo movimento constelar dos fatos, episódios ou filmes (os tais pontos de luz dispersos), passam a compor uma constelação de saberes que nos permite, então, propor as significações sócio-históricas que definem os pontos de luz especificamente (ora olhamos para o cinema naturalista, ora para as capelas italianas do *quattrocento*, ora para os TCCs da ETEC). Como efeito deste trabalho intelectual, surgem termos de organização resultantes que por sua vez nos oferecem também um direcionamento a seguir. Navegamos, tendo como orientação as experiências do Renascimento e a projeção de seus modos de visualidade. Mapeamos cânones de criação artística e percepção da imagem na produção das condições disciplinares para a visualidade moderna. Para, assim, propor uma contravisão que mobilize outras experiências na relação imagem-mundo, que nos permite entrever condições disciplinares e, além, constelar formas diversas de ver-sentir-inteligir e criar imagens.

¹¹ Nossa inspiração aqui vem do *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg, e suas experimentações no sentido de criar mesas de montagem nas quais habitam as imagens de sua gigantesca coleção e onde as relações entre elas, em determinada posição (e que pode mudar de posição), criam sentidos únicos, mas não definitivos, estando sempre aberta a novas montagens e ao conhecimento transversal que surge da imaginação suscitada por meio de tais relações (DIDI-HUBERMANN, 2013, P.15) Interpretações estas que novamente reforçam o caráter exploratório desta pesquisa, que se utiliza de autores que pensam de modo diferente, mas dos quais busquei me aproximar para cultivar um objeto de estudo. É de fato tal objeto que pede conceitos por sua complexidade imagética, é o objeto que, neste caso, pede inclusive a mobilização de autores. Entendemos que para este tipo de trabalho reflexivo, às vezes, é preciso abandonar a realidade.

1.3 Visualidade, cinema e educação

O trabalho segue no sentido de questionar se é possível imaginar possibilidades históricas ou conceituais para pensarmos esse campo de estudos da visualidade, esses regimes que propomos como forma analítica. Foi o que buscamos trabalhar nestas primeiras sessões quando discutimos problemas baseados na visão, nas experiências políticas, nos jogos lacunares entre mundo observável e as imagens e entre observador e técnicas da visualidade. Os episódios aqui destacados evidenciam como projetos estéticos e visuais, tanto na pintura quanto no cinema, atuaram no sentido de construir ou reeditar as experiências políticas em sociedade. Para tanto, empenhamos um olhar warburgiano sobre as relações que projetaram (1) possibilidades disciplinares sobre visualidade – como a imposição da perspectiva e da narrativa renascentistas (ALMEIDA 2010), a racionalização do olhar por meio das experiências técnicas no século XVIII (CRARY, 2012) e a construção naturalista presente e reeditada desde sempre nas percepções sobre o cinema nas mais variadas épocas (XAVIER, 2005) (BAZIN,2018); *versus* (2) propostas estéticas outras de visualidade que apontam para uma espécie de contradiscurso em relação ao cânone imagético, propiciando espaço para novos questionamentos e possibilidades políticas, inclusive agindo sobre os estatutos do espectador e das imagens modernas (CRARY, 2012), como indicam à obra as películas europeias da década de 1920.

O cinema, neste sentido, funcionou até aqui como método e guia, porque carrega essa força transdisciplinar, ou seja, de se encontrar num estado da arte que permite fazer entrever processos múltiplos, técnicos, pedagógicos e estéticos, que confluem e reagem entre si. Os saberes e os questionamentos visuais propostos pelo cinema não se mantiveram estanques em determinada disciplina acadêmica ou se debruçaram apenas sobre suas problemáticas interiores, mas, historicamente passaram a ser pensados por meio de diversas lentes, olhares e projetos¹². Interessa-nos aqui alguns destes projetos visuais que alçaram determinada dimensão social em disputas de poder, apontados nessa constelação de possíveis: Capelas do *quattrocento*, naturalismo cinematográfico do século XX e, por fim, a televisão no Brasil a partir da década de 1970. Observo, porém, que não se trata de uma montagem histórica destes eventos. A ideia é pensar como as formas enquadradas em inteligibilidades estéticas constroem a visão e as pessoas como observadoras dentro de um regime histórico e social de percepções, no sentido de ampliar ou restringir o espectro de experiências que possibilitam ou dificultam os encontros com o mundo em determinada época ou lugar. Nesta pesquisa

¹² O cinema pensado na chave da arte e da educação por exemplo (BERGALA, 2008), na antropologia e na sociologia (CAIUBY NOVAES & BARBOSA, 2004), nos campos da economia (MARSON, 2009), filosofia (DELEUZE, 2010) e, obviamente, “de dentro do cinema” (XAVIER, 2005) (BAZIN, 2018) (EISENSTEIN, 1990).

encaramos frontalmente o papel da educação nas realizações cinematográficas e visuais dos alunos e alunas da ETEC, escola-projeto do governo do estado de São Paulo que mantém parcerias institucionais explícitas com a Rede Globo. Entendendo que pensar o ensino de visualidades, de audiovisual e de cinema nesse contexto nos ajuda a compreender um pouco mais do projeto ou “programa” que confronta e é confrontado pelas subjetividades das alunas e dos alunos do curso, dentro deste regime de percepção (bem como regime de sensibilidades e de afetos) – que buscaremos aqui apontar como opera, principalmente em termos de visualidade

É Bergala que nos apresenta alguns termos e suas relações profícuas para se pensar tais aspectos desse confronto, principalmente “de dentro” de uma pedagogia da criação (2008, p.129). A análise do processo criativo ganha um papel de interesse nesta perspectiva à medida que tenciona um retorno a um momento anterior à inscrição definitiva de um filme sobre a película ou suporte digital, trata-se de um esforço de lógica e imaginação que busca o momento no qual as decisões ainda estavam sendo tomadas, ou seja, de ideias ainda abertas e escolhas sendo feitas na realização do filme. Portanto, esforço que pode começar antes da passagem ao ato, justamente porque, como defende o autor, há um movimento de encarar o ato de criação no cinema antes por suas operações mentais fundamentais, do que por suas operações técnicas (BERGALA, 2008 P.133)¹³.

O ato de criação cinematográfica envolve três operações mentais simples: 1) *Escolha* (que em algumas traduções passou como eleição) que envolve escolhas entre diversas possibilidades, como atores, posição de câmera, luzes, cenários, tomadas na montagem, ou efeitos sonoros na mixagem; 2) *Disposição*: posicionar e organizar tais elementos em relação aos outros; 3) *Ataque*: decidir o ponto de ataque (que pode ser entendido como abordagem) e agir a partir dele, o que seria, no caso, filmar ou montar. O próprio Bergala (2008, P.136) nos avisa que separa tais operações, distinta e cronologicamente, apenas para se garantir uma possibilidade de enunciação, porque nas práticas cinematográficas elas se entrelaçam, interferem e encavalam-se de modo dialético em todas as fases do trabalho, o que gera voltas e reorganizações dos projetos de variados tipos. Ainda:

¹³ A tônica da abordagem do cinema e da educação de Bergala, a do cinema “na” escola, parece-nos exigir e implicar sempre nesta postura das alunas e dos alunos como criadores, produtores e de fato realizadores de filmes. E não espectadores do cinema apenas. Apesar do autor defender que este processo possa ocorrer apenas na imaginação desses interlocutores, sua obra perpassa um ideal (e aqui digo ideal porque ainda há um longo caminho para que o cinema possa ser produzido de fato por estudantes num processo de formação educacional no Brasil) de alunas e alunos que fazem filmes, atravessando para isso todo o processo por ele descrito na forma de experiência e não através de manuais, por exemplo. Para Bergala, por exemplo, o entendimento da questão do “ponto de vista” revela a importância e a diferença entre aqueles que vivenciam os processos de cinema e os analistas (BERGALA, 2008. P. 138).

O que constitui ao mesmo tempo a especificidade, a dificuldade e a excitação do cinema é que essas operações mentais, sem as quais não há criação, jamais são simples escolhas abstratas ou intelectuais que poderiam ser validadas num “ponto de vista”. Essas escolhas são obrigatoriamente negociadas com a dura realidade, através de tentativas e tateamentos, retornos, remorsos, até que se considere ter atingido um equilíbrio que não traia demais a ideia ou à vontade inicial, ainda quando somos dela afastados por força das circunstâncias (BERGALA, 2008, P.137)

Por isso, podemos pensar que os planos, as sequências e basicamente toda a estrutura fílmica que nos é oferecida sensorialmente consiste de um misto, uma relação entre aquilo que foi determinado num ponto de partida para o filme e as decisões e escolhas tomadas plano a plano, cena a cena, durante a produção cinematográfica efetivamente. Pensamos, como este autor, no cinema enquanto arte, ou seja, buscando observar este conceito de “coeficiente de arte”, que nada mais é que a diferença entre o que foi projetado e o que foi realizado de fato. Em outras palavras: a relação entre o que não foi expresso, mas foi projetado, e o que foi expresso intencionalmente num filme, por exemplo. Para Adorno, “ao separarem-se enfaticamente do mundo empírico, as obras de arte testemunham que este mesmo mundo deve tornar-se outro, e os esquemas não-conscientes da sua transformação” (2008, p. 201). E é nessa especificidade que reside a importância do artista, que não é o mero executor do próprio projeto, mas aquele que se deixa afetar pelo real e pela imaginação que cultiva sobre este real e ao qual escapa as razões das escolhas tomadas:

Durante o ato de criação, o artista vai da intenção à realização passando por uma cadeia de reações totalmente subjetivas. A luta para a realização é constituída por uma série de esforços, de dores, satisfações, rejeições, decisões que não podem nem devem ser plenamente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado dessa luta é uma diferença entre a intenção e sua realização, da qual o artista não é, em absoluto, consciente. (DUCHAMP, 1993. *Apud* BERGALA, 2008.P.162)

A proposta de observar as interações entre cinema e educação pelo viés proposto por Bergala (2008) mostra o quão é necessária também a abordagem da noção de dispositivo cinematográfico, cunhada por Migliorin (2005), e que melhor representa uma leitura desta perspectiva em termos práticos e próximos. O conceito de dispositivo cinematográfico¹⁴ – que não é o dispositivo disciplinar foucaultiano¹⁵ – implica fundamentalmente em processos de

¹⁴ Os dispositivos são assim pensados porque são maquínicos e produzem discursos e visualidades, pensando numa concepção Deleuziana.

¹⁵ Essa distinção sempre vem à tona quando tratamos deste termo e é fundamental para a especificidade dos estudos com cinema.

criação e interação com as imagens por parte dos criadores e criadoras no sentido de produzirem acontecimentos no mundo¹⁶. Tais processos colocam os estudantes de audiovisual no papel de criadores de brincadeiras, planos, regras e esquemas que façam as imagens emergirem do mundo numa interação prática entre eles mesmos, criadores, e a materialidade que os cerca, num jogo que ao final revela a criação em si. Esta seria a condição necessária para que ocorra de fato uma experiência sensível de si e do mundo, ou seja, para que o cinema seja de fato um potencial inventor de formas de engajamentos no compartilhamento sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento (MIGLIORIN.2016). Dessa forma, os dispositivos cinematográficos serão muitas vezes aqui pensados como o jogo de relações pelos quais podemos, de certa forma, mapear as decisões e escolhas, e mais, é pelos dispositivos envolvidos nos processos de criação que pensamos que se manifestam as dificuldades, limitações e imposições reais que constroem os espaços de liberdade dos criadores. É por meio deles que muitas vezes pensamos no “coeficiente de arte” de Bergala nas obras dos alunos e alunas da ETEC JRM.

Trata-se aqui de discutir a noção de dispositivo como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimentos na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens (MIGLIORIN.2005.P.1).

Tentamos até esclarecer de forma mais sintética o objetivo que aqui se desenha: o de analisar a visualidade como espaço onde ocorrem as disputas por um poder/saber disciplinar¹⁷ específico, ou seja, áudio e visual, já observado de certa forma no projeto moral da narrativa cristã nas capelas italianas do *quattrocento* e pelo ideal naturalista no cinema moderno. Abordaremos nas próximas seções a disputa pelo poder de estabelecer as visualidades contemporâneas, manifestas nos filmes analisados, e em suas relações específicas com a Rede Globo e seu projeto audiovisual e político próprios e manifestos no currículo da ETEC JRM. Observamos com atenção as experiências políticas dos modos de ver dos alunos e alunas e impressas em seus filmes, o que nos parece um caminho sugestivo para o entendimento desta história das percepções que perseguimos. Trata-se de observar a disputa disciplinar em torno das sensibilidades, dos sentidos, do corpo e da visão em primeiro plano, e da educação das experiências políticas num segundo, por meio da impressão de entendimentos que foram antes

¹⁶ Observo aqui que se trata claramente de uma proposta prática e teórica que vai na contramão do cinema verdade e do cânone documental desta escola, que preconizava uma observação da “realidade” sem intervenção direta na mesma por parte do cinegrafista.

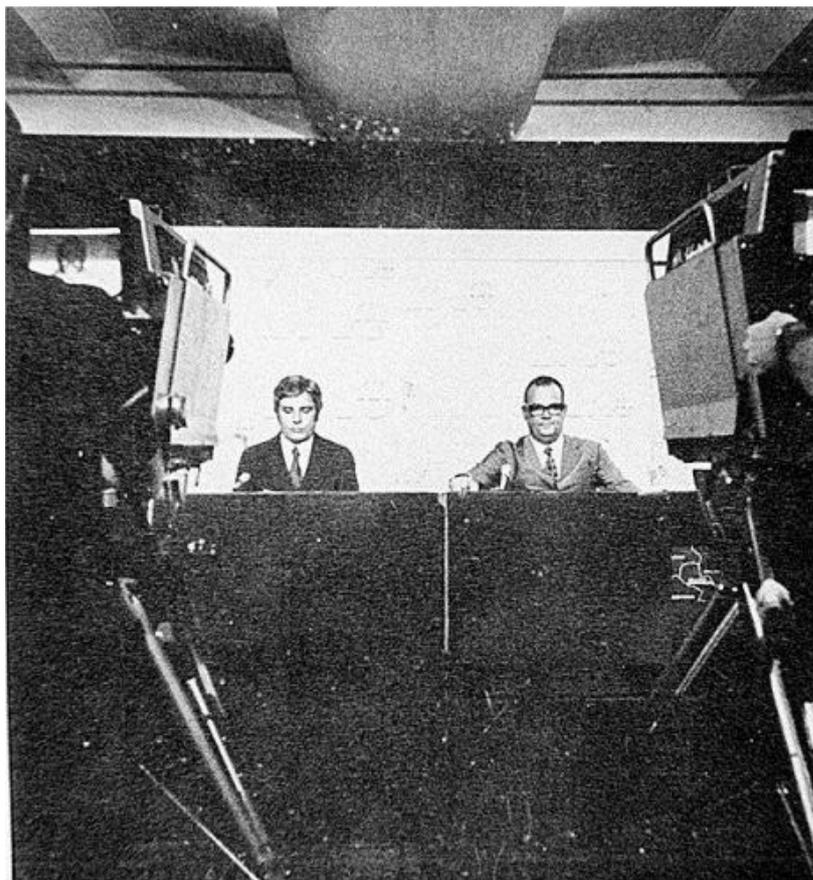
¹⁷ Ver Foucault (1986): “Não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” Vigiar e Punir, p.27

sensivelmente corporificados e que, depois, passaram a atuar como técnica meramente reprodutiva. E mais, que permitem entrever que os projetos e os produtos resultantes das artes e da comunicação se dão sempre como processos educacionais. Tal é o status do espectador moderno generalizado: afeito às imagens rápidas, fragmentadas e elípticamente reprodutíveis, mas educado a lê-las e assimilá-las de modo disciplinarmente condicionado, como naturalistas, sequenciais, como verdade imagética. Nesse sentido, propomos uma investigação sobre a possibilidade da produção do observador se dar no sentido de produção do pensamento visual. Do saber/poder disciplinar que atua num regime de visualidades.

Pensar o cinema nesse sentido significa repensar o cinema enquanto potência mecânica de ilusão do movimento moderno, ou seja, como puro aparato técnico. Afinal, a projeção e a ilusão do movimento já existiam antes do aparelho técnico¹⁸. O que vivenciamos hoje enquanto cinema e experiência cinematográfica está muito mais baseado num processo educacional, que instala modos de ver, perspectivas, aceitações e padrões de normalidade (corpo, moral e até tabus) e imprimem um padrão técnico-estético de visualidade para a contemporaneidade. Educação de sensibilidades e percepções que alinha socialmente o indivíduo em quadros de inteligibilidade do que seria a experiência normativa, no sentido de normal, nos dias de hoje da visualidade.

¹⁸ Esta que nos parece ser a tese central do documentário “A caverna dos sonhos esquecidos” (2010) de Werner Herzog.

Seção 2. Sobre televisão e imagens, a Rede Globo no Brasil.



Prancha 4: No dia 1º de setembro de 1969 os apresentadores Cid Moreira e Hilton Gomes iniciaram a primeira edição de um veículo jornalístico de transmissão em rede do País com a seguinte fala: “O Jornal Nacional, da Rede Globo, um serviço de notícias integrando o Brasil novo, inaugura-se neste momento: imagem e som de todo o Brasil”.

Fonte: www.jornalnacional.globo.com

Na seção anterior ensaiamos as possibilidades acerca de um campo de estudos da visualidade que, baseado em projetos imagéticos que se emaranham com as experiências políticas de tempos e épocas localizáveis, sugere um caminho para se pensar uma história da percepção, das sensibilidades e dos afetos envolvidos na circulação de imagem por entre os sujeitos. As escolhas dos projetos observados de modo a introduzir nossas reflexões – capelas do século XIV e cinema naturalista do século XX – fazem parte desta constelação de episódios do campo de estudos da visualidade com os quais trabalhamos nesta pesquisa. Propomos agora, de modo um pouco mais aprofundado, um olhar para a consolidação da televisão, técnica e visualmente falando, como mais um astro que passa a exercer novas forças e traz novas luzes para pensarmos a visualidade em nossa era¹⁹. Desta forma, nesta seção

¹⁹ A televisão pode ser pensada de forma múltipla, mas a escolha interessada nesta pesquisa é a do modelo que se consolidou nas décadas de 1960 a 1990 no Brasil e que, por meio das transformações históricas subsequentes, passou a conviver com as outras formas de televisão e de imagens eletrônicas a

analisaremos o projeto político de visualidade projetado e desenvolvido pela televisão, mais especificamente pela Rede Globo, enquanto empresa de emissão televisiva que guarda marcas radicais em termos de audiência, produção e qualidade estética no Brasil. Nesse sentido, abordaremos brevemente alguns episódios que marcam o estabelecimento da televisão, primeiro enquanto empresas ligadas à área de comunicação; bem como também como discurso que se conforma como visualidade projetada na e pela sociedade contemporânea a partir dos anos 1960. Entendemos que este seja um caminho significativo para se pensar o contexto da fundação, enquanto estabelecimento institucional de ensino técnico e também à formulação de uma proposta curricular e pedagógica oferecida pela ETEC “Jornalista Roberto Marinho”.

Com efeito, propomos pensar a televisão também como um marco histórico e ontológico para o entendimento da visualidade e dos modos de ver enquanto manifestação das experiências políticas de novos contextos e tempos sociais. Leva-se em conta que esta outra experiência sensorial do olhar, e da constituição de subjetividades mediadas pelas imagens, agora se dá na vida privada, com a introdução de um aparelho eletrodoméstico que opera a transmissão e o consumo de imagens em movimento. Ressaltamos que há uma oposição aos espaços construídos e frequentados para comunicar as imagens – as capelas e salas de cinema –, ou seja, espaços não exclusivos, mas muito dedicados à educação visual, conforme discutimos na seção anterior. Há também um novo campo que se consolida com as imagens móveis e com a história social dos investimentos tecnológicos que consolidam a televisão: o campo da comunicação, o que envolve transformações sociais nas visualidades, e por outro lado sofre transformações decorrentes destas novas formas, ambos os lados dessas forças concorrem para exercer pressões específicas sobre as experiências em sociedade.

Propomos, como recorte para entendermos a televisão, a produção, a veiculação e os quadros de inteligibilidades que atravessam as imagens a partir do pós II Guerra Mundial e que são movidos pela lógica do consumo e do espetáculo, ou seja, que carregam os avanços da forma propaganda, os programas de formato entretenimento e os jornalísticos (para citar alguns) constituindo-se como o *fluxo* de informação visual, termo de Williams (2016). É este o modelo escolhido aqui para debater como a televisão passa a assumir também um papel cultural e político a partir dos anos 1960 em todo mundo. A história recente da televisão no Brasil fornece um arco narrativo, e um momento de virada da relação visualidade e política, no sentido de perceber como os interesses dos empreendimentos político-empresariais da família Marinho se debruçaram vorazmente sobre o projeto de uma televisão nacional, em si, contaminada pelas imposições do campo da comunicação, mas funcionando eficazmente no

partir dos anos 2000. Nosso recorte se encerra por volta de 2010, já tendo em conta a inauguração da ETEC JRM.

cenário das lógicas do período. No que se segue buscamos narrar como em certos momentos grupos hegemônicos no Brasil tentaram impor uma visualidade específica – o “padrão Globo de qualidade” é o melhor exemplo –, e conseqüentemente experiências políticas disciplinarmente projetadas na vida sociocultural no país. Como veremos, esta relação não é de mão única como pode parecer e as negações e resistências da parte espectadora são fundamentais para tais entendimentos.

Portanto, esta seção vai em direção à questão do poder da Rede Globo e da televisão como veículo central de comunicação e informação na sociedade contemporânea, para assim rastrear alguns dos elementos centrais para pensarmos a ETEC JRM, bem como pontuar e descrever os processos políticos e históricos que desenvolveram o interesse da emissora e do Estado de São Paulo em se unir em prol do estabelecimento de uma escola que atendesse a um projeto pedagógico único. Para entendermos melhor as lógicas de funcionamento da televisão, em sua história social como tecnologia, mas também em termos de uma nova organização da percepção audiovisual da sociedade moderna a partir dos anos 1950 e 1960, propomos um olhar para as interpretações de Raymond Williams (2016) que vê a televisão como lugar onde se entrelaçam três importantes processos: o tecnológico, o institucional e o cultural (BURINI & MOURA, 2013).

2.1 Processos tecnológicos: a sintonia

Para uma breve história da televisão enquanto aparato técnico Busetto (2007) aponta para a Europa dos anos 1930, onde surgiram iniciativas de expansão da televisão em diferentes iniciativas e países. A televisão na Alemanha passa ser fornecida de maneira regular pelo estado em 1935, marcada pelas intenções do III Reich de transformá-la num veículo de propaganda político-ideológica, mais eficaz que o rádio, e de alcance internacional. Em 1936 a TV alemã atinge o feito de transmitir para quase 160 mil espectadores as Olimpíadas de Berlim, consideradas o primeiro grande acontecimento televisivo. No mesmo ano, o governo britânico inicia seu serviço de emissão regular pela emissora pública British Broadcast Corporation (BBC). Investindo em padrões tecnológicos de imagem ano após ano, em 1939 a BBC atinge a transmissão de conteúdo 24 horas para 20 mil televisores na região de Londres. Estas iniciativas, que também se espalharam pela Europa ocidental, ilustram o modelo de televisão que se organizou no pós-guerra com predominância do interesse público, enquanto serviço de comunicação para o público, e um regime estatal de produção e difusão televisivas.

Nos EUA o modelo da televisão é marcado pela concepção comercial, que seguiu a do rádio naquele país, baseando-se numa concepção da televisão como empreendimento privado

de telecomunicações. Em 1939 a empresa RCA lança a primeira emissora comercial do mundo, a NBC. O princípio de livre-mercado que rondava o contexto instala uma desorganização no que tange as afinidades técnicas entre um produto (uma forma de emissão no caso) e outro, até que a FCC (*Federal Communication Commission*), órgão criado em função da necessidade da regulamentação da expansão do rádio, estabelece o padrão de operação de 525 linhas. Além disso, outra marca desse modelo televisivo é o financiamento assegurado pela publicidade. Esse percurso histórico vai florescer no pós-guerra e “em 1955 o modelo estadunidense de TV já contém consolidados seus principais traços.” (BUNETTO, 2007), sendo difundido em vários lugares do mundo.

Há na história social da tecnologia esse capítulo muito importante da consolidação e das instalações da radiodifusão, que deve muito à venda da televisão e do rádio como eletrodomésticos se disseminando pelos lares mundialmente. A década de 1920 foi o período de desenvolvimento decisivo da radiodifusão sonora, pois está relacionada diretamente com a questão dos bens duráveis, ou seja, o consumo de máquinas e aparelhos ligados à vida moderna industrial e urbana. A partir dos anos 1950 há uma reorganização dos meios de produção em torno dos bens de consumo, novos produtos eletrodomésticos são promovidos a artigos de necessidade indispensável ao lar. É o caso da televisão, este movimento de consumo e expansão havia começado por volta de 1930, mas sofreu interferência das Guerras Mundiais, que, ao final, abriu os caminhos para o estabelecimento de um projeto global de democracias modernas capitalistas. Williams (2016) observa este novo projeto político, que emana dos países vitoriosos do conflito, incentiva o desenvolvimento de tecnologias de televisão por meio de um impulso mais marcadamente econômico, visando o consumo desse novo bem doméstico televisivo. Ele compara o processo ao da televisão alemã nos anos 1930, que foi amplamente utilizada como propaganda de estado nazista e, por isso, movida por intencionalidades mais marcadamente políticas e ideológicas, do que propriamente lucrativa ou rentista, ou seja, aquela da produção e consumo de eletrodomésticos, de viés estritamente mercadológico. O autor pode estar se referindo às percepções de uma nova lógica que se instalava no contexto, porém, o que este estudo propõe, de modo crítico a tais observações, é que as intersecções entre intencionalidades políticas e econômicas não são tão facilmente separáveis ou distinguíveis entre si quando tratamos da televisão atualmente. Há uma história social das invenções e também do comércio e venda de aparelhos que ocorre paralelamente à consolidação de grandes conglomerados empresariais em telecomunicações na época. São fundadas nos EUA a EMI (*Electric Musical Industries*) e a RCA (*Radio Corporation America*), empresas de grandes proporções que se desenvolvem movidas, aparentemente, por este viés econômico, mas que se confunde também com um processo que é cultural e que busca certa hegemonia. A produção técnica alimenta uma indústria de comunicações que

passa a coordenar os investimentos econômicos alinhados a projetos políticos. O caráter político aqui sendo entendido como questões que marcam a ação do estado na economia de mercado, no século XX, principalmente depois de 1929.

No Brasil, em 1933, Edgard Roquette Pinto mobilizou algumas iniciativas isoladas de experimentos com a televisão. Em 1939, no Estado Novo de Getúlio Vargas, é realizada na capital Rio de Janeiro a primeira demonstração pública da TV na Exposição da Televisão, promovida pelo Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural e patrocinada pelo III Reich Alemão (XAVIER, 2000 *apud* Busetto, 2007, p.192). Ainda nesta década ficou estabelecido que o espectro eletromagnético nacional, estratégico devido à importância das transmissões via rádio, era de propriedade do estado. Os movimentos da televisão só seriam sentidos no período pós-guerra quando:

Assis Chateaubriand, já notável empresário do ramo da comunicação, devido ao fato de ser proprietário do Diário e Emissoras Associados, inaugurou, em setembro de 1950, a primeira emissora de televisão brasileira, a TV Tupi, canal 3, de São Paulo, sendo ela também a pioneira na América Latina. (Busetto, 2007, p. 195)

Em 1960 a tecnologia do Vídeo-Tape (VHS), desenvolvida nos EUA, passa a ser utilizada pelas emissoras brasileiras, de modo que se estabelecem redes primárias de televisão nacional. Existia, assim, uma programação com uma parte da nacional, que era exibida em dias diferentes do local do acontecimento, e de outros pelo país afora. Neste contexto, os telejornais eram produzidos localmente, num modelo que ainda deixa reminiscências na televisão de hoje, exceto talvez por que hoje as redes são já nacionalmente e, em alguns casos, globalmente sintonizadas. O governo João Goulart implementou em 1963 o Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT), pautado por um ideário de segurança nacional remanescente das décadas de 1950. Em 1967, o CBT sofreu alterações em função da ditadura militar no país tornando-o ainda mais centralizado e atuante no sentido da veiculação de propaganda oficial do governo. O que este documento estabelece para um modelo que vigora até os dias de hoje é, primeiro, a exclusividade de decisões do poder executivo sobre as concessões públicas de televisão. Segundo, o estado se limita, pensando numa característica pública de apropriação dos meios televisivos, a conceder canais para a emissão das redes privadas (ou públicas em alguns casos). Em 1970 há então um movimento de massificação dos bens televisivos impulsionados pela padronização do aparelho televisor e dos modos de transmissão em níveis globais. Neste Brasil ocorrem investimentos oficiais nacionais e internacionais na tecnologia via satélite, e aprimoramentos da Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), o que concorre para estabelecer de modo definitivo as redes de televisão, e suas emissoras pelo

país. A ditadura militar, entretanto, manteve uma censura permanente sobre os produtos radiofônicos e televisivos, que, estabelecida no período, só foi superada de certa forma com a Constituição Federal de 1988²⁰. (BUSETTO, 2007)

Williams (2016) discute a história social da tecnologia baseado na compreensão dos avanços tecnológicos não como fenômenos pontuais e desinteressados, no sentido de um contexto mais amplo onde inventores iluminados habitavam, mas como projetos politicamente interessados mais amplos socialmente falando. O estabelecimento da televisão envolveu gestos de investimento em ciência e tecnologia por parte de grupos sociais – inventores, empresários das telecomunicações e governos em alguns países – em fatos permeados por tensões políticas e históricas. A tecnologia, nesse sentido, não deve ser compreendida por si só como fator determinante da sociedade, ou seja, há uma imprecisão quando se pensa e diz que a televisão simplesmente mudou o mundo enquanto nova tecnologia. Não existe um determinismo tecnológico que impõe a sociedade suas formas, pura e simplesmente falando. Por outro lado, a tecnologia não é determinada linearmente pela sociedade. Concorrem também diversos processos sociais, como a aceitação popular e empreendimento tecnológico, que convergem com as intencionalidades dos diferentes grupos sociais, como o governo britânico em relação à BCC, ou os empresários das grandes empresas estadunidenses de telecomunicações, ou a figura de Roquette Pinto no Brasil – em realizar investimentos em dada tecnologia que faz com que ela se desenvolva.

Se pensarmos a TV em sua origem, como num movimento realizado por Crary (2015) quando olha para o cinema, veremos uma intersecção deste campo, que é imagético visual (e então auditivo), com o campo do rádio, para ser mais específico, o campo das telecomunicações, no sentido de pensar as imagens da televisão como aquelas que são especificamente desprovidas de aura (BENJAMIN,2015). Ela incorpora os elementos visuais experimentados pelo cinema a uma concepção informativa da radiofonia e da mídia impressa, a imagem passa a ser entendida como uma espécie de utopia da comunicação, reeditando novamente os debates acerca da imagem enquanto realidade, se não ontológica, pelo menos discursiva. A televisão teve diversos momentos distantes do naturalismo, embora tenha se mantido o efeito de realidade da imagem que aqui nos interessa dentro desse regime específico que buscamos.

Historicamente falando, ou seja, pensando no desenvolvimento concomitante dessas três formas ao longo do século XX, podemos observar que há diversas diferenças no

²⁰ Para mais episódios das relações entre a Rede Globo e os governos no Brasil, ver o filme “Muito além do cidadão Kane”, documentário televisivo britânico de Simon Hartog, exibido em 1993 pelo Channel 4, emissora pública do Reino Unido.

desenvolvimento do rádio e da televisão em relação ao cinema. Os primeiros foram sistemas concebidos principalmente para transmissão e recepção, ou seja, como processos abstratos com pouca ou nenhuma definição a priori de conteúdo. Ao contrário do cinema, que surge e se estabelece propondo desde o início a forma explicitamente intrínseca ao conteúdo, sendo pensado como arte ou linguagem, e, portanto, ligado a uma determinada experiência. Em termos de conteúdo, a televisão e o rádio, de certa forma absorveram e, assim, também transformaram uma série de experiências já socialmente estabelecidas, exercendo sobre elas uma importância nova, como práticas sociais de comunicação, o jornalismo, a dramaturgia e os esportes, são exemplos destas práticas que serão melhor abordadas na seção 2.4. "Portanto, não apenas o fornecimento de instalações de radiodifusão precedeu a demanda, mas os próprios meios de comunicação precederam seu conteúdo" (WILLIAMS, 2016, p 37).

2.2 A televisão na forma cultural: o programa

A reorganização tecnológica do século XX nas quais a ampliação da emissão e recepção de ondas magnéticas, já conhecidas pelo rádio, permite a projeção de imagens através de cabos, antenas e aparelhos receptores. O aparelho técnico televisor, fruto e vetor de aceleração de uma indústria cultural globalizada, é desenvolvido cada vez mais por meio de iniciativas diversas de aprimoramento técnico e logo passa a ser pensado nas democracias capitalistas do pós-guerra como potencial eletrodoméstico, envolto em interesses econômicos e estratégicos de determinados atores, empresas e governos, como vimos anteriormente. A televisão se desenvolve na esteira da economia política da informação e da comunicação, da velocidade das transmissões via ondas eletromagnéticas e da reprodutibilidade desenfreada de imagens fragmentadas, cortes, vinhetas e comerciais, alterando o status da imagem na contemporaneidade, porque a imagem, assim produzida, é consumida em massa, às vezes ao vivo, e com transmissão para o globo terrestre. Por sua vez, a televisão estabelece e cria novas experiências políticas de visualidade, como já dissemos reeditando as discussões acerca da verdade e da realidade presentes na imagem, inclusive com novos paradigmas, como as transmissões ao vivo²¹.

No Brasil, a indústria audiovisual globalizada se deu com a televisão: a televisão brasileira conseguiu se industrializar nos modelos do cinema americano, passando da

²¹ Entendemos aqui que o aspecto da transmissão ao vivo, ou seja, da simultaneidade da imagem e som, somado à baixíssima definição da imagem e ao seu caráter de eletrodoméstico sejam as principais distinções da *audiovisualidade* da TV em relação ao cinema. Lembrando sempre que falamos de um tipo de cinema, o popular hollywoodiano, naturalista, e massivamente distribuído pelo globo pelo mercado audiovisual (salas de cinema, televisão, locadoras e TV a cabo, etc).

produção dos moldes fabris (fordismo) à sinergia – que nos últimos anos vem acontecendo através dos investimentos das emissoras de televisão em cinema, dos canais à cabo ligados às principais redes, da venda de produtos relacionados a programas de televisão, como bonecas, roupas, etc. Além disso, como no cinema norte americano, a televisão brasileira também passa a estruturar seus produtos tendo em vista a segmentação do mercado consumidor, através dos gêneros (MARSON, 2009)

Alfredo Bosi (BOSI, 1972, P. 383 *apud* BURINI & MOURA, 2013) já apontava na década de 1970 os riscos de uma colonização cultural pelos meios de comunicação em massa, afinal, na sociedade do consumo os bens simbólicos são consumidos principalmente por tais meios. Isso ocorre mais particularmente em sociedades com baixo nível de leitura e acesso a outros bens culturais. No Brasil o poder da televisão aberta e comercial é ainda maior devido à facilidade com que entra nas casas e nas mentes (BURINI & MOURA, 2013). Assim há um entendimento das estudiosas na área de que a televisão fornece ao brasileiro sua autoimagem a partir da década de 1970, ignorando uma série de percursos históricos marcados por desencontros, por desajustes sociais, por concentração de renda, por abismos entre as classes. Politicamente, a televisão apresentou e ensinou um jeito próprio de ver o país e o mundo, de perceber as mazelas sociais, de pensar conceitos e eventos e colonizou com ele o modo de ver dos cidadãos. Desse modo, ela exerceu e exerce ainda, com a ressalva da participação da *internet* e do mundo digital neste processo, uma enorme influência na nossa cultura, tendo se transformado no que, às vezes, é o único suporte de reconhecimento de uma suposta identidade cultural entre os brasileiros²². Para Baccega (2003), a televisão exercia uma enorme influência porque não existiam outros canais de mediação no Brasil, condição centralmente determinada pela questão do subdesenvolvimento. Os pontos por ela levantados para explicitar tal noção é de que se lia pouco jornal impresso, poucos tinham acesso à literatura, a escola parecia estar defasada e a família passa também a ser alvo da própria televisão:

[...] ao fornecer a autoimagem da brasilidade, a televisão ajudou a organizar a sociedade. Organizou-a dentro dos parâmetros internacionais que atingiram seu ápice com a globalização. Quais são os parâmetros? Alguns deles, os mais marcantes, são a ditadura da informação visual, o deslocamento da dinâmica idealizada da opinião pública para uma dinâmica pragmática e publicitária da popularidade, a conversão do

²² No livro *Chatô, o rei do Brasil*, Fernando Moraes levanta uma boa documentação sobre o projeto de integração Nacional do qual a Globo fez parte no Governo Militar (Acordo da Times, compra dos equipamentos da Excelsior, entre outros).

discurso político em videoclipe, a exacerbação da “sociedade do espetáculo”. Mas aos parâmetros vigentes no mundo todo, a TV brasileira acrescentou elementos bem próprios. Ela se pôs como o prolongamento do estado autoritário, incumbindo-se do trabalho que ele, Estado, não poderia mais realizar sozinho. Uma boa representação dessa parceria (estado e televisão privada) pode ser encontrada no tom oficial que adquiriu o telejornalismo. Para o estado, não bastava ter rádio, *A voz do Brasil*. Era preciso ter na TV o *Jornal Nacional* (que foi ao ar pela primeira vez em 1º de setembro de 1969), e era preciso que ele fosse produto de uma emissora privada, uma representante da sociedade civil. (BACCEGA. 2003. p.59)

Na década de 1990, o desenvolvimento de tecnologias de produção audiovisual digital gera um avanço e uma disseminação sintomática dos meios de emissão, recepção e captação, bem como a difusão de programas de edição de imagens e sons (BURINI & MOURA, 2013). A década de 2000, por sua vez, foi marcada pela hegemonia da televisão como criadora de visualidades, estéticas e políticas, mas que em dado momento passa a conviver com a *internet*, num novo contexto tecnológico: o mundo digital. Hoje, 20 anos depois, é flagrante a disposição do mundo em torno desses novos paradigmas tecnológicos e políticos que se impuseram como mediadores privilegiados entre nós e o mundo e que cumprem o papel primeiro de fragmentar as informações para, então, costurar as diferentes realidades. Há tempos a lógica do consumo preenche as imagens da sua concepção à fruição. São os meios de comunicação que divulgam, em escala mundial, informações (fragmentadas) que constroem visual e sensorialmente o mundo que conhecemos.

Transformações institucionais também se concretizaram entre os anos 1990 e 2000 e também marcaram significativas mudanças nas concepções da sociedade sobre a televisão e o audiovisual no Brasil. Centralmente, o Código Brasileiro de Telecomunicações de 1962, o “velho modelo” (BOLAÑO & MANSO, 2012), promoveu a estatização das telecomunicações através da holding nacional Telebrás, que se filiou às emissoras estaduais de telefonia e ao Centro de Pesquisas e Desenvolvimento, CPqD, responsável pelas inovações tecnológicas. Bolaño e Manso (2012) argumentam que se estabeleceu um modelo que articulou a empresa estatal de base responsável pelas infraestruturas, no caso a Telebrás, junto a empresas multinacionais, que vendiam os equipamentos, como televisores e antenas, e a empresa nacional privada, impulsionadas no pólo tecnológico de Campinas, sede do CPqD. A ruptura com este modelo se iniciou com as políticas privatistas do governo PSDB com o presidente Fernando Henrique Cardoso. A televisão, pública e privada, junto a telefonia passaram a ser regidas pela Lei Geral de Telecomunicações de 1997, entre outras leis específicas. O cinema

passa a ser regulamentado pela Lei do Audiovisual, de 1993, que estabelece mecanismos de fomento por meio de incentivos fiscais. Este “novo modelo” embala o período conhecido como Retomada²³ do cinema brasileiro, no qual as empresas nacionais, produtoras e distribuidoras de filmes brasileiros passam a se manter quase que exclusivamente por meio de recursos repassados pelas leis de incentivos fiscais. A Rede Globo se torna, neste percurso, um caso paradigmático de indústria cultural fortemente concentrada, que inclusive avança para o mercado cinematográfico nacional com grande capital hegemônico em vários setores e baseado em uma extensa produção audiovisual própria, que é seguida de longe por outras empresas tradicionais e pouco competitivas (BOLAÑO & MANSO, 2012. P. 91). A Rede Globo ganha inclusive projeção e competitividade internacionais neste processo.

2.3 Institucionalização: o Padrão Globo de qualidade

De modo transversal às questões que remetem a estas concepções mais históricas e técnicas sobre a televisão, percebe-se que há um desenvolvimento de um aspecto estético que é propriamente visual, ou um modo de ver que emana destes processos. Subjetividade inculcada que passa a construir delimitar um espectador contemporâneo para este modelo de televisão.

Nas sociedades modernas, a construção do imaginário social é determinada em grande parte, pelo poder cultural e simbólico da comunicação em suas múltiplas formas de mediação e suportes, que estabelecem consensos “fabricados” e não “negociados”, como seria próprio das sociedades democráticas. A historicidade mediada faz parte do cotidiano das pessoas. (BURINI & MOURA, 2013, P.106)

Talvez o “Padrão Globo de qualidade”, desenvolvido e aprimorado no cinema nacional pela empresa, exemplifique bem essa condição de “consenso fabricado” aqui citado. No contexto de incentivos fiscais e retomada das produções cinematográficas da década de

²³ Melina Izar Marson (2009, p. 12) argumenta que a história do cinema brasileiro (que não será aqui abordada em seus pormenores) é marcada por ciclos econômicos, que não necessariamente refletem aspectos estéticos nas produções de cada período. Todos os ciclos se constituíram como formas de luta pela manutenção da produção e do próprio fazer cinematográfico no Brasil, que nunca se tornou autossustentável. Cada um dos ciclos apontados pela autora acabou por se encerrar sem que fosse garantida a continuidade da produção cinematográfica. Os ciclos podem assim ser delimitados: Bela Época, primeira década do século XX; período da Cinédia, década de 1920; época da Atlântida Cinematográfica, décadas de 1940 e 1950; Vera Cruz, na década de 1950; Cinema Novo, década de 1960; Cinema Marginal, décadas de 1960 e 1970; período da Embrafilme (1969 a 1990); Cinema da Boca do Lixo (décadas de 1970 e 1980); Retomada, década de 1990 à 2001, marcada pela fundação da Ancine ao final, e até hoje o período Pós-Retomada.

1990, as organizações Globo criaram a Globo Filmes²⁴, empresa que atua por meio de parcerias de produção com produtores independentes e distribuidores nacionais e internacionais. A nova empresa surge num ambiente favorável de *merchandising*, por meio de inserção de publicidade de suas produções na grade de programação da emissora de televisão pública e seus canais afiliados, principalmente entre as novelas. Em termos de produção, Globo Filmes empenha todo o *star system* televisivo nestas produções bem como utiliza-se de equipamentos e *know-how* técnico no que tange a câmeras, iluminação e estruturas. As mesmas câmeras que captaram as imagens das novelas passam a captar também imagens para filmes.

Muitos e muitos filmes poderiam exemplificar um padrão Globo de qualidade. Estratégia empresarial primeiro, mas que acaba de uma maneira ou outra sendo manifestada de forma vestigial na forma-conteúdo produzida. Um clássico renomado e conhecido internacionalmente como *Central do Brasil* (1998), dirigido por Walter Salles, escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, e estrelado por Fernanda Montenegro e Vinícius de Oliveira, não foge à regra. Desde a escolha da talentosa atriz, representante de um panteão do *star system* Global, até as micro narrativas inseridas discretamente no roteiro, como a chegada da televisão na vida das pessoas, o controle remoto, o som estéreo e programas do tipo “topa tudo por dinheiro”, tudo colabora para um diálogo fácil e emocionalmente complexo com os telespectadores, apelando a “representificações” (MENEZES, 2003) conhecidas dentro do regime de visualidade da época. Uma escolha de enredo no estilo *roadie movie* sertanejo, mesmo que sem carros, mas de ônibus e em “paus de arara”. Uma produção executiva que buscou a profundidade documental da *Central do Brasil*, por meio da densidade construída pelos *inserts* de personagens aleatórios, olhares, dramas profundos e micro-histórias narradas por segundos imagéticos na fotografia. Tais fatores revelam, senão, muito da proposta empresarial proposta pela Globo no sentido de educar visualmente pelo cinema um modo de se fazer filmes. Lembrando que o contexto é dos anos 1990, um Brasil abandonado pela Ditadura Militar e em seguida destroçado pelo governo Collor, que é reencontrado de novo pelo cinema nacional embalado pelo formato visual televisivo.

A sinergia industrial e comercial que ocorre entre televisão e cinema faz com que as empresas mantenham um padrão técnico-estético bastante homogêneo, baseado sobretudo no padrão televisivo que por mais de 40 anos condicionou o olhar do espectador. Diversos movimentos de uso de material televisivo para exibição no cinema, e vice-versa, coroam essa estratégia.

²⁴ Ver livro do Walter Clark – autobiografia ditada a Gabriel Priolli – “O Campeão de Audiência” (1991)

Com isso, do ponto de vista do padrão técnico-estético em termos mais amplos, a Globo inaugura uma nova forma de fazer cinema no Brasil, que o subordina a uma lógica mais global de rentabilização e controle de audiências. Assim, em muitos casos, visando, de acordo com a lógica televisiva convencional, à empatia do público com suas produções, bem como a posterior utilização das obras em outros formatos, a Globo Filmes se utiliza da linguagem, do ritmo de cena e de roteiros tipicamente de televisão em suas produções. Trata-se, vale lembrar, de algo perfeitamente conhecido da economia da comunicação e da cultura que luta contra a aleatoriedade, multidifusão, exploração de todas as possibilidades e rentabilização de cada produto, formato, de cada ideia criativa. (BOLAÑO & MANSO, 2012, p. 94)

Para Bolaño e Manso (2012, p. 96), é importante notar que a empresa altera consideravelmente não só a forma de se fazer e consumir cinema no país, mas também toda a estrutura da indústria cinematográfica na medida em que favorece as grandes empresas em suas parcerias. Apesar disso, não há uma contradição com a manutenção da hegemonia da produção estadunidense no país em detrimento da produção nacional. A penetração dessa produção externa só cresce, inclusive devido ao desenvolvimento da televisão paga no Brasil, outro setor no qual a Globo desempenha papel hegemônico. Além disso, o contexto é marcado pela expansão das tecnologias digitais de produção, exibição e circulação, e da *internet* que favorece a internacionalização, pois há um entendimento de que tais condições favorecem um alcance e acessos mais democráticos aos conteúdos em qualquer tempo e lugar do mundo. Porém, sem a implantação de políticas públicas anti-concentração, promotoras da diversidade cultural e da produção local, regional e independente, tal democratização do acesso se restringe apenas em termos de acesso à tecnologia. Ocorre que o cinema nacional enfrenta problemas crônicos em termos de distribuição e exibição, inclusive pela não concretização da integração dos filmes com a televisão (apoiada em forte lobby desta) por parte da Retomada, como aponta Marson (2012). Ao contornar tal problema, a seu modo, a Globo Filmes demonstra como tende a favorecer suas próprias estruturas de poder, enquanto empresa de grandes capitais na área, inclusive estrangeiros, dado seu alcance empresarial.

[...] podemos notar, com a entrada da Globo na indústria do cinema, numa perspectiva de exploração de sinergias, uma ruptura na linha evolutiva do cinema brasileiro. Ainda que a oferta se torne mais diversificada, esse novo modelo de organização da indústria convergente do audiovisual, sob a eventual hegemonia da Globo, tende a dissolver inclusive tradições da nossa cultura cinematográfica, visto que a

concorrência obriga a empresa vencedora a recontar a história do campo a seu favor. (BOLAÑO & MANSO, 2012, p.97).

Em termos de indústria cultural, a obra de arte transcende a realidade, atuando como a Rede Globo – em torno de interesses políticos e econômicos – sem que tal movimento se separe de um estilo ou concepção estética. O que move as manifestações culturais vendidas às massas é a facilidade da aceitação e compreensão, um projeto de padronização e o estabelecimento de marcas e de identidades totalitárias e massificantes como é a “própria noção do Padrão Globo de qualidade”. De modo que se descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco ao que já foi estabelecido e se tornou vendável.

O que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim de uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. O fato de que suas inovações características não passam de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que os interesses de inúmeros consumidores se prendem à técnica, não aos conteúdos, teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p.127)

2.4 Imagens e telejornalismo

Quando os pesquisadores de comunicação e os estudiosos das mais diversas áreas pensam na televisão é importante pontuar qual televisão é esta. Utilizamos nesta pesquisa a proposta teórica de análise de programação proposta por Raymond Williams (2016), que em 1974 propôs um entendimento do discurso televisivo. Para Williams (2016), a televisão opera as imagens audiovisuais naquilo que ele chama de *fluxo* televisivo, ou seja, no formato de uma programação ininterrupta, que leva a emissão de mensagens coordenadas, por mais que pareçam fragmentadas e dispersas enquanto programação. Este novo modo de ver, já bastante difundido pelo mundo na década de 1970 também se diferencia por ser baseado em combinações e desenvolvimento de formas ressignificadas que são anteriores à própria televisão, como a imprensa, o jornalismo, o cinema e a telegrafia. Propomos aqui uma visita às formas classificativas propostas por este autor, mas observando-as em termos de tipos ideais²⁵ para se pensar a televisão. Trataremos delas como construtos teórico-discursivos com função meramente analítica, assim, estes tipo ideias são bastante discutíveis e muitas vezes não se sustentam a um análise de uma produto específico. Isso quer dizer que qualquer

²⁵ Observo aqui a mimese em relação ao movimento teórico de ressignificação de análises classificativas realizado por Menezes (2017) quando trata dos tipos de documentário de Bill Nichols (2009) em seus escritos.

produto audiovisual que possa ser posto à prova das condições que definem cada categoria, eventualmente, mostraram suas limitações e equívocos conceituais. São, eminentemente, classes abertas para estabelecer uma base. E são tais formas que nos fornecem um subsídio, um caminho inicial, para pensarmos a televisão em suas especificidades discursivas. A classificação da programação televisiva de Williams (2016) é a seguinte:

1. Notícias: Englobam o telejornalismo no formato boletim. O jornal já havia passado por todas as principais fases de desenvolvimento antes do início da radiodifusão de notícias, por isso há uma forte ligação com a história da imprensa necessária à compreensão desta forma. Para pensar o formato dado às notícias é preciso pensar em termos de sequência, prioridades, apresentação e visualização de imagens estabelecidos pelo telejornalismo.

O telejornalismo é aqui pensado como um ponto de fixação central para nossa perspectiva de análise: Jornal Nacional, Globo Repórter, Fantástico, Plantão, Jornalismo esportivo, rural, etc.

2. Debates e discussões: é o formato que pode ser usado para refletir as entrevistas. Também o formato engloba o sermão, a palestra e o discurso político. Formas de discurso que já existiam, mas que, como as outras, são reorganizadas em função de sua possibilidade de transmissão televisiva.
3. Educação: trata-se mais especificamente então das linguagens da palestra, do professor, com a intencionalidade explícita de um processo educacional – não necessariamente fixada num corpo que fala, como pode parecer. As técnicas da lição e da demonstração e a própria aula foram importadas para televisão. O desenvolvimento dos programas infantis refletem um pouco das intencionalidades de uma educação moral para crianças e jovens.
4. Drama: tipo ideal que podemos usar para pensar as narrativas, a “contação” de histórias, do poema épico, do teatro e até o romance burguês. Nos anos das guerras mundiais e no pós-guerra houve um desenvolvimento da transmissão de dramas novelísticos pelo meio radiofônico na Grã-Bretanha. Baseados nas formas teatrais já conhecidas e em interesses estéticos reeditados. No Brasil na década de 1950, o drama televisivo no formato de novela se tornou uma forma majoritária do entretenimento televisivo. O formato engloba também as séries e os seriados, formatos mais populares nos EUA, por exemplo.

5. Filmes: a televisão se difundiu no momento em que o público do cinema estava em declínio e seu desenvolvimento foi em geral uma causa e o efeito desse fato (WILLIAMS, 2016. P. 72). A televisão começa a competir com o cinema em relação à proliferação das imagens audiovisuais, trata-se, como dissemos, de uma nova experiência, inclusive a tela é menor e o espaço da arquitetura dessa relação com as imagens muda drasticamente. O que nos remete à perda da aura da imagem, como Walter Benjamin (2016) aponta sobre a reprodução da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica.
6. Variedades: descritas como uma equação simples entre o drama e o teatro (WILLIAMS, 2016. P. 72), os programas no estilo *music hall*, a apresentação, que podemos pensar, foi muito apropriada pela linguagem do *stand up comedy*.
7. Esporte: Williams (2016, p. 77) vai dizer que a televisão pode ser considerada um meio e provavelmente a causa do surgimento do esporte para espectadores, uma ideia reeditada dos gladiadores romanos, porém agora transmitida. O autor vê uma sobreposição com circo e o surgimento da ideia de entretenimento. O exemplo é o futebol como o grande ícone da cultura televisiva. Cabe pensar o que é o futebol no Brasil, onde a televisão movimentava os campeonatos esportivos, comprando e pagando pelos direitos de transmissão dos jogos e ao fazer isso acaba determinando o horário dos jogos e a duração dos campeonatos. Em troca, transmite-os no horário nobre, movimentando o setor de propaganda e marketing de toda uma rede social de relações. O assunto é deveras interessante, pois envolve essa outra imagem, a da “paixão nacional”.
8. Publicidade: costuma-se dizer que a publicidade é tão antiga quanto a sociedade urbana, e que ela cresceu com a expansão do comércio desde as primeiras sociedades capitalistas. A publicidade já existia nos jornais, painéis e *outdoors* e a radiodifusão também absorve essa linguagem, inovando-a quando insere no *fluxo* das sequências orgânicas televisivas as propagandas entre os programas. Tal relação orgânica entre os comerciais e os outros programas é o que diferencia a publicidade na televisão. Enquanto num texto jornalístico ela é destacada de um todo, na televisão ela está inserida numa programação. Esse parece ser um ponto muito central para Williams (2016): o fluxo da televisão e como a programação é uma forma muito mais integrada do que parece. Pesa o fato de entendermos os intervalos comerciais como separações, ou interrupções na programação, quando na verdade não há nenhum tipo de pausa no que se refere ao bombardeamento de imagens audiovisuais que recebemos diariamente. Falar em interrupção de fato nos remete ao “*top* de cinco segundos”, que

alinhava as programações da Rede Globo nos anos 1990, ou ainda como à interrupção de alguns canais na madrugada. Obviamente tal formato praticamente não existe hoje, o que agrava a ilusão de uma ininterrupção no *fluxo*.

9. Jogos televisivos/Shows: formato marcado pela figura do apresentador e uma noção de pessoas e as relações humanas como *commodities* que podem ser comercializadas e compradas, servindo para a exibição. O modelo central são os programas de auditório, mas hoje já entendemos novos formatos que também se enquadram. Podemos pensar nos inúmeros *reality shows* que existem hoje para ilustrar essa nova disposição de formato.

Tal qual a noção de tipo ideal, os formatos propostos sugerem sempre a possibilidade de novas e mistas formas, como o drama-documentário e os especiais televisivos: programas que se debruçam sobre um assunto específico. Observar qual formato de visualidade remete à especificidade televisiva não é tarefa fácil. A multiplicidade de atores e forças sociais envolvidos, os inúmeros produtos e mensagens exigem em certa medida um recorte específico para se trabalhar com esse objeto social imenso que é televisão. Aqui escolhemos o telejornalismo. Sem pretender excluir outros formatos como a programação infantil ou a telenovela, e os próprios filmes que advém do cinema, parece-nos que é sensível ao jornalismo uma prática de formação de subjetividades que devem ser incorporadas pelo espectador moderno no sentido de se criar quadros de inteligibilidade sobre a experiência histórica e a vida social. As imagens telejornalísticas surgem assim como *locus* privilegiado para se pensar a visualidade nos dias de hoje. Sua forma concebe a imposição da reproduzibilidade técnica à medida em que as imagens se fazem e refazem, são repetidas e retransmitidas, multi- midiaticamente, sim, mas centralmente na televisão como veículo audiovisual, “naturalisticamente” eleito como modelo de verdade, e pelo televisor, eletrodoméstico globalmente espalhado como bem de consumo, em telejornais que se repetem diária ou semanalmente e que ao longo dos anos fornecem material de arquivo para edições especiais que retomam eventos e, assim, constroem memórias históricas.

É fundamental neste momento pontuar como os pesquisadores e pesquisadoras da área da televisão e do cinema também nos dão indícios e também se preocupam, aos moldes daqueles que investigam por exemplo a visualidade e a arte estatúária no Renascimento, em como a visualidade e a estética estão intimamente constituídos e são constitutivos dos modos de se narrar a história e postular a verdade. Portanto, atuantes como forças políticas, direcionando, mediando, distribuindo e redistribuindo as relações de saberes e poderes entre emissores e espectadores. As análises discutidas demonstram, como parece ser o interesse de Baccega (2003), a formação da identidade nacional centrada no estudo sobre a televisão e suas

particularidades do universo da comunicação, da informação, da educação exigindo abordagens mais específicas ao campo televisivo²⁶.

Neste sentido, a mediação para Baccega (2003) aponta para uma percepção de que o espaço público começa e termina nos limites da televisão²⁷. Para a autora, o que não foi noticiado ou evidenciado pela televisão simplesmente não aconteceu. Quer dizer que o assunto foi pautado e selecionado a partir de critérios que envolvem interesses, que vão desde os da empresa geradora do conteúdo, seus contratos e patrocínios, até ao que se refere à transformação do fato em espetáculo capaz de atrair a atenção do público, prendendo-o pela emoção. E além disso, instruindo-o como fato verdadeiro em meio a uma fragmentação de eventos dispersos, que merece atenção, portanto político. Recebe-se a parte pelo todo, num processo metonímico que se quer como verdade, junto a isso nos é fornecido “o ponto de vista a partir do qual deveremos perceber aquele fato que foi transformado em notícia. Os demais fatos, silenciados, censurados, parecem ser atirados fora da história” (BACCEGA,2003.P.56).

Áureo Busetto (2007) aponta como a televisão foi pensada, até de modo ingênuo após os anos 1970, como um vetor direto do poder político, o que levou a vários atores ao pressuposto teórico de que era pela televisão o caminho direto para se obter vitórias nas urnas, afinal era e ainda é a televisão o veículo do discurso político, bem como também de uma espécie de visualidade narcisista que engloba o certame eleitoral e a criação de um personagem quase mítico do político. O autor defende que há sim um importante papel desempenhado pela televisão nos processos eleitorais, porém, tal papel é secundário, porque a

²⁶ François Jost (2018) em entrevista à pesquisadora Maria Cristina Palma Mungioli aponta como a enunciação televisiva constitui um verdadeiro “mundo da televisão”. Além disso, ele aponta algumas particularidades do produto televisivo que, em sua grande maioria, ao contrário do cinema por exemplo, constitui-se de obras seriadas, que respondem a demandas diversas de audiência, possibilidades materiais e financeiras de produção, entre outras. Interessante pontuar como Jost também vê analogias e relações entre as possibilidades audiovisuais da televisão e a constituição de traços morais na sociedade, como a questão do mal e dos atos de maldade, muito próxima da educação moral das capelas italianas debatidas na seção anterior. Essa é uma perspectiva, bem como podemos olhar para a televisão como um lugar em que as imagens agentes operam no nível sensorio-motor.

²⁷ A concepção de “espaço público” proposto pela autora é aqui tomada no seu sentido heterotópico (FOUCAULT, 2013), ou seja, de um espaço que antes de se constituir de modo físico ou material é concebido e concebido sensivelmente (não pelos sentidos exclusivamente, mas pela construção destes no espírito que percebe) e ideologicamente. Entraríamos numa seara filosófica densa e exaustiva para tentar definir como de fato se percebe tal condição de espaço público através da televisão. Para a autora, e, da mesma forma para nós, basta aqui um entendimento da televisão em seu papel de publicização de temas, fatos e narrativas (definidas como verdadeiras ou não) pelo próprio ato de veiculação discursiva que os envolve. Ainda, se fôssemos falar dos dias atuais, a noção de público fica ainda mais controversa quando pensada dentro das emaranhadas condições de informação e comunicação audiovisuais presentes em contexto digital e de mediação pela *internet*. Não acredito que essa percepção de que a TV define o que é público através de sua mediação ainda se sustente hoje. Muito do que na época dos escritos eram narrativas veiculados exclusivamente pela televisão hoje são encontrados em outros meios, de forma às vezes muito mais expressiva. O que pode inclusive gerar um movimento contrário, forçando a TV a exibir narrativas já públicas que outrora ela poderia se eximir de abordar. Esse monopólio da mediação da TV que ronda os escritos da autora certamente não existe mais.

televisão seria muito mais esse lugar da consolidação de discursos e imagens, e não digamos assim o local onde estes são (BUSETTO, 2007). Se há então esse papel secundário, que leva a uma construção dos telespectadores sobre o mundo, o que inclui um olhar para os políticos e o poder político na sociedade. A pergunta que nos resta é, qual então o papel do telejornalismo neste processo?

Antes de buscarmos a resposta, é preciso pensar que a questão demonstra como o modelo telejornalístico de televisão é bom para se pensar como se funda institucionalmente o “padrão Globo de qualidade” na televisão do Brasil. Para ele, qualidade em termos de emissão e de produção técnica eleva a Rede Globo às maiores redes de televisão do mundo:

Fator que, de um lado, garantiu à Rede Globo a liderança de audiência, sobremaneira com seu Jornal Nacional e as suas telenovelas, e quase inviabiliza a concorrência e inovação por parte das demais redes de TV, e, de outro, servia mais facilmente para o regime militar controlar, segundo seus interesses autoritários, o universo televisivo, afinal era só pressionar diretamente o concessionário Marinho²⁸. (BUSETTO, 2007)

Vários autores parecem estar interessados na democratização e no acesso aos meios televisivos (BURINI & MOURA, 2013) (BUSETTO, 2007) e as convergências multimidiáticas entre televisão e *internet* abrem um caminho para se pensar de fato um projeto político da televisão, que aqui vamos delimitando pelo entendimento do caso local do projeto político do Padrão Globo de qualidade, instalado principalmente no telejornalismo.

O telejornalismo, braço do jornalismo impresso e radiofônico, surge então como esta instituição de mediação simbólica entre os eventos e um determinado público. Há aí questões de ordem macroestruturais a serem pensadas como uma ética profissional específica a ser levada em conta na seleção e interpretação das notícias; 1) o papel das empresas nos conflitos reportados; 2) os interesses políticos e econômicos que movem o veículo televisão e; 3) estéticas visuais próprias. Não tratamos aqui, portanto, de nos fixarmos em conteúdos telejornalísticos, que muitas vezes exigem o pressuposto de que os telespectadores são ingênuos no sentido de só repetirem intenções comunicadas pelos programas; mas de pensar como estas questões concorrem para discutirmos esta forma significativa que trata da enunciação dos eventos, sem a qual não há uma mensagem a ser transmitida. Por outro lado, não pretendemos investigar o telejornalismo como um problema de verdade, mas sim desse

²⁸ Busetto (2007) aponta para várias ligações diretas entre Roberto Marinho e o governo federal, como no caso da falência da TV Excelsior cujo proprietário Mário Wallace Simonsen foi perseguido pela ditadura militar em face de discordâncias políticas, o que eliminou um potencial concorrente da Rede Globo.

lugar de enunciação para onde olha um certo público e para onde somos educados a olhar enquanto formação educacional. Há um lastro social de entendimento visual que condiciona nossas experiências a buscar no telejornalismo a informação e nesse entremeio somos educados a entender visualmente as construções jornalísticas como subjetividade comum a ser consumida e experimentada. Não se pode dizer que vai sempre haver uma leitura previsível por parte do público consumidor do telejornalismo – o que seria talvez mais crível de se pensar em relação às telenovelas por exemplo – mas isso não impediu uma aposta permanente da Rede Globo neste formato, e pelo contrário, garantiu audiências praticamente inabaláveis e um papel central na construção política da experiência nos dias recentes. Em termos de educação, o telejornal investiu numa espécie de relativização ou neutralização das versões. Obviamente falamos de um discurso de neutralidade e não uma neutralidade política plena. Os pressupostos internos da visualidade telejornalística impuseram tal leitura da neutralidade, mesmo que mediada por modelos opinativos de criação, que primeiro fragmentam e depois reúnem em narrativas rápidas, fechadas e estabelecidas como verdade. Verdade, portanto, naturalizada, que remete a uma colonização da percepção por parte destes processos.

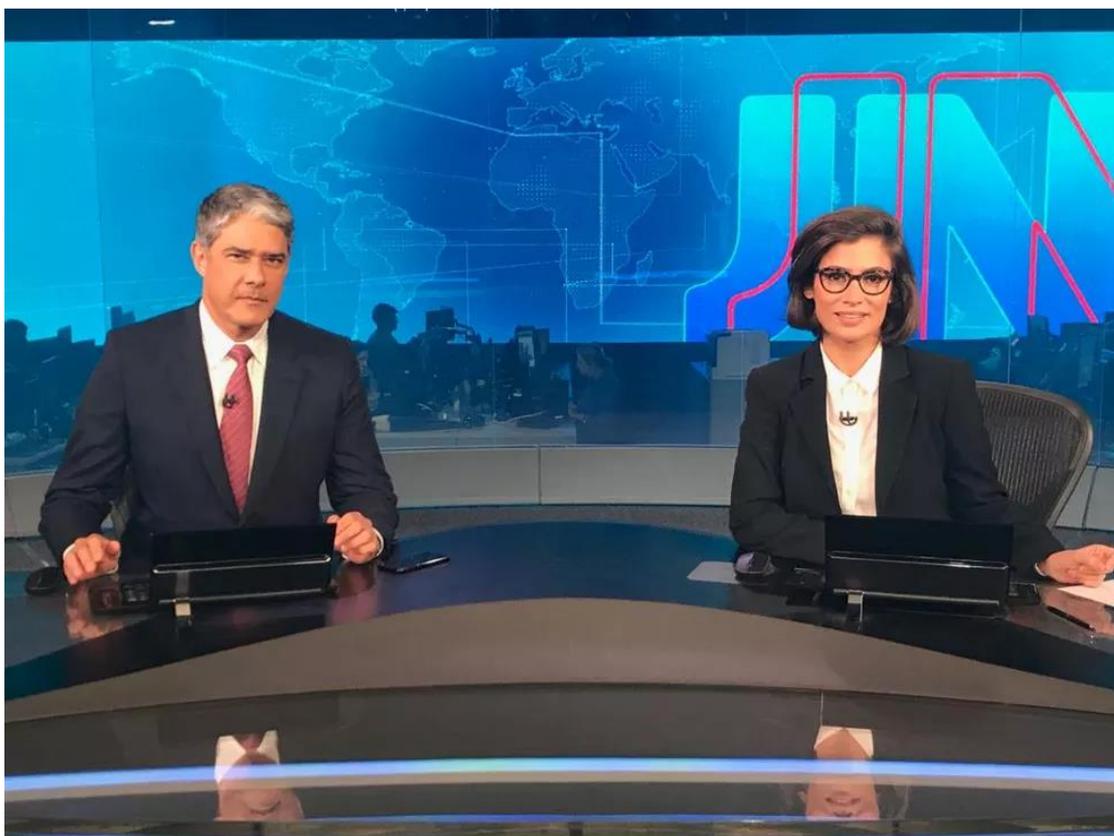
O conceito de mediação proposto pelos estudiosos da televisão no Brasil nos parece eficaz para se pensar esta questão das imagens como meros suportes da comunicação, e nesse sentido como lugares de produção do conhecimento racionalizado de estéticas e políticas direcionadas pelo consumo. Trata-se de visualizar o conceito como os espaços de passagem, de interações entre polos, às vezes até opostos, que estabelecem relações e interações. Estando aqui concentrados num estudo da visualidade, é central para entendimento pensarmos que a mediação não é, senão, uma manifestação dessa política visual que impõe modos de ver. Assim, as mediações:

[...] são este lugar a partir do qual é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que se produz na televisão não atende unicamente às necessidades do sistema industrial e às estratégias comerciais, mas também as exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver. Estamos afirmando que a televisão não funciona sem assumir – e, ao assumir, legitimar – as demandas que vêm dos grupos receptores; mas, por sua vez, não pode legitimar essas demandas sem resignificá-las em função do discurso social hegemônico. (MARTÍN-BARBERO, 1992.P20)

Baccega (2003) já apontava no contexto da hegemonia da televisão como o mundo, que sempre esteve em permanente mudança, teve altamente multiplicada a rapidez dessas mudanças, isso ainda aliado a uma crescente força de fragmentação que envolve a circulação de informações e fatos narrados. Para a autora, a televisão e os veículos de informação e mídia

atuaram no sentido de construir esse mundo fragmentado, ou seja, que está em toda parte, em várias situações diferentes, constituído por pessoas, lugares e eventos não diretamente relacionados. De uma forma que parece contraditória à primeira vista, esses mesmos grandes veículos de mídia e informação, por sua vez, também foram os responsáveis pela formulação, narração, reunião, alinhamento e montagem de fatos e eventos no sentido de “construir” e narrar o mundo. O que nos leva a pensar também nas condições ao entrarmos na era do mundo digital e na acessibilidade possibilitada pela *internet*. Concomitantemente, foi este mesmo cenário que possibilitou o fortalecimento das corporações internacionais e consequente ruptura das fronteiras nacionais, atingindo áreas até então “fora do mercado”. Tangenciando aqui a discussão da estética e das formas de apropriação de tais estéticas como meio político de pensar e construir o mundo. A visualidade televisiva e sua experiência manifestam-se, portanto, de modo fragmentário, mas também no sentido de narrar acontecimentos, criando, assim, inteligibilidades para aquilo que ela mesma fragmenta por meio das imagens.

Para Arlindo Machado (2000), o telejornalismo pode ser compreendido como uma instituição de mediação simbólica entre os eventos e um determinado público. Tal instituição responde a questões de ordem macroestruturais como a ética profissional própria, que envolve a seleção e a interpretação das notícias, o papel das empresas de comunicação e suas perspectivas editoriais, e também as relações entre poderes econômicos e políticos que envolvem a prática jornalística com a informação. O telejornal pode ser pensado então como uma forma significativa que opera com a enunciação dos eventos em que a significação “é função do contexto cognitivo e sociocultural do processo de interpretação, razão por que ela sempre transborda de qualquer intenção” (MACHADO, 2000 p. 100). Tal perspectiva nos diz que não se pode dizer que vai haver uma leitura previsível da parte do público daquilo que é veiculado – o que nos aproxima das questões de intencionalidade que serão tratadas a seguir.



Prancha 5: William Bonner e Renata Vasconcellos, apresentadores na bancada do Jornal Nacional, na tradicional foto do "boa noite" no dia 29/12/2019. A despeito dos 50 anos da transmissão do veículo, bem como todas as mudanças tecnológicas envolvidas, o formato estético pouco mudou (compare com a foto no início desta seção).

Fonte: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/29/boa-noite-em-2019-relembre-alguns-momentos-no-ano.ghtml>

Seção 3. Discussões metodológicas

3.1 - Análises fílmicas

Partimos de um novo corte. Trabalhamos nesta pesquisa por meio de um direcionamento metodológico das análises fílmicas em função de uma sociologia do cinema²⁹, mais especificamente no que se refere à metodologia de trabalho proposta por Pierre Sorlin (1985), que veio a ser repensada e, em até certo sentido, remontada, por Paulo Menezes (2017) em escritos recentes. Novamente fica patente como este trabalho é atravessado pelo cinema, conforme havíamos já alertado a leitora e o leitor. É este o objeto de pesquisa com o qual nos encontramos: o cinema como *locus* privilegiado para as reflexões em educação. Tal

²⁹ Falamos de *uma* sociologia porque obviamente existem outras propostas e linhas de análise diferentes da escolhida para esta pesquisa.

movimento é impulsionado pela construção audiovisual dos TCCs para se perguntar sobre possíveis interpretações e sensações que estes permitem imaginar sobre os processos educacionais da escola, bem como também da sociedade, da época, das questões políticas do entorno urbano e subjetividades das alunas e dos alunos do curso.

Há ainda uma especificidade metodológica muito presente neste projeto no que se refere a trabalhar como pesquisador e elaborar análises sistemáticas sobre uma escola na qual estudei e me formei. Ou seja, apresento uma revisão ensaística que levará a um percurso que parte de um momento presente em direção a visões e memórias sobre um momento passado, constituído e constituinte das experiências vividas pelo pesquisador que aqui escreve. As linhas que se seguem compreendem um debate sobre as possibilidades, limitações e particularidades da memória enquanto fonte de pesquisa que foram revividas em diversos momentos no projeto atual, delineando um caminho que me parece poder ser descrito por aquilo que Walter Benjamin (2016. p. 39) chama de rememoração. História a contrapelo, ou etnografia de memórias, que implica uma busca pela dualidade observação participante / participação observante, não numa experiência presentificada num momento pré-programado, mas resgatada de uma subjetividade vivida de fato, que vem a ser reconstruída pelos processos da rememoração.

Paulo Menezes (2017), da Universidade de São Paulo, em sua leitura crítica da obra *Sociologie du Cinéma* publicada em 1977 por Pierre Sorlin (1985), repensa a proposta desta sociologia que consiste em buscar desvendar, pela “análise interna” dos filmes, os mecanismos e condições de interpretação de sociedade que estão orientando os recortes de mundo expressos de maneira indelével nas películas (MENEZES, 2017. p.22). O filme, nesta proposta, não se torna objeto de análise por ser constituído essencialmente por uma narrativa audiovisual, nem tampouco por ser uma duplicação do “real” em celulóse – ou meio digital se pensarmos nos dias de hoje. Seu valor reside nas interações sociais que levaram o filme a se constituir enquanto obra, o que é dado primeiro por uma seleção de certos objetos que são escolhidos em detrimento de outros. Depois, por meio dos processos de montagem, tais elementos são redistribuídos e reorganizados a partir do universo ambiente e da configuração social que cerca sua realização, que em certos aspectos evoca o próprio meio do qual partiu. O filme é, assim, também uma tradução imaginária da sociedade em imagens para quando pensamos em refletir sobre o caráter construtivo das mesmas. Para Sorlin, o material primordial de análise não é propriamente a história do filme, o que aparece ou é narrado no filme, mas principalmente a forma pela qual tais aspectos de uma configuração social se transformam em história no filme.

Sorlin (1985) assiste e trabalha com os filmes do neorealismo italiano, de onde sobressai o esforço para se estabelecer uma metodologia que é baseada numa amostra, ou seja, uma lista de filmes. Os critérios básicos que devem ser pensados quando se elabora essa amostra são, para Sorlin, de um lado o sucesso de público, que pode ser inferido, por exemplo, pelas audiências alcançadas pelo filme, o que se traduziria por quantidade de ingressos vendidos ou número absoluto de telespectadores que tiveram acesso ao mesmo, por exemplo. Por outro lado, é preciso observar o sucesso de crítica, que significa estar atento aos debates críticos acadêmicos e sociais instalados e/ou proporcionados e abertos pelo filme. Paulo Menezes argumenta que há uma limitação quando se pensa separadamente tais critérios, pois ambos apresentam problemas: o critério do público pode implicar que apenas *blockbusters* ocupem o espaço da amostra e, dessa maneira, excluir outros filmes que podem ter levantado argumentos críticos por parte de determinados espectadores, mesmo que no geral poucas pessoas o tenham acessado e assistido. Por outro lado, se o recorte analítico restringe-se apenas no sucesso e na aceitação da crítica, a amostra corre o risco de ser preenchida apenas por filmes que pouca gente assistiu e que, dessa forma, não apresenta nenhum impacto ou diálogo social. A sugestão é para que ambos os critérios sejam computados simultaneamente: pensar em filmes que chamam à atenção da crítica e proponham debates, bem como manifestem uma relevância de público³⁰.

Nossa lista de filmes, a amostra fílmica desta pesquisa, permite que as relações entre tais critérios possam ser de certa forma repensadas. Primeiro, porque eles não funcionam aprioristicamente como parâmetro para a nossa escolha, afinal, ela está baseada no recorte social de uma turma específica de alunos da ETEC, a saber, nossa análise se restringe aos TCCs entregues pela turma 08 do curso Técnico de Produção em Áudio e Vídeo (PAV T8), que iniciou o curso regular no primeiro semestre de 2015 e o encerrou no final do segundo semestre de 2016. O movimento que se segue é então de propor os critérios de Sorlin no formato de questionamentos que poderiam ser direcionados para os filmes da nossa amostra. Talvez, o grande problema epistemológico que a sociologia do cinema propõe é “como determinar a importância social de um filme?” (Menezes, 2017. p. 22).

Sobre isso é importante pensar que não é necessariamente fundamental a mobilização de uma imensa quantidade de filmes para se entender uma época, ou era cinematográfica, porque isso de certa forma priva a análise de detalhes e de profundidade. Tal exercício poderia implicar naquilo que os autores advertem como “mito da exaustividade”. A questão é construir uma mostra que possibilita averiguar se um problema, do qual decorre uma hipótese, levantado em um dos filmes teria expressão nos outros, com vistas a se perceber quais são as

³⁰ Trata-se de uma perspectiva que pode ser pensada na análise do pesquisador sobre o filme *Tropa de Elite* (2007), dirigido por José Padilha. Ver Menezes (2013) *Tropa de Elite: perigosas ambiguidades*.

questões que se colocam como socialmente disseminadas em certa época ou certo período” (MENEZES, 2017. p. 23). Em nossa análise a época e o local já estão determinados, trata-se da ETEC, assim sendo, tal análise se mostra profícua no sentido de permitir imaginar que as questões que se colocam socialmente podem ser entendidas como os processos pedagógicos que foram disseminados no percurso formativo que os estudantes vivenciaram na escola.

Um conceito importante para pensarmos esta metodologia são os pontos de fixação, ou seja, pequenas questões ou fenômenos que, sem estarem diretamente implicados no tema geral do filme, aparecem regularmente na amostra. Alusões ou repetições de uma existência particular de uma imagem, ou falas, personagens, gestos e símbolos também servem para pensarmos tal conceito. Aqui construímos a possibilidade de pensar os pontos de fixação evidenciados na nossa amostra de filmes, constituída de TCCs das alunas e alunos, como potenciais indicadores pra pensarmos os processos pedagógicos e educacionais que atravessaram a construção destes filmes. Somos levados a pensar que o caráter construtivo dos filmes, no limite, pode direcionar para um olhar sobre os valores que orientam a construção da narrativa (MENEZES. 2017) e o porquê dela se desdobrar de uma forma e não de outra. Na análise dos filmes da ETEC ficou perceptível a hipótese desses valores estarem ligados às questões pedagógicas educacionais e ao processo escolar pelo qual os alunos construíram os seus filmes. Este seria o objeto desta sociologia, preocupada em entender a dimensão simbólica do discurso filme e, neste caso, em como esses alunos e alunas os constroem de acordo com seus próprios valores, entremeados pelas reações e relações com o curso e com o currículo.

Um outro ponto que guiou nossas análises foi pensar, “qual o desafio proposto pelo filme?”, o que o filme nos desafia a pensar, o que ele nos pergunta sobre determinado assunto, e eu acrescentaria, o que ou quais experiências ele exige de nós enquanto espectadores. Nesse sentido, o desafio pode ser de ordem sentimental, política, familiar, policial, cômica, musical, mista e cabe investigar a forma como os realizadores o construíram (e se há ou não uma eficácia deste), buscando identificar sistemas relacionais que permeiam a construção do filme. O que, por sua vez, possibilita pensar a maneira como os filmes são construídos com relação a grupos, posicionamentos, condições e enfrentamentos sociais que, porventura, afetaram aqueles envolvidos nos processos de realização. Novamente nossos olhares se dirigem para a construção do filme, o que parece ser muito potente para os estudos da educação em audiovisual. O que vemos nos filmes é tão importante como aquilo que não se vê. Tais olhares concorrem para revelar como as realizadoras expressam um momento histórico através de sua percepção e subjetividades em imagens, ou seja, como elas olha para o mundo e os seus grupos sociais. Este método de trabalho fala sobre formas discursivas e não sobre coisas “em si”, mais do que falar sobre o mundo, um filme fala sobre o modo pelo qual este mundo é

visto, olhado, avaliado e reconstruído (MENEZES, 2017. p. 25). Não há uma intenção de tentar ver e compreender como um determinado fenômeno social aconteceu em certa época o lugar, mas, e mais diretamente na direção de ver como determinados fenômenos sociais e valores passam a ser organizados, construídos e expressos visualmente na forma de um filme³¹.

Este tipo de análise olha para a amostra, no sentido de buscar mais as diferenças entre filmes, procurando não o que os identifica e os iguala numa análise positivista e classificatória inicial. Por outro lado, não se trata de uma sociologia que se atém exclusivamente aos agentes externos que atuam sobre o filme, o que Sorlin intenta é então ir para dentro do filme, ou seja, construir uma análise inerente ao discurso da obra sendo buscada e construída pela própria obra, pela interpretação de suas imagens e narrativas. Há sim um contexto, mas que vem da análise das imagens e não de análises externas que atuam deterministicamente sobre ela. Considera-se que nesta proposta se busca as condições simbólicas de construção do social e não a construção social do simbólico na sociedade. A ideia é que um filme é sempre um discurso fílmico. Ele é mais do que apenas a posição e as decisões da equipe de alunas e alunos que realizou aquele filme. É um discurso que parte de determinadas percepções do mundo que são historicamente marcadas e datadas.

Importante retomar a função do autor aqui. Segundo Foucault (2001), a função autor não é simplesmente um elemento em um discurso, ele exerce papel em relação aos discursos como função classificativa: um nome permite agrupar um certo número de textos delimitados entre eles e excluir a outros o fato de que vários textos tenham sido colocados sobre o mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de homogeneidade ou de filiação ou de autenticação de uns pelos outros ou de explicação recíproca ou de utilização concomitante, enfim o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso.

A autoria no cinema é uma questão complexa, diretoras, produtoras, diretores e produtores, roteiristas, fotógrafos, atrizes e atores, montadoras e editores se misturam nos processos. A questão da autoria ou da forma de discursividade do filme passa pelas relações de poder e capacidade de tomada de decisões. Ficou convencionalizado no campo do cinema que o autor é o diretor do filme³². Posição que deve ser posta à prova nesta pesquisa porque o

³¹Para Foucault, fenômenos sociais e valores só existem para inteligibilidade como visualidades e enunciados (1995).

³² Posição da qual discordo no sentido de entender que a experiência da criação e realização do cinema se dá como processo coletivo, como um processo de subjetivação mesmo, observável e sensível. Mesmo entendendo que na teoria do cinema defende-se muito que o filme só existe em sua forma final na imaginação do diretor, entendo que mesmo este formato imaginado não será aquele alcançado ao final do processo e pode, muitas vezes, trair ou ser traduzido numa forma que só deve a um processo de subjetivação que nunca está dado concretamente, mas que é permanentemente construído no processo

grupo de diretores corresponde aos estudantes que realizaram o TCC de uma forma expressivamente coletiva. Neste sentido, o problema do autor e sua obra e as informações a priori que se tem sobre um filme pela sua contaminação autoral pode se transformar num impeditivo de uma análise da obra. Para Paulo Menezes, um discurso fílmico é uma prática que impomos ao mundo, que organiza e que o recorta, para depois montá-lo, para o nosso olhar e para o dos outros, segundo alguns valores e pressupostos inteligíveis, onde a questão do autor lhe causa um constrangimento analítico substancial. Portanto, para se analisar um filme deve-se deixar um pouco de lado a percepção de quem é o autor desse filme. Em nossa análise fílmica percebe-se que a questão da autoria está dispersa entre esse grupo de alunas e alunos, o que faz com que eles sejam até obras inéditas de alguns deles. Por outro lado, durante o curso também existe um processo de realizar outras produções no percurso formativo. As entregas de um videoclipe, uma entrevista e um programa de auditório. Não que isso não os identifique ainda com essa organização do discurso que legitima os autores quando alcançam algum reconhecimento. Os TCCs surgem assim como oportunidade para um ensaio de direção, que resgata aqueles que em outras obras atuaram como diretores ou os que atuaram em outras funções, mas se viram na possibilidade de assumir essa função de diretores. De certa forma podemos pensar num caminho que se percorre até se tornar um diretor, um autor de uma obra fílmica como algo inerente ao projeto pedagógico oferecido pela escola. Não o único, mas um reconhecidamente eleito pelo campo do audiovisual que merece tal atenção.

A proposta de Sorlin (1985) fornece um princípio de análise, mas ela não deve ser vista como um modelo absoluto, sem mediações e questionamentos sobre seus aportes. Outras discussões do campo cinematográfico que ganharam corpo dentro da sociologia, como os escritos de André Bazin (2018) sobre o realismo e o cinema da década de 1920, a diferença entre o cinema mudo e o cinema sonoro, por exemplo. Mesmo Bill Nichols (2001 *apud* MENEZES, 2017) que no seu livro de introdução ao documentário classifica e ordena os tipos de documentário, que podem ser pensados como tipos ideais e não como classificações, o que de fato permite que se olhe as particularidades diferenciadoras dos filmes e não exatamente suas características similares genéricas e mais abstratas. Neste trabalho propomos o mesmo esforço analítico em relação aos modos de representação da televisão que o Raymond Williams (2016) propõe (abordados na seção anterior). As formas da televisão são aqui entendidas e pensadas também como tipos ideais.

de realização cinematográfica. E que só se consolida com o filme pronto (ou não, afinal os processos de estabelecimento de inteligibilidades continuam com os espectadores, após a exibição de um filme).

3.2 - A noção de experiência

Nesta última subseção referente às metodologias de trabalho desta pesquisa, discutirei eventos e acontecimentos nos quais estive presente, ou seja, como alguém que esteve na instituição em outros papéis. Trata-se de uma tentativa de buscar e valorizar as experiências que vivenciei enquanto aluno da escola, da mesma Turma 08 do PAV, analisadas em conjunto com os trabalhos de TCC, os filmes propriamente ditos. Tendo por isso participado das aulas, utilizando os espaços e equipamentos, me relacionado com professoras, professores e corpo diretivo e funcional da escola. Entendendo que tal perspectiva contribui significativamente para o entendimento dos processos que levaram à criação e realização dos TCCs. Por outro lado, é impossível e indesejável ao pesquisador se obliterar enquanto sujeito que pesquisa, vê, analisa e escreve sobre o mundo. O distanciamento do objeto de pesquisa foi entendido, como nas primeiras correntes positivistas que alavancaram as ciências humanas, como um ideal necessário de neutralidade em relação à pesquisa e seus resultados. Aqui exploro uma inversão radical no sentido de se partir do ponto de vista privilegiado do pesquisador que vivenciou tais processos buscando construir análises que possibilitam o encontro com o inenarrável, com a experiência que não está escrita, que só significou, e, portanto, só pode ser ressignificada para uma pessoa que vivenciou de fato o processo. São as reflexões sobre o cotidiano vivido na escola como aluno, e não o que está sedimentado no currículo, de um lado, nem tampouco nos filmes TCCs do outro. Coisas inexplicáveis, que suspensas em vivências biográficas, passam a fazer sentido quando submetidas ao trabalho de rememoração intencional. Memórias que, reconstruídas, ganham sentido analítico. Reconheço, talvez pela forma não ortodoxa que esta proposta representa, que trata-se aqui de uma aproximação vestigial e em certo sentido mais literal ou ensaística. Não compondo o cerne metodológico da análise, mas exercendo sobre esta uma profunda influência epistemológica digamos assim.

Propomos para esta reflexão observar as convergências e divergências entre os conceitos de experiência, história, e rememoração³³. Para Walter Benjamin (2016), é o exemplo de Proust que nos fornece a materialidade da discussão. Proust buscou em sua principal obra alcançar uma espécie de substância do tempo, elegendo a memória como substrato para um enfrentamento desse problema. Sua escrita girava em torno de um ato frenético de busca pela essência de uma realidade só possível ao inconsciente e criada pelo pensamento: a memória. Ao escrever o último parágrafo, em abril de 1922, Proust cumpre sua missão exaustiva e, meses depois, faleceu de bronquite.³⁴ Na leitura de Benjamin, a metáfora

³³Levar em consideração também o conceito de declínio da experiência e de perda da aura em Benjamin (2015).

³⁴A lembrança, ou mais precisamente o despertar da memória, recorrente em vários momentos da *Recherche*, é o antídoto de Proust contra a passagem do tempo. “Marcel (*o narrador*) encontra as

do tecido, constituído de um lado pela rememoração (trama) e do outro – entrecruzando a costura – de esquecimento (urdidura), é o que nos resta, na forma de memórias da experiência vivida. O próprio Proust não descreveu sua vida como foi, mas como ela foi rememorada por ele no processo da escrita. A metáfora do tecido também se completa com a analogia ao mito grego de Penélope, afinal, a vida, efetivamente vivida, só nos resta na forma de memórias, daquilo que o esquecimento descosturou durante a noite, restando apenas franjas que sobraram da experiência. O que escreve o autor que rememora não é absolutamente o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, uma manifestação da Memória.

Pois, um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. E, em outro sentido ainda, é a rememoração que prescreve o rigoroso modo de textura. Pois, a unidade do texto está apenas no *actus purus* da própria rememoração, e não na pessoa do autor, muito menos na ação. Podemos até dizer que as intermitências da ação são o mero *continuum* da rememoração, o padrão invertido da tapeçaria (o tecido). (BENJAMIN. 2016. P. 39)

As reflexões sobre este trabalho específico de rememoração que aqui realizo – que, ora ocupa um lugar, mas logo se transforma, entre o ex-aluno e o pesquisador e vice-versa, e em camadas que se sobrepõem –, pode ser três vezes demarcada:

1. Lugar da memória que remete ao recém-formado pesquisador em Ciências Sociais, já interessado em construções históricas ou reflexivas sobre o audiovisual e a visualidade, introduzidas pelos estudos em antropologia visual. Neste sentido, entendo que ingressei na escola já com uma carga reflexiva de métodos e epistemologias muito marcada que se expressou, por exemplo, quando tomei decisões criativas, que são sempre estéticas e políticas, no sentido de me apropriar dessa questão das imagens em relação aos meus projetos realizados anteriormente com grupos quilombolas³⁵. Esta consiste numa primeira performance que eu realizo: retomo meus tempos de aluno da escola, quando inclusive vivenciei o projeto de dirigir um curta metragem para ser entregue como TCC e que busco aqui rememorar. Entendo que aparece aí o pesquisador que entra numa escola técnica para se desenvolver tecnicamente em linguagem audiovisual, para assim utilizar o currículo e as ferramentas estruturais da educação tecnológica da ETEC “Jornalista Roberto Marinho”. Talvez para

essências permanentes e escondidas das coisas só quando um momento presente se identifica com um momento passado: um odor já aspirado, um ruído já escutado são novamente aspirados e escutados”, escreveu o crítico italiano Pietro Citati. “Ao captar a identidade do presente com o passado, Marcel isola e imobiliza – a duração de um relâmpago – o que jamais se consegue parar: ‘um pouco de tempo em estado puro’” (Revista Época - Hélio Gurovitz) 04/10/2015.

³⁵ Ver as referências do autor indicadas na bibliografia.

assim alcançar melhores resultados dentro de uma determinada perspectiva de trabalho e, conseqüentemente, uma formação em outra área.

2. Lugar ou perspectiva das experiências das quais participei de alguma forma como aluno e, portanto, como um espectador inserido, ou observador participante, envolvido no processo pedagógico oferecido pela escola em determinado tempo. Rememoração esta que parece contribuir para uma visão subjetivamente especializada dos processos que investigo. Porque ela atravessa a minha subjetividade de ex-aluno, que atravessou o processo formativo. Não há como negligenciar a minha memória nesse processo de pesquisa. Não há como eu subtrair os meus entendimentos e sentimentos das reflexões tiradas junto aos TCCs, por exemplo. O que proponho é não encarar isso como um impedimento teórico, não obstante, mirá-lo como obstáculo propositivo que abre a chave – para além do vivido, em sentido finito como diz Benjamin (2016) – para pensar o processo formativo da escola que foi vivenciado e experimentado e é aqui investigado de um outro ponto de vista ainda.

Novamente, ao falar sobre os TCCs, revelarei algumas das permissões, limites e regras que permearam a construção dos curtas metragens que não estão listadas no currículo, no plano de curso. Pequenos jogos entre professores e alunos e alunas que refletem um pouco do resultado desse processo formativo, das intencionalidades do currículo e de pessoas, frente às respostas que nós alunos e alunas pensamos como soluções, por exemplo, a limitação do formato curta metragem em vinte minutos não é uma regra institucional, prefiro pensar que ela surgiu como um acordo e até mesmo imposição dos professores, que reflete em resultados estéticos muito claros em minhas análises. A análise fílmica que propicia, sim, o grande cerne dos entendimentos da percepção sensível, do modo de intenção e dos processos pedagógicos aqui investigados, mas todo esse trabalho ganha outra dimensão neste momento que empenho minha própria rememoração como ferramenta para tirá-los de seus lugares em direção a um lugar de novas reflexões e conhecimentos sobre os mesmos.

Tal questão, insisto, remete à construção de uma modesta figura de espectador especializado, aquela do pesquisador-antropólogo, ex-aluno, ativista que atravessa uma experiência desses modos de ver corpóreos que foi a própria participação em outros processos na escola. Toda a questão da análise fílmica vai me passar, em algum momento, para um estado de rememoração. A memória de algum momento de interação que ocorreu e está intimamente ligada a um filme, ou outro, surge inexoravelmente. Selvagem porque as memórias em muitos casos não podem ser domesticadas. A própria psicanálise nos revela como as memórias vão se gestando de dentro de umas às outras, ou de imagens, lugares, sensações sem que possamos controlá-las, despertando coisas novas a cada novo estímulo ou

pergunta. Porém, acredito que a rememoração possa talvez ser domesticada, talvez, mas sem pretensões tais quais Proust³⁶.

Portanto, se for possível pensar nessa figura de um espectador especializado, seria a do pesquisador da memória. Tal qual o crítico, o historiador e sociólogo, dirijo uma intencionalidade de pesquisa em direção ao cinema também como memória visual. Ao ver os filmes, acabei refletindo sobre e abrindo conexões na minha mente que vão abrir novos caminhos reflexivos sobre os processos formativos em sala nesta pesquisa específica.



Prancha 6: Flyer do documentário “Quilombos do Alto Rio Turvo: Origem, ocupação e território” realizado pelo autor desta dissertação, juntamente com Bruno Storchi Bergmann e Raul Henrique, como Trabalho de Conclusão de Curso do Técnico em Produção de Áudio e Vídeo da ETEC JRM, 2015.
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

³⁶ Avançar nesse caminho pode ser uma das possibilidades sugeridas por este estudo exploratório, como definimos. São percursos que exigem uma densidade teórica sobre memória e linguagem que podem ser desenvolvidas em estudos futuros.

Seção 4. A Escola Técnica “Jornalista Roberto Marinho”

Esta seção parte de uma pesquisa documental sobre a ETEC “Jornalista Roberto Marinho”, buscando delinear um estudo descritivo que possibilite pensar a estrutura e as dinâmicas da escola enquanto organização institucional de educação formal para, então, abordarmos o currículo do curso técnico em Produção e Áudio e Vídeo, centralmente focados na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Nos próximos parágrafos discutiremos alguns pontos do Plano de Curso do Técnico em Produção de Áudio e Vídeo, do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, bem como outros documentos, a fim de estabelecer um quadro de referências e um sistema de categorias e indicadores (GIL, 1999, p. 68) que nos permita tal análise. O Plano de Curso do Técnico em Produção de Áudio e Vídeo é o documento que poderia ser aqui identificado como o currículo, efetivamente falando, do curso que observamos. É ele que determina os processos formativos, o plano pedagógico do curso, que incluem os componentes curriculares bem como suas competências e habilidades e, enfim, as habilitações e o perfil profissional que a escola oferece e deseja. Podemos pensar que ele se desdobra a partir do regimento comum das ETECs (CEETEPE, 2013), como documento especializado deste curso.

Tim May (2004) discute a importância do trabalho com documentos textuais por sua capacidade em situar relatos contemporâneos em um contexto histórico, neste sentido, eles podem ser lidos como uma espécie de sedimentação das práticas sociais, com potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas, e grupos tomaram em determinadas situações e tempos. O plano de curso aqui abordado é, em si, fonte primária: documento público solicitado (pelos anseios gestados pelo CPS e demais parceiros) no sentido legislativo, pois informa uma norma procedimental, legitimado e reconhecido para e por isto. E garante um status formativo para aqueles que cumprem seus requisitos (MAY, 2004, p. 211). Não se tratam de informações triviais, primeiro porque a leitura de um documento é em diversas medidas diferentes de um texto autobiográfico, ou de uma pintura, por exemplo, este aspecto tornar-se-á mais claro quando, mais à frente, testar a questão documental em direção às imagens e aos filmes.

Por enquanto, é preciso pensar que os documentos textuais, como o caso do currículo aqui abordado, não são artefatos neutros, que supostamente registram a realidade social com independência. Os documentos devem ser vistos como meios pelos quais se expressa o poder social (MAY, 2004, p. 214). Para tanto, abordamos o plano de curso do PAV em termos do contexto cultural no qual este foi redigido, ou seja, trata-se de um olhar interessado nos processos de sua produção, que envolvem centralmente o estabelecimento hegemônico da

Rede Globo de televisão como força disciplinar que age sobre o mercado, bem como também nas estéticas de visualidade e, portanto, na própria experiência de vida política do Brasil contemporâneo.

Podemos dizer que os textos são importantes como meios para mediar e coordenar o local e o geral nas relações e atividades sociais. Entretanto, assim como organizam, eles também são organizados pelas atividades locais, e quer apareçam em uma forma impressa ou eletrônica, argumenta-se que eles possuem a propriedade de “replicabilidade infinita”. Eles podem ser ativados pela leitura dos contextos locais com um processo ativo de interpretação, mas também trazem consigo relações não locais e assim, organizam práticas e criam “algo como uma eclosão do atual” que regula e coordena “além da situação social da sua leitura e escrita” (MAY, 2004. p. 215).

Em seu Artigo 2º, o Decreto-lei de 6 de outubro de 1969³⁷ cria e estabelece que o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CPS) tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior. Desde sua fundação, passando pelos percalços históricos que inclusive levaram a reorganizações, mudanças de nome, entre outros³⁸; o CPS atua no sentido de incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógica e didáticas, assim como o entrosamento com o trabalho; formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores. Além disso, o parágrafo terceiro deste mesmo artigo delimita que as atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as da evolução da tecnologia.

O curso Técnico de Produção de Áudio e Vídeo foi implementado no CPS em agosto de 2011, concomitantemente a inauguração da Escola Técnica Estadual “Jornalista Roberto Marinho” (ETEC JRM), fruto de convênio entre o Governo do Estado de São Paulo, Fundação Roberto Marinho e TV Globo. O curso tem formado o Técnico em Produção de Áudio e

³⁷ DECRETO-LEI DE 6 DE OUTUBRO DE 1969 - Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas [...] por força do Ato Complementar n. 47, de 7 de fevereiro de 1969, lhe confere o § 1.º, do artigo 2.º do Ato Institucional n.5, de 13 de dezembro de 1968

³⁸ Ver mais sobre a história do CPS em FIALA (2016), “A Política de Expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação Pública no Estado de São Paulo (2000-2007)”.

Vídeo tendo como entendimento que se trata de um profissional qualificado apto a desempenhar tarefas no domínio do som e do vídeo para o exercício de profissões ligadas à produção de conteúdos audiovisuais. Esta área recebeu grande impulso pela diversificação de mídias que surgiram nos últimos anos e a necessidade de mão-de-obra qualificada para operacionalizar essas várias linguagens, segundo o Plano de Curso do PAV (CEETEPS, 2011. p. 4)”. Este documento define ainda outros pontos relativos à importância da edição e da necessidade e especificidade do curso no que tange aos equipamentos e laboratórios necessários (câmeras, áudio, computadores para edição, entre outros), bem como o interesse em produzir mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. Nossa atenção nesta etapa documental da pesquisa trabalha na hipótese de pensar um “sujeito Profissional Técnico”, que a instituição define enquanto/e em seu Projeto Pedagógico.

Cabe, portanto, a citação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTPT) sobre a prática prevista para o profissional técnico em Áudio e Vídeo: “colaborar na captação de imagem e som, na ambientação, operação de equipamentos, por intermédio de recursos, linguagem e tecnologia dentro dos padrões técnicos dos diferentes meios de comunicação. Colabora na investigação e utilização de novas tecnologias relacionadas com linguagem, tratamento acústico e da imagem, luminosidade e animação. Prepara material audiovisual. Elabora fichas técnicas, mapas de programação, distribuição, veiculação dos produtos e serviços de comunicação”. Ou seja, é este que se desenha como o profissional imaginado e descrito pelos documentos textuais primários aqui utilizados.

Uma característica particular do PAV, além é claro de ser o único curso do tipo oferecido pelo CPS, tem sua duração e modulação totalizada em 1600 horas, com módulos semestrais que garantem as seguintes titulações profissionais: assistente de produção em áudio e vídeo, editor de som e imagem e, por fim, técnico em produção de áudio e vídeo. A extensão do curso em relação aos demais oferecidos pelo Centro Paula Souza se dá pela necessidade de abordar duas linguagens diferentes e complementares: a sonora e a imagética (CEETEPS, 2011. p. 4). Se pensarmos na formação técnica frente à cultura político-audiovisual, focando na questão da nomenclatura, a noção de produtor não se refere apenas a uma lógica de mercado. É possível pensar em produção no sentido de manufatura, não do mercado, mas no sentido da atividade audiovisual, sendo assim uma nomenclatura que busca abarcar funções que são técnicas. Formar um técnico que terá um ofício.

4.1 Plano de curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo

O que é um currículo? Como ele opera em termos sociais e educacionais? Atualmente, em termos pós-estruturalistas, podemos responder tais questionamentos pensando no currículo como discurso³⁹, ou seja, como construto social que produz seu próprio objeto. Um currículo sempre prescreve (a educação, ou processos educativos), assim, é inseparável da trama linguística que descreve frente a outras concepções que imaginavam que o currículo alcançava teorias e saberes dados e simplesmente os organizava, sendo uma suposta representação da realidade dos conhecimentos que se traduziam em processos educacionais.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1997), entramos nas pesquisas do campo das teorias do currículo, o que o autor constrói na forma de uma análise sobre os discursos sobre o currículo. O marco inicial desta proposta se volta para os EUA nos anos 1920, quando o currículo passa a ser abordado como objeto específico de estudo e pesquisa.

“Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão de Bobbit, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor. [...] No discurso curricular de Bobbit, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 1997. P.12)

Depois de 100 anos é impressionante como tais definições e entendimentos ainda reverberam na educação contemporânea. Em se falando de um curso técnico, com toda uma proposta de avaliação, componentes, organização e objetivos para a inclinação aos processos mercadológicos é latente. Nesse sentido, como já observado pelos estudos teóricos na área, os próprios currículos demonstraram a ocupação dos espaços por determinados saberes (que são sempre poderes) e onde diferentes agentes concorrem no sentido de estabelecer um discurso hegemônico. Na ETEC JRM, assim como todo o CPS provavelmente, o discurso é o técnico e a preocupação central são as técnicas de produção que devem ser oferecidas pelo processo

³⁹ As discussões de Silva (1997) sobre a problemática da representação, e a noção de uma “teoria” que preexiste ao currículo são fundamentais para se entender esse ponto.

educacional e adquiridas pelos estudantes a fim de se tornarem profissionais, legitimados por terem cumprido com o estabelecido no currículo.

O curso de TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO é composto por quatro módulos.

O MÓDULO I do curso não comporta terminalidade e será destinada à construção de um conjunto de competências que subsidiarão o desenvolvimento de competências⁴⁰ mais complexas previstas para os módulos subsequentes.

O aluno que cursar os MÓDULOS I e II concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE DE PRODUÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO.

O aluno que cursar os MÓDULOS I, II e III concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de EDITOR DE SOM E DE IMAGEM.

Ao completar os quatro MÓDULOS, o aluno receberá o Diploma de TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO, desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio. (CEETEPS, 2011).

As teorias do currículo quase comumente se direcionam sobre quais e como determinados conhecimentos devem ser ensinados. O que deve ser ensinado? É o que as diferentes teorias do currículo buscam responder, pontuando e classificando, e ao final selecionando o que seria válido e legítimo para tal ou qual processo. Nesse sentido, a elaboração de um currículo, tendo em conta sua orientação teórica, busca também se consolidar como um processo de construção de justificativas sobre o que deve ser ensinado. “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados” (SILVA, 1997. p. 15). Fica evidente que o questionamento sobre o que deve ser ensinado está intimamente relacionado ao que se pergunta em relação às pessoas que sofreram as transformações previstas pelos currículos, as perguntas a serem feitas seriam então: “o que eles ou elas devem se tornar?”. Aqui no nosso caso, vimos acima que existem módulos

⁴⁰ Caberia uma discussão sobre a formação de competências proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Muito pelas relações intrínsecas entre o audiovisual e os meios sociais de comunicação tão difundidos hoje em dia e que, certamente, afetam essa nova proposta de educação que se difunde pelo país e mundo. Infelizmente as limitações temporais não nos permitiram tais abordagens neste projeto de pesquisa.

educacionais e qualificações profissionais que se correspondem. Assistente, editor e técnico em produção de áudio e vídeo. O que sobressai dessas qualificações é o aporte mercadológico, ou mesmo industrial, que reflete o campo da produção audiovisual hoje. Nesse sentido, observamos que há relações de poder envolvidas nessa construção profissional que se dá por meio do currículo e dos processos escolares. Além disso, há relações de poder que incidem diretamente nos conhecimentos e práticas que serão oferecidos por determinado currículo. Não há uma neutralidade dos saberes como bem mostram as teorias pós-estruturalistas do currículo, mas sim uma disputa para imposição de um quadro hegemônico de saberes que são selecionados, privilegiados e destacados em meio a tantas possibilidades percebidas socialmente. A questão, então, que nos retorna é: quem elabora este currículo?

“Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 1997, p. 16).

Por essa perspectiva o Plano de Curso do PAV traz um dado que demonstra como de fato operam estas relações: a participação direta de profissionais da Rede Globo na elaboração do currículo deste curso (CEETEPS, 2013, P.2). Três profissionais da empresa são creditados como colaboradores junto aos profissionais do Grupo de Formulação e Análises Curriculares do Centro “Paula Souza”, nenhum outro profissional de outra emissora ou outra área para além destes são mencionados. O documento informa ainda que foram reunidos profissionais da área, docentes e especialistas para estudar o material produzido pela CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) e para análise do mercado de trabalho. É patente para o projeto de educação do CPS um compromisso com o ensino técnico que visa formar trabalhadores e trabalhadoras especializadas para o mercado do audiovisual brasileiro, reconhecidamente hegemônico pelos padrões da Rede Globo.

O problema do currículo técnico se dá no nível que ele “ensina” um determinado número de símbolos e práticas, identificados e legitimados por fatores extraescolares, em relações de disputa de poder que estabelecem e reproduzem um código de inteligibilidades, normalmente, e ainda mais neste caso, hegemônico de se pensar no “padrão Globo de qualidade” como determinante primeiro empresarial, no sentido de uma gestão administrativa, mas que em dado momento passa a ser encarada como uma construção estética ideal. O ensino baseado nos currículos tecnocráticos (SILVA, 1997, P.22) engloba uma série de discursos (que são selecionados e privilegiados em detrimento de outros) e os toma como

linguagem, e não linguagem possível, mas linguagem única, sem explicitar suas regras de funcionamento. Isso possibilita aos estudantes, egressas e egressos, a reprodução (às vezes de forma até bastante eficaz) de um código inteligível, mas sem permitir que as regras deste código sejam transmutadas ou quebradas, impossibilitando assim um processo realmente livre de criação. Há neste processo uma tentativa quase que de ensinar uma linguagem ou trabalhar com letramento por uma gramática específica. Como se nota o peso da indústria cultural na produção audiovisual recente vai tomando contornos cada vez mais nítidos.

4. 2 Modos de endereçamento, cinema e educação

Elizabeth Ellsworth (2001), em ensaio sobre o modo de endereçamento, uma “coisa” de cinema nos apresenta algum potencial deste conceito para pensar as teorias do currículo. Há uma “coisa” de educação no modo de endereçamento, algo que reside, se assim podemos pensar, oculto nos currículos, nos projetos pedagógicos tão comuns às instituições formais de educação da contemporaneidade. De modo que nos parece profícuo discuti-la nos termos de uma escola de ensino técnico em audiovisual. Como já nos apontou Tomaz Tadeu da Silva (1997), talvez seja a hora de nos perguntarmos:

Quem ou qual profissional a ETEC JRM pensa formar?

Sugerimos tal questionamento ao currículo da escola, porquanto este se dá como formalização documental da proposta pedagógica do curso. Tendo em conta a noção de modo de endereçamento, nossa investigação carece de um entendimento sobre tal conceito.

Quem este filme pensa que você é? (ELLSWORTH, 2001).

Esta seria a pergunta fundamental que um filme projeta quando pensado como portador de um modo de *endereçamento* (termo dos estudos do cinema). Somos levados a pensar, então, que os filmes são feitos para alguém, um espectador e também um público como conjunto consumidor ampliado destes. As decisões dos realizadores (ora pesando mais o diretor, ora o produtor, entre outros muitos agentes e interesses que permeiam desde a concepção a exibição dos filmes) se propõem a um encontro entre gostos, desejos, emoções e sentimentos que são por eles projetados em direção à fruição do público e às subjetividades inerentes a cada espectador. Há processos conscientes e inconscientes da concepção de quem é este espectador e público por parte desses realizadores, eles imaginam tal público; e estes processos têm um peso fundamental no produto fílmico final. A autora pontua que há uma posição ocupada por sujeitos, de certa forma localizável, no interior das relações e dos interesses, no interior das construções de gênero, raça e classe e no interior do próprio saber

social para o qual a história e a visualidade do filme estão direcionadas. É uma estratégia, quase uma economia das visualidades, que propõe um mínimo de esforço, de contradição e também de mínimos espaços para entendimentos lacunares ou de outras subjetividades que não as que servem às intencionalidades do filme. O objetivo, influenciado pelos aspectos comerciais que rondam o cinema, é atingir e fazer sentido aos potenciais públicos consumidores, o maior número possível deles.

“O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ela a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na “realidade” do filme]⁴¹, chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.” (ELLSWORTH, 2001, P. 14)

Ainda pensando em cinema, é fundamental pontuar que o modo de endereçamento não é visível no filme (talvez o seja um pouco mais no currículo), tal qual a própria cinematografia e a *mise-en-scene*. No entanto, ele se apresenta como estruturação que se desenvolve no tempo do filme e nas relações entre este e seus espectadores, convocando-os a uma posição a partir da qual eles devem ler o filme, adotando nem que seja temporariamente e como imaginação os interesses sociais, políticos e econômicos que são as condições para uma construção de conhecimento sobre o filme. O modo de endereçamento, quando assim empenhado pelos cineastas, projeta uma experiência consciente e inconsciente de ser endereçada, que deve ser incorporada por aquele alguém que vai assistir ao filme. Experiência que só pode estar ligada a um sujeito específico, espectador e consumidor, imaginado e/ou desejado pelo filme. Ou seja, aquele que o filme pensa que ele é ou o que o filme quer que ele seja. (ELLSWORTH, 2001, P. 19).

Há uma questão de multiplicidade presente no conceito de modo de endereçamento, há múltiplos deles, obviamente, tanto quanto se diversifica a sociedade contemporânea. Diferentes sistemas formais, estilísticos e estéticos podem ser concebidos numa obra audiovisual⁴², estes concorrem de forma simultânea buscando fazer com que os espectadores “assumam” suas propostas. Ocorre nesse sentido também algumas negociações em torno dessas posições que envolvem os sujeitos que usufruem do filme, o que envolve os prazeres e

⁴¹ O autor preferiu respeitar as chaves, colchetes e aspas da versão do texto indicada.

⁴² Inclusive se pensarmos nas propagandas, nessa concepção mais ampliada de audiovisual, o conceito adquire quase uma tangibilidade visual, mas manteremos aqui um debate centrado no cinema e nos filmes.

interpretações sobre o filme (mesmo que disfarçadamente) e, inclusive, as decisões de não se ver um filme. Parece-nos implícito até aqui que o modo de endereçamento não é neutro. O conceito tem origem numa abordagem que está interessada em analisar como o processo de fazer um filme e o processo de ver um filme se envolvem na dinâmica social mais ampla das relações de poder e, por isso mesmo, podem contribuir para a desigualdade nestas relações, bem como impor subjetividades específicas “fixando” um único modo possível de ver um filme. A posição de sujeito visado e imaginado pelos criadores do filme, por mais mítica que seja, está ligada a potentes fantasias de poder, domínio e controle. (ELLSWORTH, 2001, P. 25).

Porém, o modo de endereçamento não é linear, direto ou puro, tampouco onipotente. Outras correntes de pensamento propõem um deslocamento para a “teoria de resposta do leitor”, na qual o poder de atribuição de sentidos se localiza no espectador, ou seja, essas correntes mantêm a ênfase na recepção para entender a agência que os públicos exercem historicamente sobre os filmes. Não importa o quanto o modo de endereçamento projete uma posição fixa em termos de modos de inteligibilidade, os espectadores reais sempre respondem de outros lugares, diferentes, portanto, daqueles a partir dos quais o filme fala e, de certa forma, exige uma posição para ser compreendido. As análises desse tipo, segundo a autora, guardam problemas próprios porque implicam em divisões do tipo espectadores “dominantes”, estes aos quais o modo de endereçamento predominante serve em termos mercadológicos, ou seja, o modelo hollywoodiano, branco, adulto, masculino e heterossexual, marcado por uma forma mais facilmente ajustável, pouco problemática e naturalizada quando direcionada a este público. Há, portanto, os “outros” que não se encaixam nessa categorização, os espectadores “marginais” e, portanto, “resistentes”. Além disso, a discussão esbarra na problemática da impossibilidade real de definição do que é um público, a discussão sobre o conceito de identidade aparece neste ponto de maneira incisiva. O que de certa forma complica um pouco as coisas em vez de esclarecê-las.

Em termos gerais, a proposta de Ellsworth (2001) vai no sentido de deslocar o modo de endereçamento das discussões do campo do cinema em direção ao da educação. O argumento de que os filmes falam de um “lugar” no interior das ideias, fantasias, ansiedades, desejos, esperanças e dos eventos (ao que acrescento as experiências socialmente significadas em determinados lugares e tempos) junto à possibilidade visual e narrativa de que esse “lugar” possa ser localizado em falas de personagens, vozes, pontos de vista, discursos e ações em certos filmes (mais do que em outros) ampliam eficazmente os sentidos do conceito. Mesmo que não exista a garantia de resposta a um determinado modo de endereçamento proposto em um filme, somos levados a pensar nas potenciais perguntas que daí emergem. Faz diferença ou tem alguma eficácia o modo de endereçamento de um filme ou de um projeto educacional?

Como e, no fundo, se há a possibilidade de um modo de endereçamento provocar novas mudanças sociais reais e sensíveis? E como se dão as relações entre os modos de endereçamento e outras experiências textuais e contextuais que sinalizam as possibilidades de imaginar e viver identidades culturais e sociais? (ELLSWORTH, 2001, P. 42).

Voltemos, portanto, ao questionamento inicial: quem ou qual profissional a ETEC JRM pensa em formar? Que ampliamos: quem a escola pensa que os alunos são ou deveriam ser? O que quer, e exige, a escola dos estudantes que nela se formam? Há um modo de endereçamento não visível nos processos formativos, que indica uma mudança social que os alunos e alunas devem ou, ao menos, poderiam incorporar? De que natureza é esta mudança? Técnica, política, estética? E afinal, quem dirige, estabelece e controla esse modo de endereçamento? Não se tratam de perguntas a serem respondidas, mas que atuam no sentido de orientar as análises aqui estabelecidas. De antemão nossa hipótese coloca a Rede Globo, e na sua constituição enquanto veículo de comunicação por imagens, como o grande vetor das respostas que buscamos. Como se o “padrão Globo de qualidade” que aqui buscamos representasse o ideal profissional “imaginado” pela escola para ser projetado em seus egressos e egressas. Como se de alguma forma pudesse ser “impressa” nestes sujeitos tal configuração administrativa – mais até do que estética e visual. O que não traduz exatamente os resultados encontrados por esta pesquisa.

Justamente porque o modo de endereçamento como conceito de cinema e de educação nunca acerta exatamente o alvo a que se destina inicialmente. Existe uma diferença entre o endereçamento imaginado e a resposta materializada, há um espaço da diferença, espaço lacunar, onde de fato se dá essa conexão entre estas duas formas de relações. O modo de endereçamento, pensado como perspectiva educacional, estabelece esse poderoso, bem como também paradoxal, momento de desajuste entre endereçamento. Trata-se de um espaço para estudantes em relação ao currículo onde é possível para eles se constituírem a si próprios, para agir sobre a história e na história. O espaço da diferença entre endereçamento e a resposta é um espaço social formado e informado por conjunturas históricas de poder e diferença social, carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-se, assim, capaz de escapar da vigilância e controle de qualquer projeto pedagógico. Ele está à disposição dos professores como um recurso poderoso e surpreendente, porém de forma paradoxal os professores não podem controlar as respostas, percepção que nos parece bastante cara quando falamos em educação. Falando em cinema, existe essa volatilidade entre o modo de endereçamento de um filme e o espectador e, falando em educação, existe uma diferença entre o que projeta o professor e o que constrói o estudante ao qual tal projeto se dirige. Em ambos os casos, este caminho é constituído por relações que se transformam, porque são socialmente

construídas e reconstruídas, nas quais os significados são constantemente ressignificados (ELLSWORTH, 2001, p.46).

O modo de endereçamento do filme, lembremos, é invisível, não localizável, é uma relação e não uma coisa. Ele deriva da interação de uma série de aspectos, como os usos particulares de forma de estilo, e estrutura narrativa e imagética, empenhadas por uma determinada equipe e é projetada no e pelo filme. O modo de endereçamento quando pensado na chave da pedagogia supõe um movimento de estimular à imaginação dos jovens que estão passando pelo processo de formação a ser e agir de uma determinada maneira, mas também inclui uma necessidade de entender e aceitar que a resposta que será dada não se encaixa como premissa, mas se construirá como alternativa significativa. De um lado, o tom de endereçamento dessa pedagogia pensa que eles são algo, mas não necessariamente devam se transformar num outro algo, padrão e disciplinado, ao atravessarem um processo formativo; mas sim que possam estar num lugar que eles queiram experimentar pelo menos por um tempo ou mesmo que só como pura imaginação. Que é o que os filmes fazem, como quando diz Alain Bergala, que o filme nos transporta para o interior do outro (BERGALA, 2008).

Donald (1992 *apud* ELLSWORTH, 2001. p.51) escreve sobre essa hipótese do desajuste entre o que ele chama de lado de fora, o próprio currículo, e o lado de dentro, ou seja, a compreensão, que pode ser lida aqui na chave da percepção, que tem fronteiras instáveis impossíveis de serem impostas. Entre esses dois lados, a relação currículo e compreensão exige uma compreensão entre a identidade que está ali sendo construída e a sociedade que a conforma – como a própria proposta de alteridade de que nos fala Bergala (2008). No sentido de nos fazer construir com essas identidades em dadas possibilidades de sociedade e, sem anular disciplinarmente e por completo, uma subjetividade própria das pessoas.

Há nesse tipo de análises paralelos esclarecidos e intersecções entre as figuras do estudante e do público nos respectivos processos sociais de cada lado. Trata-se, assim, primeiro de construtos teóricos, que exigem um certo recuo crítico, para se pensar sobre o modo de endereçamento e como isso funciona⁴³. Tanto o currículo quanto os filmes imaginam e criam pressupostos de quem são seus públicos em termos de suas sensibilidades estéticas, graus de atenção, estratégias de interpretação, propósitos e desejos, leituras e experiências visuais prévias, saberes e competências (como se pensa na educação brasileira hoje, via BNCC). Essa não objetividade conceitual, mas consistente de questionamentos em torno de

⁴³O Prof^o. Dr. Carlos Miranda, da UNICAMP chamou este construto social de espessura de processualidade, indicando que as ações da pesquisa e talvez a própria lembrança ocorram nesta espessura.

uma construto social, supõe que não há algo estático a ser observado, quer dizer que o que é o público, e que são os espectadores e os estudantes, deve ser frequentemente construído e reconstruído, usando-se informações adicionais como a localização dos membros das pessoas que compõem o grupo, seu tamanho e escala, no interior da dinâmica de raça, gênero, entre outros marcadores sociais da diferença, questões geográficas, etc.

Em seguida, o currículo, que nada mais é que um discurso em texto educacional, que ao imaginar seu público, de certa forma achata tantas variáveis possíveis para formatar um projeto de estudante, alunas e alunos; bem como também de egressas e egressos. Estabelecem-se, assim, através deste documento, alguns espaços de inteligibilidades e práticas disciplinares que devem ser ocupados e aceitos pelos estudantes para se tornarem técnicos em produção audiovisual, de acordo com um projeto específico deste profissional na sociedade. O que implica que incorrer em processos não previstos acaba permitindo os riscos de uma leitura como propósito indesejado. O contraponto se dá quando pensamos que essas insujeições podem permitir explorar esses espaços, as lacunas criativas, no sentido de permitir aos sujeitos supor e criar novas formas de percepção e conhecimento. Em geral, o currículo, o sistema escolar e os professores normalmente criam um modo de endereçamento e, assim, supõem um determinado modelo ideal de estudante, que deve atingir um fim determinado, muitas vezes sendo guiado por encontros disciplinados, sem possibilidades de imaginação e criação para além daqueles processos. Sem desvios e, se possível, com ajuste perfeito ao que exige o currículo.

O caso se complica quando se supõe um ajuste perfeito entre o “eu” e a sociedade ou entre as relações sociais e a realidade psíquica. Trata-se de uma impossibilidade e significa que também são impossíveis ajustes perfeitos entre texto e leitura. Assim, o currículo por si só impõe um direcionamento unilateral do que ele deseja dos estudantes em termos de aprendizagem. Entretanto, trata-se de um ideal imaginado e inalcançável, frente à educação multicultural e multimidiática à qual estamos expostos no século XXI. Trabalha-se com um ideal de identidade histórica, um ideal de saber e de conhecimento e um ideal técnico e visual no currículo da ETEC JRM. Há sempre essa ideia de projeto, do que se projeta algo num processo de educação. Nesse sentido, poderíamos observar um tipo de competição por aquilo que deve formar um profissional técnico de audiovisual capaz de reproduzir ou dominar o saber e o poder de designar formas estéticas audiovisuais desejadas.

Sendo assim, o currículo se projeta como uma questão ideal, não definindo e estabelecendo uma realidade, mas propondo um parâmetro de análise pelo qual os processos educacionais se dariam. O que não significa dizer que o currículo é inútil, pelo contrário, eles estabelecem o jogo – a estrutura institucional – e balizam os atos das pessoas que vão se

relacionar com essas estruturas. É daí que surgem os espaços de ajuste entre o ideal e a experiência social das alunas e dos alunos. É nesse ponto que se dá a educação. O que se sobressai sócio-historicamente falando do nosso objeto de estudo, uma escola, é que a ETEC JRM opera uma formação específica de ensino público organizado pelo sistema Paula Souza, rede na qual existe um único curso técnico em produção audiovisual, localizado inclusive num terreno cedido pela Rede Globo de Televisão, que é vizinho da sede da emissora na cidade de São Paulo. Há um projeto político, ligado à história social da televisão e da empresa no Brasil⁴⁴.

4.3 Mercado audiovisual e formação profissional

O mercado do cinema brasileiro, compreendendo nesta acepção o que na verdade pode ser pensado como toda a cadeia da indústria cultural cinematográfica no país, é dotado de uma capacidade de produção ampliada ao passo que se encontram ainda dificuldades em termos de distribuição e exibição (conforme abordado na seção 2 desta dissertação). São notáveis os esforços e análises para uma possível consolidação da área cinematográfica no Brasil enquanto um setor da economia independente, o que quer dizer autossustentável em termos de uma indústria que se operacionaliza sem a interferência do estado. É recorrente para os pensadores e pensadoras do cinema brasileiro que tal tarefa demanda transformações necessárias nestes dois setores: distribuição e exibição.

Falando do contexto mais recente do cinema no Brasil, no cenário da pós-retomada, o Terceiro Congresso Brasileiro de cinema teve como direcionamento a criação de um fórum nacional permanente de escolas e centros de formação profissional como instância institucional de interlocução. Dessa maneira, foi criado em 2001 o Fórum Brasileiro de Ensino e Cinema e Audiovisual o FORCINE, instituição encarregada de realizar a interlocução das escolas de cinema e audiovisual com o mercado entre outras atribuições relacionadas com a formação profissional. No Brasil até os anos 1960 se uma pessoa desejasse aprender ou trabalhar com o cinema ela teria que participar de cursos livres ou de escolas no exterior, afinal não existia uma educação formal que olhasse para a educação cinematográfica ou que pensasse na possibilidade do cinema como educação. Assim, o cinema brasileiro levou muito tempo para contar com profissionais com uma formação técnica e formalmente legitimada no que tange a um direcionamento específico para a profissionalização. Por outro lado, existia e predominava um empirismo que direcionou o fazer cinematográfico brasileiro e que sempre foi celebrado como original e como algo relativo e próprio dos movimentos políticos e

⁴⁴ Discutidos na Seção 2 desta dissertação.

estéticos destes cinemas⁴⁵. Para Ribeiro, Meleiro, Rosa e Silva (2016), essa ausência de uma intencionalidade de formação e de uma formatação educacional dentro do campo cinematográfico de certa forma atrasou um pouco a qualificação profissional. Tal formação em audiovisual enquanto política pública, podemos assim dizer, permaneceu inalterada até a década de 1990, quando alguns cursos de produção audiovisual se tornaram mais acessíveis devido ao advento das novas tecnologias digitais que permitiram com que filmadoras, programas de edição passassem a ser mais acessíveis financeiramente. O próprio mercado audiovisual teve um crescimento nessa época devido aos avanços neste tipo de tecnologia, bem como também devido ao estabelecimento da ANCINE, que ao criar esse espaço de regulação cinematográfica estabelece uma série de novas regras que permitem a entrada de profissionais do mercado.

O novo cenário da tecnologia digital, com a regulação da ANCINE em 2001 e a subsequente participação do FORCINE, que ajudou diretamente na elaboração das diretrizes nacionais curriculares para os cursos da área de cinema e audiovisual com a resolução nº 10/2006 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, favoreceram este novo ambiente propício à constituição do ensino de cinema e audiovisual no Brasil. Em pesquisa publicada no *site* do FORCINE (RIBEIRO, & MELEIRO, & SILVA, & ROSA, 2016), discute-se o perfil de estudantes que estão se formando e as práticas profissionais exigidas e desejadas pelo mercado frente a alguns cursos atuais centralmente ligados ao ensino superior de cinema e audiovisual. Trata-se primeiro de um mapeamento das instituições de ensino superior, que indicam uma separação necessária entre cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia. Existem entre estas modalidades algumas diferenças, mas talvez uma que seja central para pensarmos é a grande diferença no diz respeito a carga horária entre os cursos de bacharelado e tecnologia. Os cursos da área tecnológica duram em média dois anos, o que os aproxima bastante do curso da ETEC, apesar de este exigir apenas o ensino fundamental para ser cursado, frente àqueles que exigem a formação em ensino médio. O que pesa nesta pesquisa que olha para o ensino superior é que ela fornece bases comparativas muito interessantes para pensarmos o currículo e a proposta de ensino da ETEC. E mais ainda, para pensarmos na questão sobre qual profissional a escola pretende formar.

A publicação (RIBEIRO, & MELEIRO, & SILVA, & ROSA, 2016) relata que a maioria dos cursos tecnológicos estão nas instituições privadas e há uma predileção das instituições privadas por esse formato, o que indica uma percepção do audiovisual com uma tecnologia na qual a formação se completa na prática, geralmente com programas de estágio. A grande parte dos cursos dessa modalidade se denomina pelo termo produção, o que denota a

⁴⁵ Falamos aqui, como já abordado na seção 2, dos ciclos do cinema brasileiro.

integração com a questão produtiva do setor. O curso da ETEC também segue esse indício no nome que revela uma ênfase na produção. Por outro lado, não se trata de uma instituição privada, mas da única escola do Centro Paula Souza que oferece essa formação, marcado também por ser um dos poucos cursos que tem essa duração de dois anos, ou carga horária de 1600 horas (os outros cursos oferecidos pelo CPS têm na grande maioria das vezes carga horária de 1200 horas distribuídas em três semestres de curso). A educação formal brasileira prevê cursos de audiovisual organizados para o ensino técnico de nível médio, mas também para cursos de ensino tecnológico de nível superior, estes últimos são os que foram de fato abordados pelas autoras. Uma outra grande diferença para o nosso caso é em relação aos estágios supervisionados, requeridos para obtenção do diploma nas escolas de nível superior listadas, e que trazem essa característica de normalmente não ser a instituição de ensino que oferece os programas. Ou seja, a busca por um estágio muitas vezes fica nas mãos do aluno ou aluna, que deve fazer os trâmites necessários para conseguir cumprir essa etapa de formação. O PAV da ETEC não requer estágio para obtenção do diploma.

Debates recentes apontam que a formação dos profissionais em audiovisual se dá de maneira muito generalista, sem especializações em áreas específicas, como por exemplo iluminação, fotografia, operação de câmera e máquinas (RIBEIRO, & MELEIRO, & SILVA, & ROSA, 2016). O que se distancia de um ideal apontado por representantes do mercado nos fóruns sobre o tema. Se observarmos o currículo da escola podemos dizer que o plano de curso do PAV segue essa proposta generalista, o que de certa forma busca atingir essa exigência da industrial audiovisual principalmente em relação àqueles que estão iniciando na área, os muito em breve egressos e egressas do curso, conforme aponta o documento. De certa forma, qualquer um que já tenha trabalhado com audiovisual recentemente já experimentou as complexidades da prática no sentido de compreender e aplicar técnicas de diversas formas, seja em utilização e empenho de equipamentos (câmeras, microfones, ilhas de edição), entendimentos de linguagem (captação de imagens, visuais e sonoras) e próprias da cadeia produtiva (produção executiva, uso de imagens, contratos).

Entendemos que os apontamentos destas análises sobre cursos de graduação, principalmente tecnológica, nos servem como parâmetro comparativo de estudo, oferecendo referências e um sistema de categorias e indicadores. Evidentemente que há muito mais discrepâncias nas formas institucionalizadas e estruturais de um curso ou de outro, mas são esses pontos divergentes, principalmente do lado da ETEC que nos interessam. Nesse sentido, estruturalmente falando, os currículos do ensino superior em audiovisual de modo geral seguem cinco eixos temáticos da Resolução nº 10 de 2006 do MEC (vide referências) que devem compor os currículos acadêmicos da área audiovisual, são eles:

- 1) Realização e produção - eixo que contempla o desenvolvimento de obras audiovisuais de diferentes gêneros e formatos, destinados à veiculação nas mídias contemporâneas; incorpora ainda o uso e o desenvolvimento de tecnologias aplicadas aos processos de produção e difusão do audiovisual.
- 2) Teoria, análise, história e crítica - eixo que proporciona que os exercícios de análise do objeto abordem o pensamento histórico e estético acerca do cinema e do audiovisual por meio do exame das diferenças e das convergências entre os processos históricos dos diferentes meios e que incide também sobre o campo da organização de acervos.
- 3) Linguagens - eixo que abarca a análise da imagem e seus diferentes suportes, apontando para a especificidade estilística de cada meio e contribuindo para a elaboração de juízos críticos dos produtos audiovisuais.
- 4) Economia e política - eixo pautado pelas questões ligadas à gestão, à produção, à distribuição e à exibição, levando-se em conta o potencial de inovação tecnológica da área. Contemplam ainda as questões referentes à ética e à legislação, como também as políticas públicas para o setor, incluindo a preservação e restauração dos acervos.
- 5) Artes e humanidades - eixo interdisciplinar, voltada para as artes (teatro, artes plásticas, etc) e humanidades (história, literatura, comunicação, etc.) (MEC, 2006).

Estes eixos e a metodologia proposta em torno dos mesmos nos servem para analisar o currículo da ETEC “Jornalista Roberto Marinho” da mesma forma que as autoras trabalharam com as diversas instituições de ensino superior e seus cursos de cinema e audiovisual. Nos quatro módulos de formação oferecidos pela ETEC existem trinta e dois componentes curriculares: dezesseis dentre esses são componentes voltados para o eixo 1- Produção e realização (incluindo PTCC - Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso e o TCC), cinco são voltados para o eixo 2 -Teoria, análise e história⁴⁶; o eixo 3- Linguagens, também tem cinco componentes curriculares dedicados; o eixo 4 - Economia e política conta com quatro componentes, inclusive o componentes “4.3 Legislação e direitos autorais” e “4.4 Saúde e segurança do trabalho”; o eixo 5 - Artes e humanidades conta com dois componentes. Nesta proposta comparativa não levamos em conta a carga horária e as divisões entre essa carga horária. Mas uma breve mirada ao currículo revela a questão da importância dada ao

⁴⁶ O componente “4.1 Sociologia do audiovisual” poderia, por meio de interpretações das competências e habilidades exigidas, ser alocado junto com os eixos 2 ou 5. Neste estudo optamos pelo eixo 2.

eixo 1 - da produção e realização, lembrando sempre que se trata de um curso técnico, o que justifica tal formatação. Um foco notável que nos ajuda a compreender a questão dos pontos fracos da cadeia econômica do cinema no Brasil: questão da distribuição e da exibição (MARSON, 2009. P. 39). De modo geral, percebemos que a ETEC JRM também não contempla um número significativo de componentes voltados para esses setores (que seria melhor representado pelo eixo 4- Economia e política) em comparação aos componentes voltados para a produção e realização. Há uma diferenciação aqui em relação a um maior direcionamento relativo dos cursos tecnológicos, frente aos bacharelados nestas áreas. O que não parece ser o caso da ETEC. Tal situação permite entender que a formação atual fornecida pelo nível superior conforme aponta o estudo aqui abordado, e de maneira análoga ao curso oferecido pela ETEC, oferecem mais componentes voltadas para atuação no mercado brasileiro muito marcadamente movido pela lógica da produção e realização. O que pretendemos destacar neste ponto da pesquisa é uma espécie de alinhamento entre as questões mais pragmáticas do ensino audiovisual e a prática e experiência profissional que parece fundamentais para o sucesso dos profissionais, como informado pela pesquisa aqui apontada (RIBEIRO, & MELEIRO, & SILVA, & ROSA, 2016). No caso do PAV da ETEC, aqui analisado, observamos um interesse esclarecido no modelo hegemônico presente no mercado brasileiro, voltado para as etapas de produção e criação audiovisual. De certa forma, é possível pensar que o currículo da ETEC não propõe um rompimento com essa cadeia problemática, no sentido de não incentivar um foco de fortalecimento das etapas de distribuição e exibição. A lógica projetada por este curso, ao menos discursivamente neste documento de currículo, prevê que as egressas e egressos do curso se encaixem no modelo atual de mercado, que prioriza a produção audiovisual. Obviamente, não se trata de uma crítica direcionada à escola em si, mas a toda uma série de percepção e práticas culturais da economia política do cinema no Brasil. É condizente, em termos do ensino técnico oferecido pelo CPS, que a escola forme para um mercado vigente, preestabelecido. Esta opção é explícita no plano de curso quando este propõe, por exemplo, a formação de profissionais que se adequem a empresas e lógicas já existentes e estabelecidas (nos parece que a Rede Globo imprima seus interesses aqui), em vez de ampliar o escopo para a criação de novas empresas, ou lógicas de realização, exibição e distribuição (CEETEPS, 2007. P. 4). Trata-se de característica comum aos currículos de inspiração tecnocrática (SILVA, 1997) essa marca de pensar o conhecimento e as práticas negociadas nos processos pedagógicos de forma unilateral, “ensinando” a técnica de trabalho, de modo neutro, ou seja, desprovido de reflexões críticas sobre os fundamentos éticos, políticos e culturais que as rodeiam. As sujeições impostas por tal modelo sugerem um desejo destes currículos em formações não-críticas, baseadas na repetição de modelos cognoscíveis,

que oferecem um produto de educação pronto⁴⁷, facilmente assimilável, e não exatamente os modos de pensar e refletir que permitam inovações ou apropriações criativas dos meios de produção e da criação tecnológica em si.

Seção 5. Trabalhos de Conclusão de Curso

5.1 Critérios de escolha e decisões epistemológicas

Trataremos agora da elaboração do grupo amostral de filmes que, de acordo com nossa perspectiva metodológica, permite a possibilidade de análise das relações educacionais presentes no processo de realização dos filmes enquanto TCCs. Tal amostra, importante salientar, perpassa caminhos de escolhas epistemológicas. Primeiramente a construção de tal amostra nada mais é do que uma elaboração de uma lista de filmes, como propunha Sorlin (1985). Neste sentido, buscamos elaborar um critério de encontro que, baseado num dado factível e institucionalmente documentado pela escola, permite relacionar tais filmes. O grupo amostral selecionado corresponde a 8ª turma do Técnico de Produção em Áudio e Vídeo - PAV T8 e que iniciou o curso no primeiro semestre de 2015 e finalizou no segundo semestre de 2016. Tratamos de escolher uma turma no intuito de estabelecer um lastro amostral factível com o universo da escola. Neste grupo existem filmes que foram selecionados para festivais, bem como outros que por diversos motivos não seguiram o mesmo caminho. Todos, porém, atravessaram a proposta formativa da escola, ou seja, cumpriram as etapas propostas pelo currículo e pelo projeto pedagógico, o que nos indica as possibilidades de retornar o olhar para tais processos a partir destes produtos audiovisuais

A definição do grupo amostral indica o que chamamos de decisões epistemológicas neste trabalho. Ou seja, sua elaboração e aplicação não define de antemão os resultados de pesquisa, mas criam um caminho possível de pensamento e reflexão sobre estes trabalhos. Tal discussão se faz necessária por que num primeiro momento, buscando a construção do critério que definiria a escolha dos filmes que foram analisados, pensou-se em estabelecer algo que ligasse esses filmes de alguma forma. A primeira estratégia consistiu numa escolha baseada em quais filmes de alguma forma expandiram o universo da escola e atingiram algum circuito de exibição de filmes, fossem eles independentes, públicos, comerciais ou não.

Tal estratégia não se mostrou profícua, muito menos eficaz. Afinal o critério estabelecido posicionou a perspectiva de análise pelo “lado de fora da escola”, ou seja, seriam

⁴⁷ Acentuadamente, ao falarmos aqui de visualidades, para assim pensarmos na questão estética e nas relações da escola com a Rede Globo, seria possível discutir esse produto em termos do Padrão Globo de Qualidade, abordado na Seção 2 Sobre televisão e imagens, o caso da Rede Globo no Brasil.

analisadas somente produções que, materialmente, de uma forma ou de outra, já haviam “saído” da escola em direção ao campo do cinema propriamente dito.

O critério foi então retomado e redefinido para que o foco se mantivesse na 8ª turma do Técnico de Produção em Áudio e Vídeo - PAV T8. Entendemos que numa turma que iniciou e concluiu o curso (na maioria dos casos) abrange, sim, algumas obras contempladas por editais e que entraram para os circuitos de exibição, porém ela também foi capaz de mostrar aqueles filmes que não foram selecionados, os que não foram inscritos e, inclusive, aqueles que não foram finalizados, afinal estamos nos remetendo ao processo formativo, de aprendizagem, a discursividade do currículo. Situação que de fato representa muito melhor esse ambiente formativo e escolar, dando espaço para os que não atingiram a etapa de exibição, ou seja, buscando revelar um pouco também dos trabalhos que estiveram envolvidos neste processo de realização fílmica, sem necessariamente vir a se tornar um produto audiovisual final, ou, em certos casos, ser finalizado, mas não exibido. Dentro do nosso recorte, de uma turma específica, com uma ampla diversidade de estudantes, em seus percursos formativos particulares, tudo isso circunscrito a um período determinado, entendemos que as tais “questões socialmente disseminadas” que podem (ou não) estar presentes em mais de um filme da amostra correspondem às questões ligadas às pedagogias empenhadas e articuladas no curso, pelo currículo, pelos professores e pelos percursos dos alunos.

III.8 – PLANEJAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO.

IV.8 – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO. (CEETEPS, 2011)

Também é necessária uma leitura da interpretação que a escola faz sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Entendemos a proficuidade de se pensar, não isoladamente, porque os produtos dos TCCs estão inseridos nessa gama de relações rizomáticas que a Educação permite e cria no ambiente e no compromisso escolar proposto pela ETEC JRM. Tomar o TCC e os filmes produzidos a partir desta ideia delineada nestes documentos é focar numa ramagem do labirinto de possibilidades, traçar um projeto e, enfim, observar uma série de relações, sempre temporais de um ou uma série de eventos. Neste sentido:

Do Plano de Curso do PAV - Item 4.6 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

A sistematização do conhecimento sobre um objeto pertinente à profissão, desenvolvido mediante controle, orientação e

avaliação docente, permitirá aos alunos o conhecimento do campo de atuação profissional com suas peculiaridades, demandas e desafios.

Ao considerar que o efetivo desenvolvimento de competências implica na adoção de sistemas de ensino que permitam a verificação da aplicabilidade dos conceitos tratados em sala de aula, torna-se necessário que cada escola, atendendo às especificidades dos cursos que oferece, crie oportunidades para que os alunos construam e apresentem um produto final – Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Caberá a cada escola definir, por meio de regulamento específico, as normas e as orientações que nortearão a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, conforme à natureza e o perfil de conclusão da Habilitação Profissional.

O Trabalho de Conclusão de Curso deverá envolver necessariamente uma pesquisa empírica, que somada à pesquisa bibliográfica dará o embasamento prático e teórico necessário para o desenvolvimento do trabalho. A pesquisa empírica deverá contemplar uma coleta de dados, que poderá ser realizada no local de estágio supervisionado, quando for o caso, ou por meio de visitas técnicas e entrevistas com profissionais da área. As atividades extraclasse, em número de 120 (cento e vinte) horas, destinadas ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, serão acrescentadas às aulas previstas para o curso e constarão do histórico escolar do aluno.

O desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso pautar-se-á em pressupostos interdisciplinares, podendo exprimir-se por meio de um trabalho escrito ou de uma proposta de projeto. Caso seja adotada a forma de proposta de projeto, os produtos poderão ser compostos por elementos gráficos e/ou volumétricos (maquetes ou protótipos) necessários à apresentação do trabalho, devidamente acompanhados pelas respectivas especificações técnicas; memorial descritivo, memórias de cálculos e demais reflexões de caráter teórico e metodológico pertinentes ao tema.

A temática a ser abordada deve estar contida no âmbito das atribuições profissionais da categoria, sendo de livre escolha do aluno. (CEETEPS, 2011. p. 49)

5.2 Mostras, amostras e curadoria

Um último cuidado epistemológico – se pudermos aqui sugerir esse termo – tomado ao longo do trajeto desta pesquisa faz referência acerca dos processos de observação e análise fílmica. Escolher e montar uma lista de cinema certamente estabelece uma aproximação com o trabalho do crítico de cinema, do espectador especializado, que trabalha com o próprio *exercício do olhar*, como diria Calac Nogueira (2013). Algumas dificuldades surgem se pensarmos na possibilidade de que mostrar os filmes seria mostrar a escola. Não é isto que acontece. Não há limites claros entre uma coisa, alunas e alunos, com seus filmes para os TCCs e os processos de subjetivação nos quais estão envolvidos, e os resultados imaginados pelo projeto pedagógico da escola. Não cabe aqui delimitar ambas as coisas, afinal é justamente neste espaço de incertezas que operam nossas análises. Sendo assim, considero impossível dizer que minha lista contou com um número fixo e estável dos filmes sistematicamente. Quando se vê um filme, imediatamente remetemos a outro filme que já vimos. Os filmes contaminam uns aos outros. E todos já fomos contaminados por algum filme alguma vez. As imagens sempre andam juntas. É improvável a separação da experiência analítica da visualidade de outras experiências de vida, subjetivas, particulares e localizadas, sempre contextualmente num lugar. Fui aos filmes conforme eles vieram à mente quando assistia um, depois outro e voltava no anterior para depois assistir a um terceiro. No mês seguinte assisti a um quarto filme. No total trabalhei com cinco filmes debruçando-me mais centralmente em um único dos filmes da amostra⁴⁸, o “Concervantes”. Partindo de uma análise de sua estrutura, buscando alguns pontos de fixação (SORLIN, 1985), discutirei algumas cenas que operam mais especificamente num espaço que aqui interessa: o lacunar, artístico, que dá visualmente uma percepção sobre os processos de subjetivação que aqui já começam a se esboçar como algumas conclusões desta pesquisa de mestrado.

Didi-Huberman (2013) nos oferece uma perspectiva interessante para pensar conceitualmente a noção da amostra para além de mera operacionalização das possibilidades de pesquisa. Ao observar como Goethe desenvolvia um projeto em torno de uma crítica dos sentidos destinada a não separar a atividade artística das ciências e das disciplinas especulativas (esforço necessário quando se trata do trabalho com imagens), Didi-Huberman indica as possibilidades de se analisar as coisas por um duplo prisma: da amostragem e do caos. Sendo o caos aquilo que nos chega do mundo em massa, o que cai sobre nós como uma desconcertante disparidade. Ao passo que a amostra concederia uma oportunidade, frente à imensidão desse mundo, de uma percepção do conhecimento. “Fazer uma amostragem do

⁴⁸ Em todo esse universo que parece micro, mas, mesmo assim preenchido infinitamente por possibilidades simbólicas.

caos supõe reconhecer a dispersão do mundo e, ao mesmo tempo, envolver-se, apesar de tudo, no projeto de sua recolha” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 122).

Neste sentido, entendemos que a escolha, que seria a recolha de determinadas obras audiovisuais, caminha no sentido de observá-las junto ao contexto das inúmeras produções realizadas nesta escola e em outras, enfim, num universo ampliado de realizações audiovisuais da cidade de São Paulo. Este supõe milhões de casos conexos, de obras, produções e encontros simbólicos possíveis. Os filmes de uma amostra guardam essa característica de operarem uma forma que é potência e atualização de si mesma, ou seja, que dialoga com o universo ao qual pertence. Tal forma pode ser identificada com algo que, ao menos discursivamente, pode ser concebido como documentário de um certo ponto de vista. Então, se Sorlin (1985) propõe uma amostra de filmes para sua sociologia do cinema, aqui propomos testar a possibilidade de operá-la de modo warburgiano: os filmes, em relação aos outros, como numa mesa de trabalho, criam novas significações, novas imaginações que, talvez, permitam vislumbrar as “relações íntimas e secretas entre as coisas” (DIDI-HUBERMAN, 2013 p.120).

A própria amostra não é fixa, mas transitória no sentido de não haver uma necessidade de contemplar os objetos dela constantes sob uma suposta objetividade. Cada olhar, cada testagem possivelmente traria à tona alguma percepção indistinta ao pesquisador ou pesquisadora das imagens que se põe à frente delas. Esta determinante epistemológica perpassa o estudo das imagens à medida em que nos ensina que é impossível congelá-las numa forma analítica. As perspectivas em ciências humanas vêm se encontrando com essa questão com certa tranquilidade. Cada vez mais ficam claras as potentes reflexões quando se assumem epistemologicamente as sensibilidades e subjetividades a elas inerentes e que são exclusiva e unicamente singulares a cada indivíduo e à performance por ele executada num contexto histórico social próprio.

“Oldstock”

Filme de carros que se apresenta a princípio como documentário observativo, mas que vai absorvendo algumas características do documentário poético em alguns momentos. Os modelos puros são sempre impossíveis. Para Bill Nichols (2009), o que chamamos de documentário não é uma reprodução, mas uma representação de algum aspecto do mundo histórico-social que compartilhamos. Ele é um argumento sobre o mundo que pressupõe uma perspectiva assumida. No modo observacional o espectador é tido como observador ideal. Este formato pressupõe a não-intervenção, a invisibilidade da equipe, planos de sequências naturalistas e muitas vezes som sincrônico, sem música. A montagem de imagens de carros,

motores e cenas de corridas em sinergia com uma narração exegética parece ir em direção a personagens que compõem esse universo. Mas não vai, não a princípio. Nesse sentido, a ausência da imagem visual destes narradores, que perpassam todo o filme em presença auditiva, contribuem para uma percepção mais acurada do tema, que são os carros, mais especificamente Ford Opalas, de diferentes anos e modelos. Todo um universo é criado em torno deste automóvel pelas vozes, masculinas e femininas, que o narram, inclusive de diversos pontos de vista, suas relações com o mesmo. A ânsia de uma imagem visual dos narradores exige um esforço reflexivo do espectador para ser superada. E quando a é, o filme nos entrega tal imagem numa espécie de epílogo reconfortante. Há nos 20 minutos deste TCC uma narrativa explicitada da corrida chamada “*Oldstock*”, em torno da qual os entusiastas do Opala se organizam, competem e, podemos pensar, se constituem enquanto grupo social. Um primeiro bloco narrativo se encarrega de construir uma preparação para a corrida, a voz narra o treino de pilotos, ao passo que as imagens são de mecânicos testando motores e apertando parafusos; o segundo bloco se constitui da corrida de fato, e aqui podemos identificar uma preocupação estética muito voltada aos moldes do formato esporte Fórmula Truck, inclusive este “êxito” televisivo que estas modalidades alcançam é citado, de forma crítica, em uma das falas do filme, os criadores exploraram ângulos do circuito de Interlagos e acoplaram câmeras nos carros de modo muito familiar ao que a televisão mostra⁴⁹; um terceiro bloco narrativo cuida do pós-prova, a entrega dos troféus e declarações sobre as percepções daquele universo. Este bloco final, que revela enfim os narradores, encerra a obra.

O diretor, no momento em que solicitei o *link* do filme para ser analisado nesta pesquisa, me disse que ele considerava importante salientar que este corte foi montado pela editora, e apenas por ela, exclusivamente para a exibição do Componente Curricular TCC. Ele, enquanto diretor, possuía algumas discordâncias e descontentamentos em relação ao produto final e que pensou em certo momento em remontá-lo para dar continuidade ao trabalho. O que não ocorreu.

⁴⁹ Eu me refiro aqui aos programas do tipo “Globoesporte”, que operam o esporte e o telejornalismo (se pensarmos nas categorias, tipos ideais de Williams (2016). Transmitindo partidas, campeonatos e corridas desde a década de 1970 no Brasil de forma sistemática e muito homogeneizada no que tange ao domínio jurídico sobre as imagens.



Prancha 7: Frame do curta “Oldstock”, quase um documentário com carros falantes.

Fonte: Arquivo do autor.



Prancha 8: Imagem telejornalística retirada das transmissões do segmento esportivo das corridas de fórmula 1 exibidos desde 1972, quando a competição chegou ao Brasil.

Fonte: Globoesporte.com <https://globoesporte.globo.com/motor/formula-1/noticia/reveja-em-video-cinco-momentos-dramaticos-do-gp-do-brasil-de-formula-1-em-interlagos.ghtml>

“À beira”

O filme começa com um plano emblemático. Através do vidro de uma estação de metrô, na cidade de São Paulo, figuras humanas descem as escadas rolantes, entrando e saindo. O vidro também reflete o lado de fora, as ruas, carros e pessoas do outro lado. Tudo se mistura visualmente colocando-nos frente ao que se imagina ser uma crônica da cidade. Um personagem homem irrompe nas sequências iniciais, ele caminha inquieto pelas ruas à noite, a câmera o acompanha de perto. Uma segunda personagem também se apresenta ao fazer um gesto de sinal da cruz cristã, ela está sentada no último banco de um ônibus. É dia, ela anda pelas ruas e também é acompanhada pela câmera. Nos dois casos eles são filmados por uma câmera em contra-plongée. O som remete a uma produção original de ruídos que, misturados aos sons da cidade afetam e chamam a atenção da audição, tão acostumada à ojeriza que os modelos audiovisuais padronizados impõem a qualquer tipo de ruído que se apresente em captações de áudio.

A entrevista com Walter Carvalho marca o centro gravitacional do filme. Essa consideração se dá em relação a três eixos: 1) em relação a sua minutagem, mais extensa do que a concedida à personagem Ana Valéria Marioto; 2) quanto ao seu formato, quase que uma entrevista em plano sequência, sem cortes e edição, permitindo o balanço da câmera e os desfoques, e a participação dos insights de Waltinho, que desafiam o olhar espectador para uma disputa aberta entre transparência naturalística e opacidade cinematográfica e; 3) em relação ao próprio personagem, consciente da câmera, que inclusive chama à atenção para o que deve ser mostrado e interage com esse outro grande personagem que é a cidade: a rua, outros personagens passantes e o cheiro de maconha. Em relação a estes aspectos, entendo que o filme faz concessões ao modo participativo, um dos modos ideais que observamos na análise de Nichols:

“Quando assistimos a documentários participativos, esperamos testemunhar o mundo histórico da maneira pela qual ele é representado por alguém que se engaja nele ativamente, e não por alguém que o observa discretamente, ou o reconfigura poeticamente, ou monta argumentativamente esse mundo. [...] Esse estilo de filmar é o que Rouch e Morin chamaram de *cinéma vérité* [...], como “cinema verdade”, a ideia enfatiza a verdade de um encontro e não a verdade absoluta e não manipulada. Vemos como cineasta e pessoas que representam seu tema negociam um relacionamento, como interagem, que formas de poder e controle entram em jogo, que níveis de revelações e relações nascem dessa forma específica de encontro” (NICHOLS, 2009, p.155).

A solução para os créditos aparece nos momentos finais do filme (em contraposição ao rompimento imagético e de linguagem que estamos acostumados – tela preta em que os créditos “sobem”) em uma sequência de cartelas textuais, que começa acompanhando os dois personagens Ana Valéria e Walter Carvalho. A sensação é que o filme se volta para si, incluindo a produção executiva nas sequências imagéticas e sonoras através dessas cartelas que cobrem a imagem. Sugiro a opacidade de Ismail Xavier (2005) para pensar de fato como o filme se mostra filme.



Prancha 9: Frame do curta metragem “Á Beira”.

Fonte: Arquivo do autor.

O processo do grupo de realizadores, alunos e alunas, que trabalharam neste documentário demonstrou uma especial atenção à luta anti manicomial – observações que trago das lembranças de minha época de estudante no processo. Tal proposta nos revela um pouco como podemos conceber as escolhas que levam à construção de uma perspectiva do próprio modo documentário. Neste caso, como nos diz João Moreira Salles (2005), os documentários não são consequências de um tema, mas uma forma de se relacionar com aquele tema. Assim, o sentido de se propor um entendimento documentário sobre um filme não reside na “coisa” sobre a qual ele discursa. O que interessa mais, talvez, é o “como” o filme a aborda. Assim, esta obra nos convida a pensar que os documentários não são exatamente sobre os outros, mas sobre como documentaristas mostram os outros. A representação de qualquer coisa é a criação de outra coisa. No caso, essa outra coisa criada são os personagens de Walter Carvalho e Ana Valéria Mariotto. Aqui identificamos o processo em

que uma pessoa é transformada em personagem. O que nos indica, segundo Salles (2005), uma reflexão possível: a natureza do documentário não é estética, nem epistemológica. É ética. Será um documentário todo filme em que o diretor tenha uma responsabilidade ética para com seu personagem. Fazer documentário não significa o que se pode fazer com o mundo. Mas muito mais do que não se pode fazer com um personagem. Essa preocupação ética surge como ponto de fixação potente neste filme. Uma proposta que será de alguma forma questionada com a próxima obra abordada.

“Concervantes”

Quando assistimos a “Concervantes”, logo na cena de abertura somos instados a concebê-lo como um filme baseado em memórias, em relatos de experiências vivenciadas por alguém, que são transformadas pela narrativa em verdades a serem relatadas. Mesmo assim não assistimos ao filme como documentário, como esta primeira cena pretende, a aura e a *mise-en-scène* geral do filme nos guiam pelo seu caminho de percepção como uma ficção, um curta-metragem de ficção baseado em memórias e relatos documentados.

Tal entendimento vai até os *inserts* de relatos documentais, em que pessoas fazem falas para o filme, e não no filme, de dentro do roteiro, como vinha sendo até então. As falas expressam opiniões duras acerca da realidade social, principalmente no sentido de invocar uma espécie de fascismo popular, que corre à boca do povo. Os que falam, falam como não-atores, são pessoas brancas e negras, homens e mulheres, que ocupam uma performance de religiosos, comerciantes e traficantes de drogas. Há perigo nas falas. Muito porque elas nos fazem acreditar numa verdade, que é verdade do mundo, mas não em filme (ou será que é?). Dor e sofrimento na leitura da violência infantil. O absurdo e o incômodo trazidos à tona por estas imagens agentes (ALMEIDA, 2010) se tornam tão insuportáveis que tendemos, e buscamos nos minutos que se seguem, a tentar deixar de acreditar nelas. E o filme causa isso, concede este caminho. No decorrer da narrativa, concluimos que estes *inserts* são ficcionais no sentido de realização enquanto obra cinematográfica⁵⁰ Eles nos enganam. E enganam porque tiram da zona de conforto a verdade documental. Nublando as fronteiras entre o relato daquele que fala enquanto relato, entre o documentário e a ficção.

⁵⁰ Falamos sempre como Paulo Menezes no sentido de investigar como um filme faz sua passagem para obra cinematográfica (MENEZES, 2017)



Prancha 10: “Por mim eu mandava matar tudo” frame do “Concervantes”.

Fonte: Arquivo do autor.

A proposta de Nichols (2009) sugere que o gênero documentário abarca seis subgêneros: expositivo, poético, participativo, observacional, reflexivo e performático. Cada um deles opera com base em convenções que lhe são específicas. Já explicitamos nossas expectativas em pensar tais subgêneros como tipos ideais, mais do que modelos reais. Acontece que, em meados dos anos 2000, o pesquisador Arlindo Machado (2011) – em meio aos debates sobre uma expansão que em alguns casos configura até mesmo a superação do conceito de documentário para este autor – sugere alguns formatos que sugerem “desvios”, no sentido de um hibridismo ou de indefinição categórica, das formas tradicionais. Muito pelas contaminações que sofreu este gênero de estéticas técnicas e éticas até então entendidas como ficção. Entendemos essas novas classificações da mesma forma, como tipos ideais, eficazes para pensarmos algumas obras, e não como categorias absolutas que classificam o real. Machado (2011) define assim alguns novos gêneros, à mesma maneira que Nichols, mas ampliando nossas noções: o documentário híbrido (que questiona justamente a pureza de cada uma das categorias definida anteriormente), o falso documentário⁵¹ (que tem a “cara” do documentário, mas é ficção), o metadocumentário (que denuncia a ilusão documental e testa os limites do gênero num sentido muito ético), a animação documental e o documentário

⁵¹ Interessante como em língua inglesa esse subgênero desviante é entendido e nomeado como “*mockumentary*”, que devido à construção gramatical permite um duplo sentido de brincadeira, zoeira (o verbo *to mock* corresponde em língua portuguesa a zombar). Na tradução brasileira optaram pela interpretação da falsidade frente à uma “verdade” ou “veracidade” do gênero, em um movimento que iguala a zombaria ao falseamento ou a inverdade. Trata-se sobretudo de um conceito que fomenta ainda muitos debates e reflexões.

machinima (muito relacionados às formas de produção gráficas, virtuais e digitais de novas tecnologias).

Devido às suas próprias construções, especialmente nos *inserts* nesse formato inserts, o “Concervantes” se encaixa analiticamente justamente na categoria de falso-documentário. A obra apresenta uma espécie de subversão cômica – numa linguagem que corresponde ao termo internacional em língua inglesa *mockumentary*, pensando em uma interpretação ao pé da letra –, tamanha a proliferação de exageros e marcas de um “bom senso” popularizado, bastante desigual e carregado de preconceito e ignorância. As cenas aqui destacadas vêm em determinado tempo do filme, “quebrando” a narrativa e a estética proposta para nos lembrar de que “independente das imagens do documentário serem falsas ou não, a tese poderia ser verdadeira, ou pelo menos convincente” (MACHADO, 2011, p. 13).

Seção 6. Conclusões

6.1 - A construção documental e do real através das imagens

O objetivo inicial da pesquisa era lançar um olhar para as relações possíveis entre os processos de experiência educacional em audiovisual expressos nas imagens e os projetos de visualidade ofertados pelo currículo da ETEC JRM. Tal hipótese leva em consideração que o curso é oferecido de forma gratuita pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, ligado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. A ETEC é a única unidade do CPS que oferece uma formação profissional em audiovisual e foi criada por meio de um convênio singular entre o Governo do Estado de São Paulo, a Fundação Roberto Marinho e a TV Globo. Tal parceria envolveu inclusive a concessão de terreno para a construção da escola e a troca de conhecimentos entre profissionais das partes na elaboração do projeto de curso da escola (CEETEPEPS, 2007).

Por este caminho discutimos quais são as possibilidades e os modos de funcionamento de um estudo baseado na visualidade, ou seja, que faz pensar como a visão toma forma de um projeto de experiência política – histórica e localizada socialmente – que visa imaginar e criar discursos e o espectador apto a compreender certos códigos de inteligibilidades, para, assim, estabelecer um regime de visualidades marcado por diferentes processos de subjetivação. Observamos aqui também a história social da televisão, seus projetos de visualidade e alcance, e a relevância desta no cenário brasileiro. Buscamos propor uma reflexão sobre como o projeto de visualidade da Rede Globo se encontra (e se ele se encontra) com as experiências

subjetivas das alunas e alunos da escola neste formato fílmico materializado e apresentado nos TCCs.

Descrito esse contexto, percorremos o rastro de uma especificidade, de uma possível definição de imagens, que nos leva a uma concepção das mesmas como produtos e produtoras de um determinado corpus de técnicas sociais, histórica e localmente demarcadas. Mas, para além desta definição, talvez um tanto simplória, acreditamos que as imagens e as visualidades por elas agenciadas, de alguma forma evidenciam as mudanças nas manifestações da percepção visual dos grupos sociais que as produziram e foram produzidos por elas. As imagens devem ser observadas neste estudo à luz das transformações nas experiências políticas e culturais das pessoas em seu tempo social. É, portanto, um olhar para os diferentes modos de subjetivação historicamente construídos e sobrepostos como camadas sobre a visualidade contemporânea *nas e das* imagens que nos debruçamos. Sobretudo identificando eventos da História das Percepções, seguindo os pensamentos de Walter Benjamin (2016).

A pesquisa indicou que há uma preferência pelo uso do formato documentário nos curtas-metragens produzidos pelos alunos da turma 08 do PAV. O formato e o tema do TCC são escolhidos e desenvolvidos pelos alunos e alunas, com a orientação de um professor da escola, dentro de um componente curricular específico. Esse formato preencheu a totalidade da nossa amostra de filmes. A única exceção é o filme “Concervantes” (2016), que, apesar de desenvolver uma narrativa ficcional, ou seja, utilizando-se de atores e não de personagens reais, faz uma brincadeira, uma inversão e acaba por desenvolver trechos em formato de documentário falso.

Por que, então, um alinhamento tão expressivo em relação a este formato documental? Esta foi a questão posta a partir das análises e abordagens dos TCCs. Para uma resposta possível é preciso pensar no caminho desta pesquisa, que se delineou no sentido de analisar a Rede Globo e seu projeto de visualidade como uma força expressiva no projeto pedagógico na escola. Como se algo no currículo pudesse indicar fatores que demonstrassem um possível alinhamento entre as imagens produzidas pelas alunas e alunos, no sentido criativo e visual, com o projeto da emissora. Tal relação não pôde ser de fato comprovada. A questão é que esta pesquisa acabou nos levando para outra direção: a percepção de que talvez esse tipo de linguagem emane muito mais da própria disseminação e imposição de um quadro de inteligibilidades, exercitado por décadas pela Rede Globo em suas transmissões jornalísticas via televisão, do que um currículo propriamente dito. As discussões sobre as imagens agentes são importantes para entendermos a questão:

“Assim, percebemos que a "influência" da televisão não está propriamente localizada naquilo que todos veem e

reconhecem como uma imagem e um assunto, mas, sim, na imagem e no assunto tecnicamente reproduzidos numa certa estética visual: no tempo dos quadros e das sequências, nos cortes e enquadramentos, nos encadeamentos de cenas e programas, nos movimentos da câmera, nas cores e nos sons, musicais, vocais, ruídos, etc. Qualquer pessoa e local reais reproduzidos na televisão transformam-se imediatamente em personagem e cenário e passam a narrar não mais a história que vivem mas a história que a televisão conta em sua gramática visual. Passam a ser personagens, e suas histórias, sejam acontecimentos nos jornais televisivos, sejam vidas em depoimentos e entrevistas, sejam ficções de novelas, são contadas segundo a gramática estética e política da emissora. [...] Gravam-se nas consciências e inconsciências felizes e atormentadas dos espectadores. Dão visualidade a um discurso no qual a verossimilhança (lugares, rostos, gestos, roupas, ações) e ideias religiosas, políticas, econômicas, sentimentais, etc. misturam-se num composto complexo que, ao mesmo tempo que excita e informa a inteligência, as emoções e libera desejos, desarma-os e os reformula segundo sua gramática política estético-visual. Como arte e ideologia, a televisão participa, juntamente com o cinema, da criação e recriação da memória. (ALMEIDA, 1999, p.15)

O que a escola faz em seus processos formativos é tornar os alunos e alunas criadores e produtores de conteúdos, falando simplificadamente. Cabe lembrar que eles já são, desde seus processos primordiais de formação e socialização, inseridos num regime visual de mundo formatado pela Globo (e, logicamente por seu carro chefe em termos de produto: o telejornalismo). Assim, o formato documental parece estar muito mais inserido numa lógica de reprodução de inteligibilidades já sedimentadas por um longo processo de educação visual na infância, juventude e vida adulta dos alunos, do que propriamente no currículo transmitido pela escola.

Há, sobretudo junto aos pesquisadores que trabalham com a televisão, uma preocupação sobre as imagens e os efeitos possíveis que advêm daquilo que poderíamos conceber como o *conteúdo* veiculado pela a Rede Globo, e pela televisão de modo geral no Brasil (BURINI & MOURA, 2013) (BUSETTO, 2007). Baccega (2003), por exemplo, discute a influência da televisão na cultura nacional. Silva (1985) descreve em outro momento a influência do Jornal Nacional junto às classes trabalhadoras no Brasil. O que nossa pesquisa permite imaginar é que, de forma conjunta e paralela aos conteúdos transmitidos, houve também um processo de educação visual das percepções e sensibilidades do público no que tange à formação de subjetividades. Quando esse público, que foi bombardeado a vida toda pelos formatos visuais impostos pela Rede Globo, assume o outro lado da câmera, eles acabam por reproduzir tais perspectivas e não apenas enquanto formatos. Não se trata de uma

reprodução de conteúdos imagéticos, mas principalmente dos modos de se relacionar com as imagens. Foi possível observar que os processos criativos e artísticos demandam escolhas e decisões que, ao serem confrontadas com as dificuldades e imposições da realidade social que cerca as alunas e alunos, fazem emergir processos inconscientes na realização dos filmes. E parece que há uma grande preocupação por parte dessas pessoas que produziram estes TCCs de exercitar, ou ao menos expressar um entendimento prático, destas imagens-documentos, não ficcionais, que lidam com uma suposta “verdade dos fatos”. A potência do fazer é maior do que a potência da consciência crítica.

A importância neste projeto de se falar sobre a televisão reside, primeiro, no poder político, cultural e institucional que a Rede Globo adquiriu em termos de um ente da telecomunicação no Brasil. Batizar uma escola em referência ao patrono da Rede Globo, não foi mera homenagem por parte do governo estadual, como parece ser o caso de algumas escolas em diferentes contextos. Aqui o projeto de filiação entre governo e iniciativa privada vai para além do nome, no sentido de uma apropriação do currículo, instituindo um projeto integrado que, a nós nos parece, envolve e intenta condicionar a formação de futuras gerações de profissionais do audiovisual. Para que estes passem de meros espectadores e consumidores de um projeto visual (projeto este já bem desenvolvido na história da televisão no Brasil), para um segundo estágio: o de serem os recriadores, reprodutores e mantenedores deste projeto. Um projeto que, além de conteudístico, é preenchido por uma educação das sensibilidades e subjetividades, educação do olhar e de formação de espectadores específicos, capazes de entender e consumir, mas também reproduzir e renovar códigos específicos da visão como experiência política.

Evidentemente que a preocupação com o que define ou não uma obra como ficção ou não ficção, discurso ou narrativa de fatos, e, enfim, de “verdade” perpassa este trabalho. Nesse sentido, a noção de representificação (MENEZES, 2003) nos é válida:

Proponho que se entenda a relação entre cinema, real e espectador como uma *representificação*, como algo que não apenas *torna presente*, mas que também nos coloca *em presença de*, relação que busca recuperar o filme em sua relação com o espectador. [...] O conceito realça o caráter construtivo do filme, pois nos coloca em presença de relações mais do que na presença de fatos e coisas. Relações constituídas pela história do filme, entre o que ele mostra e o que ele esconde. Relações elaboradas com a história do filme, articulação de espaços e tempos, articulação de imagens, sons, diálogos e ruídos. (MENEZES, 2003. P. 44)

É interessante salientar que a forma documentário aqui discutida se dá nas relações que se estabelecem com o filme. Relações entre criador e obra, mas também entre obra e espectador. Não há marcas claras que definem uma obra como ficção e não ficção. Os filmes são sempre constructos, artefatos, ou seja, falamos de um filme, seja ele de qualquer formato, sempre como algo construído por meio de estratégias e escolhas empenhadas para se alcançar tal ou qual reação, que são mais ou menos eficazes. Novamente, evocamos os trechos do filme “Concervantes” (2016) que nos causam um estranhamento tanto pela inserção das cenas de documentário falso no meio de atos claramente encenados, tanto quanto pela crueldade das falas das personagens nestas cenas – de fato acabamos sempre por nos perguntar se aquilo é ou não real, mas de uma outra forma, se faz ou não parte do filme, que é afinal uma ficção aos nossos olhos e subjetividades tão acostumados a imagem-verdade. Os outros filmes da amostra podem facilmente evidenciar essa característica documental, como o “Á beira” e o “Oldstock” aqui apresentados, o que nos leva novamente à questão da eficácia das escolhas, quando estas se inserem num campo de inteligibilidades mais difundido socialmente.



Prancha 11: Fotografia do filme “Concervantes” (2016).

Fonte: Arquivo do autor.

Propomos a possibilidade de se pensar a noção de documentário também por um entendimento por meio da lógica da *representificação*, porque se dá como formato privilegiado de manifestação daquilo que subjetivamente já construímos como telespectadores do que é o real e está sendo documentado. Nesse sentido, de ser uma forma de experimentação em relação a algo que provoca uma reação, que em si exige uma posição valorativa daquele que experimenta, o que por sua vez ativa um trabalho de nossas memórias conscientes e

inconscientes para estabelecer um entendimento. Tanto documentários quanto peças telejornalísticas constroem esse grande e popular quadro de inteligibilidades que relaciona imagem e documento, imagem e fato, e, enfim, a imagem e o real. Sempre trazendo algo de poder, de saber e de disputa por estes campos. Trata-se sempre de uma reedição dos debates já propostos pela fotografia e pelo cinema em outras épocas, debates estes, dentro de suas limitações, passíveis de serem observados enquanto preocupação expressiva por parte dos alunos e alunas da ETEC “Jornalista Roberto Marinho” em suas produções audiovisuais.

A opção documental⁵² aparece em todos os filmes desta amostra, sendo centralmente operada como uma legibilidade “fácil”, no sentido de um entendimento subjetivo compartilhado, tanto como forma como possibilidade de leitura de filme e de mundo, porque, por sua vez, foi historicamente consolidada em praticamente todos os documentários que podemos assistir. Sabemos que assistimos a um documentário porque vez ou outra nos deparamos com as *talking heads* de um não ator ou não atriz, experimentamos do plano sequência e da cobertura *in loco* de eventos, somos expostos e questionados pela ética documental (SALLES, 2005)⁵³. Estamos, nestes casos, sendo colocados frente à construção de uma verdade como experiência de identificação de um documentário enquanto tal. Dizemos que é verdade porque vimos num documentário, ou na televisão, no telejornal. Tratamos tal constatação como um entendimento das leituras não proliferantes, não obviamente no sentido de criatividade e agenciamentos políticos, que são únicos e interessantíssimos para as análises das visualidades contemporâneas. Porém, neste estudo direcionamos nosso foco para uma utilização muito específica das concepções de imagem, conhecimento e pensamento trabalhados nos TCCs, no sentido de um “saber proliferante” (DIDI-HUBERMAN, 2013), que não se restringe à mera reprodução tecnicista, disciplinada e incontornável. Pelo contrário, vemos nessas produções um local possível para as manifestações e desenvolvimento de um saber profundo e eficaz sobre formas estéticas, técnicas e éticas no que tange a fazer filmes, documentários ou ficções.

⁵² Importa ser documentário? Ou, faz sentido pensar nessa classificação? Não no sentido de se colocar a ideia de documentário como uma categoria de leitura que se dá *a priori* sobre as obras. Talvez, a questão aponte para uma falsa dicotomia. Afinal, todos os filmes são documentários se pensarmos que eles representam, criam ou reconstróem na forma de um registro os vestígios de uma materialidade em forma de imagens, estáticas ou em movimento. Todo filme é um documentário porque, no mínimo, ele documenta um imaginário, os discursos, valores, narrativas, pontos de vista políticos do cinegrafista, sua equipe e sua época e contexto. Por outro lado, todos os filmes são ficção pelo mesmo motivo. Afinal, são artefatos criados por meio de uma leitura e escrita subjetiva e particular da realidade. No limite, opera o constrangimento da forma autor, mas ainda assim é um construto, não devendo nada de imediato a uma realidade pré-determinada, mas que é antes construída e criada enquanto como arte, como processo de subjetivação.

⁵³ Para João Moreira Salles (2005), trabalhamos sempre com o olhar não para a matéria tratada, mas para o modo como o filme a aborda. Falar sobre documentários é falar também sobre a maneira como os espectadores veem o filme. E sobre as camadas retóricas que se sobrepõem ao material bruto. Esse modo de contar o material, essa oscilação entre documento e representação constituem o verdadeiro problema do documentário para este autor.

Somos nós também que temos que construir essa noção de ficção frente a este projeto de falar como verdade aquilo que não é verdadeiro (ou será que é). E o fazemos de acordo com o que já inteligimos de um mundo baseado em imagens. A ousada apropriação do documentário falso que chamou atenção em algumas cenas do “Concervantes”, no sentido de questionar o próprio formato documental, não é obviamente uma invenção nova, temos o filme “*No Lies*” (1973) do diretor Mitchel Block. O feito desses filmes é o de nos fazer perceber o caráter construído e a intencionalidade documental para justamente repensar posições convencionais e pré estabelecidas em termos de imagens e narrativas. Como faz o “Concervantes” em nossa amostra.

“*No lies* funciona como um meta documentário sobre o próprio ato de filmar, sugerindo que nós, como público, somos colocados numa posição semelhante a da jovem. Também estamos sujeitos às manipulações e manobras do cineasta, e também nos podemos ser perturbados e angustiados por elas. Ficamos perturbados não só com o interrogatório agressivo do cineasta na tela, mas também com a representação deliberadamente deturpada que o cineasta (Block) faz fora da tela a respeito do status do filme como ficção com vínculos contratuais com atores. (NICHOLS, 2009. p. 39)”.

O que estes filmes fazem é criar lacunas entre aquilo que já está estabelecido, abrindo espaços para novos meios de pensar. Se pensarmos na hipótese de Bergala – de que cinema é e sempre foi educação – observamos como tal arte empenhou práticas de estabelecer modos de ver, ou seja, às evidenciou em sua potência máxima, que é a de acontecer num mundo (ou seja, vindo de um fluxo histórico e discursivo de um dado tempo e lugar) e, assim, produzir acontecimentos neste mesmo mundo, falando dele, mostrando-o em imagens. A característica de provocar – no sentido de estabelecer – uma sensação de realidade, de entendimento como verdade, sobre os significados, mesmo que em imaginação, tônica da arte cinematográfica, poderia, então, ser pensada em sentido contrário: pensar como os sentimentos, as visões e conhecimentos sobre o mundo foram pensados, criados, montados e exibidos para um público, para que, assim, de determinada forma fizesse pensar, sentir e inteligir um determinado mundo. Não à toa, Caetano Veloso percebe nos anos 1970 que nove entre dez estrelas de cinema o fazem chorar – como o artista mesmo canta na canção que serve de epígrafe deste texto. O cinema em certa época passa a determinar os sentimentos do mundo.

Não é possível estabelecer uma relação direta e objetiva entre um projeto visualidade da Rede Globo – manifesto no telejornalismo exibido pela televisão durante um longo período – e os TCCs da PAV 8 noturno, que constituem a amostra aqui analisada. Neste sentido,

entendemos que essa hipótese foi refutada durante o desenvolvimento de nosso projeto pelos próprios métodos, perspectivas epistemológicas e possibilidades analíticas empenhadas para tanto. Podemos construir essa refutação se observadas as relações possíveis entre as imagens telejornalísticas (que se constroem em torno do modo expositivo) frente às imagens dos documentários de nossa amostra, que se colocam em termos de documentários observativos – empenhando aqui os modos de análise de Bill Nichols (2009) sempre como tipos ideais. Não há uma linearidade metodológica ou discursiva que permita essa relação. Os produtos são, de uma forma ou de outra, diferentes em suas propostas comunicativas.

Isso porque os resultados desta pesquisa não se propuseram a entregar respostas empíricas, ou melhor dizendo, empiristas a uma espécie de realidade observável. Dizer aqui por, exemplo, que nove entre dez filmes produzidos pela ETEC são documentários, ou que tais produtos não seguem linearmente um padrão Globo de qualidade, ou qualquer outra construção do tipo, soaria como mera tautologia. A nova percepção que entendemos poder ser construída a partir destes estudos é de que se houver uma relação entre projeto da Rede Globo e os projetos presentes nos TCCS, ele se dá enquanto uma perspectiva da imagem em sua potência para se construir e se legitimar como comunicação do real, de construção de narrativas, de verdades e de comunicação de ideias⁵⁴. Uma experiência política do audiovisual importa aqui talvez muito mais do que a concepção técnica envolvida – o que se escreve a título de análise –, na prática, tais experiências são inseparáveis. Observamos, pelos discursos materializados nessas obras audiovisuais, o que pode ser pensado como estratégia de luta, de vontades de construções narrativas que experimentam o sonho e a fantasia, mas querem operar eticamente no campo daquilo que socialmente se define pelo “real”, o que significa buscar motivações e gerar reações para além do filme⁵⁵. No fundo, o que os projetos afetam e são afetados por é pelo interesse nas imagens enquanto campo de disputa política. Como espaço de construção do real, do verdadeiro, do histórico, do comunicativo, do informacional que se confunde com um processo de subjetivação que vivenciamos e reproduzimos toda vez que entramos em relação a eles. Um exemplo desses efeitos pode ser pensado na situação de Larroza em Agamenon e seu porqueiro:

“(…) a palavra ‘realidade’ – e a própria realidade – constitui-se por uma progressiva desvinculação. Em primeiro lugar, por uma progressiva desvinculação do seu caráter

⁵⁴ O que se desenha mais centralmente como o projeto da TV ao vivo em geral (que é uma conversa com o cinema direto) a ideia do telespectador como testemunha dos fatos. O problema é que o real não tem linguagem, o que responde Pasolini, para quem o cinema inventa uma linguagem da realidade. O real é o caos e o filme é uma mostra do caos tomada como um programa de educação visual da memória em um dado regime de visibilidade. O real é a questão, não a resposta. Ver “O magistério e a mídia” (MIRANDA, 2012)

⁵⁵ Hoje em dia, em tempos de pós-verdade também podemos pensar que o objetivo da educação é muito mais formar pessoas que não se deixam enganar do que conhecer a realidade.

linguístico ou retórico ou, o que dá no mesmo, do funcionamento da língua para sua persuasão. Em segundo lugar, por uma progressiva desvinculação de sua função nas instituições nas quais encarna o poder e a propriedade. E somente assim, uma vez desvinculada da língua e das relações sociais, uma vez convertidas em realidade extralingüística e extra-social, em realidade plenamente real, como se disséssemos: ‘a realidade pode funcionar como princípio externo e independente tanto para o controle da língua quanto para o controle social’, se é que ambas as formas de controle não são em realidade uma só”. (LARROSA, 2001, p.160)

A proposta é discutir, de forma transdisciplinar, não em como os documentários constroem a realidade em discurso imagético e visual, mas em como é construída dentro de nós espectadores a concepção do que é real, factual, verdadeiro. Para pensar o que compreendemos e sentimos quando dizemos “Isso é um documentário”. Às vezes, até mesmo esquecendo que se trata de uma obra construída e narrada em audiovisual numa forma fílmica ou televisiva. Mas construída por alguém. Propomos um olhar para um único filme de nossa amostra⁵⁶ pois é nele que visualizamos de modo singular esse jogo entre a arte, enquanto processo de subjetivação que age contra todo um regime de imagem-verdade e a lógica estética de um regime documental da imagem, muito fortalecido pelo modelo telejornalístico, fiador desse regime audiovisual do mundo. Com o advento da fotografia e depois com o cinema e as ilusões do movimento, a racionalidade ocidental proclamou a imagem como a porta-voz da realidade. A linguagem documental e o telejornalismo se aliaram às imagens e imprimiram um século de revoluções e reformulações políticas no sentido de fortalecer esse regime. Nesse percurso sócio histórico, eminentemente ocidental, o audiovisual, suas possibilidades de comunicação e educação, pensados como domínios separados do mercado, só foram possíveis com as práticas burguesas da Modernidade (ADORNO, 1985, p.147). O rádio, a fotografia, o cinema, a televisão e a mídia foram em outros tempos mantidos cativos e controlados nas capelas, salas escuras e escolas técnicas. Hoje as relações entre as pessoas e as imagens – seu consumo e produção – foram de certa forma *banalizadas*. O que significa dizer que produzir e criar artisticamente dentro dessa relação de poder político e audiovisual sempre envolve uma disputa entre o cânone institucional organizado *versus* as possibilidades subjetivas livres⁵⁷ de criação, os saberes proliferantes (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.81) que, quando manifestos podem contestar toda a ordem vigente na qual se insere. Outros formatos conquistaram seus lugares no panteão audiovisual contemporâneo: a *internet*, os jogos eletrônicos, as redes sociais, os telefones celulares e *smartphones*. A fruição das imagens se

⁵⁶ De forma que este filme não se isolou, mas manteve uma relação de montagem e remontagem com os outros filmes da amostra a todo momento.

⁵⁷ Sem de forma alguma esquecer dos constrangimentos da “forma autor” de Foucault (2001).

banalizou, não sendo mais restrita às camadas burguesas⁵⁸. Um novo regime audiovisual se configura, ética, técnica e esteticamente desde os adventos dessas tecnologias. O que parece sobressair é um movimento no sentido contrário, em prol da não verdade, da construção narrativa pura que satisfaz o desejo individualista e não mais um mundo coletivo de experiências públicas e compartilhadas. Talvez o caso das *fake-news* em ondas recentes seja o melhor exemplo dessa discussão.

6.2 - Indústria cultural, educação e saberes proliferantes

Nessa pesquisa podemos identificar por meio de discussões dos produtos telejornalísticos da Rede Globo possíveis manifestações daquilo que Adorno e Horkheimer chamaram de indústria cultural (1985). Como empresa que tem produzido conteúdo audiovisual há décadas no país, a Rede Globo inovou ao se alinhar a uma escola para desenvolver sua marca audiovisual, seu produto⁵⁹ e mercadoria. A força imagética da empresa se ampliou de modo generalizado por toda uma cadeia de produção de imagens, que, da infinitude caótica, pinçamos apenas o telejornalismo⁶⁰, dada sua relação com esse regime da imagem marcado pela sua relação com o “real” factual, uma relação subjetivamente construída pelas pessoas como documentário. Os estudos aqui analisados mostraram como essa expansão atingiu níveis de entrelaçamento com a sociedade de modos muito característicos – muitos estudos poderiam ser escritos sobre as relações entre a Rede Globo e a sociedade nacional, o poder público e enfim o estado brasileiro⁶¹. Em vez disso, preferimos olhar para suas influências de dentro de uma relação voltada para os aspectos educacionais e pedagógicos envolvidos nessas relações. Foram os TCCs da ETEC, documentários, que nos indicaram esse caminho. Por que numa amostra todos os filmes pensaram nessa solução? Nesse sentido, fomos levados a pensar que, como se propõe ao ensino técnico, a escola de certa forma atinge seus objetivos – o que foi observado quando analisamos os currículos⁶²

⁵⁸ Certamente que os limites do que é público não começam e terminam mais na televisão como falava Baccaga (2003, p. 39).

⁵⁹ É interessante pensar como a própria emissora passa a ser um produto e não mais um mero canal para a publicidade, grade de programação ou grade de produtos.

⁶⁰ Outros exemplos dos tipos apontados por Williams (2016), como as telenovelas, o futebol e toda uma rede de entretenimento produzidos pela Rede Globo mereciam, cada um, estudo à parte, tamanha sua dimensão.

⁶¹ A título de exemplos não entraremos nos pormenores das relações da emissora com Walter Clark, ou com o grupo Time Life Americano em seu papel na implantação e redistribuição do sinal televisivo pelo país. Além é claro, poderiam ser citadas as relações públicas entre Roberto Marinho e a Ditadura Militar brasileira, que promoveu a construção de uma estrutura financiada com dinheiro público, obviamente amplamente utilizada pelo empresário global (BURINI, 2013).

⁶² É interessante notar que mesmo a escola tendo sido fundada em 2007 (já em contexto ampliado de utilização da *internet*, produções autorais em vídeo digital e uso de *smartphones*) o currículo não incorporou essas tecnologias contemporâneas. De certa forma ele nasceu desatualizado, o que

frente ao mercado técnico audiovisual. Todo o formato escolar institucional ofertado versa sobre um conteúdo técnico supostamente neutro e se alinha às propostas inclusive de cursos universitários na área (RIBEIRO, & MELEIRO, & SILVA, & ROSA, 2016). Além disso, há uma contribuição social à formação técnica dos jovens marcada pelas possibilidades oferecidas pela escola no que tange à inserção dessas pessoas no mercado audiovisual brasileiro – se pensarmos que mesmo de modo restrito existe um estágio articulado pela escola junto à Rede Globo –, mais especificamente em São Paulo, maior cidade do país. Pensando no atual contexto:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador do cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.118)

Tais palavras, proferidas em 1944, ainda ecoam sempre que se ouve falar de cinema e de audiovisual nos contextos urbanos recentes de São Paulo. Notem que os autores descrevem o processo de subjetivação que estabelece o cinema – ou seja, a imagem –, a rua no filme, como referência *a priori* para a rua lá fora. Como se a imagem da rua viesse antes da educação dos sujeitos que a própria experiência, e, é a partir dessa relação que se projetasse uma noção de percepção da realidade, moldando assim os processos de percepção contemporânea. Hoje há plena confiança e fé nas imagens. Esse é o atual regime de visualidade. As pessoas são bombardeadas constantemente pelas imagens, seja pelo cinema, televisão, *smart TVs*, redes sociais, *internet* e *smartphones*, sendo provocadas todo o tempo a imaginar o mundo. E aqui imaginar vai no sentido mesmo de criar imagens sobre. Um mundo intenso e imenso, frenético e caótico impossível de ser apreendido como real, verdadeiro, mas passível de ser capturado por um discurso em certas formas já reconhecidas, como a "documental". Que, montado nesse formato, é vendido como “verdade *na e pela* imagem”, agindo com verossimilhança, para pautar algo que é na verdade inverossímil, parece realidade mas não é. Como é próprio de qualquer linguagem, a maneira como o cinegrafista traz a informação não corresponde à verdade, mas sim a uma série de constrangimentos e regras sociais que o envolvem. Assim, imprimem-se narrativas e acabamos por sermos condicionados a enxergar coisas como nos ensinaram a enxergar. Antes mesmo da experiência presencial, ou até como fonte única de

demonstra a importância das atualizações e reorganizações curriculares na área tecnológica de modo geral.

contato, com algum fato. Esse é o observador generalizado que poderíamos dizer que habita o espaço do regime indicado hoje, cultivando-o e reproduzindo-o. Trata-se antes de tudo de um consumidor no sentido econômico material, bem como também simbólico. Atualmente os sujeitos se armam de imagens do mundo em suas vivências antes mesmo de sair de casa⁶³, veem se as notícias nas redes sociais, mas também, ainda se assiste o jogo de futebol no domingo, a fim de estabelecer sociabilidades reais e materializáveis para se proporcionar um fluxo de narrativas discursivas que projetam algo em comum, compartilhado.

Essa forma de reproduzir socialmente consumidores se encontra no final do processo pedagógico na ETEC, quando abre caminhos para que os egressos e egressas se tornem também criadores de conteúdo audiovisual permeados (ou não) pelas forças da indústria cultural. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como os modelos da indústria em seu todo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.119). É um contexto global e hegemônico, mas não obviamente absoluto em se falando das experiências políticas possíveis atualmente. Frente a isso, os estudos aqui apresentados buscam demonstrar que por meio das concepções teóricas como os modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001) e dá eficaz percepção de Bergala (2008) do cinema como arte, há sempre um lampejo de um desvio, rasura ou fissura possível frente aos constrangimentos disciplinares racionais ocidentais da concepção mercadológica da indústria cultural monolítica, sempre presente onde quer que se crie imagens. São nesses vãos que opera a concepção de educação com as quais trabalhamos nesta pesquisa.

Os modos de endereçamento nos apresentam as possibilidades de “errar o alvo”, quando se dirige algum sentido a algum público quando se faz um filme, e de modo análogo, quando se dirige um projeto pedagógico a um grupo de estudantes. Em ambos os casos se imagina um público espectador. O que se projeta, então, junto à obra audiovisual ou a um currículo de um curso, é um público que de certa forma vai aceitar ou não o que as imagens transmitem. É o público, imaginado, que de certa forma acaba por direcionar a construção da obra. Observamos casos nos quais os alunos e alunas da ETEC pensaram e realizaram obras que deslocam os princípios da indústria cultural. Eles imaginaram talvez um público que a Rede Globo não imagina ou não queira imaginar. Tais TCCs demonstram os lampejos de uma imaginação consciente do espaço político que se disputa, tais obras – falo aqui das reflexões das cenas em documentário falso do “Concervantes” – exigem e querem criar um espectador ou espectadora ativos para si, que devem se apropriar cognitiva e socialmente daquelas

⁶³ Isso quando saem na rua, pensando numa população que foi afetada pela pandemia do Covid-19 em 2020 por exemplo, que nos apresenta já uma realidade nas quais as interações sociais, como o trabalho e a escola, podem ser submetidas ao contato virtual, digital e sobretudo audiovisual. Quais são os caminhos da percepção no futuro?

imagens, pensar e intervir sobre elas. A sensação é de abertura de lacunas de pensamento onde operam os questionamentos, justamente enquanto desvio, fissura ou rasura das formas disciplinares socialmente impostas no sentido de que tais espaços novos possibilitem uma ação política da imaginação – esta que parece ter sido acorrentada quando falamos em indústria cultural.

A apropriação do formato documentário pelos estudantes, que foi observada de diferentes maneiras nos produtos analisados da ETEC, permite entrever a disputa política pelas imagens que estabelecem os discursos de realidades atualmente – além disso, a amostra analisada permite inferir manifestações das várias facetas envolvidas dessa disputa, ou seja, das pessoas envolvidas nos processos. Há, dessa maneira, um caminho indicado pelo currículo, que poderíamos chamar de tecnicista (SILVA, 1997), baseado em uma suposta neutralidade técnica, que atende anseios mercadológicos e capacita os egressos e egressas justamente para o mercado de trabalho, como é abertamente descrito no plano do curso. Por outro lado, há alguns estudantes que ao final do processo de suas formações entregaram um produto audiovisual que acaba por demonstrar o domínio eficaz das linguagens audiovisuais oferecidas. Inclusive em vários níveis de domínio, passíveis de serem observados. Os primeiros estudantes formados seriam aqueles que correspondem ao ideal imaginado pela escola, que dominam o saber do especialista, normativo, e que entendem e atendem à concepção técnica e basicamente reprodutora de forma e conteúdos audiovisuais. Uma segunda possibilidade aparece quando pensamos nos filmes “Á Beira” e “Oldstock”, que demonstram um domínio mais significativo do quadro de inteligibilidades, operando uma racionalização sobre os saberes e modos de fazer, e manipulando-os dentro ainda de um tom determinado, saber operatório, mas que se diferencia esteticamente de uma norma comum. Por último, aqueles egressos e egressas que demonstram dominar os *saberes proliferantes*, atuando no sentido intuitivo, lacunar, que aqui se deu num uso não disciplinado do documentário no “Concervantes”, brincando com ela, buscando limites de linguagem e nos jogos de percepção que exigem uma ação frente à imagem (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.81).

Aqui evoco as percepções de Didi-Huberman quando analisa o *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, extraído de suas digressões sobre as pranchas ali presentes e montadas percepções fundamentais para pensarmos as imagens hoje. Ele indica, por exemplo, essa inquietude perante as imagens feitas não para ver somente as coisas que se apresentam facilmente aos olhos, mas que permitem entrever e prever coisas que ainda nos escapam (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.41). É essa inquietação que chama atenção no “Concervantes” e suas apostas em imagens de falso documentário. As interpretações sobre o Atlas de Didi-Huberman podem ser transpostas para aqui pensarmos as imagens *mockumentary*, como

Forma visual do saber ou forma sábia do ver, o atlas perturba quaisquer limites de inteligibilidades. Introduce uma impureza fundamental – mas também uma exuberância, uma notável fecundidade – que estes modelos haviam concebido para conjurar. Contra toda pureza epistêmica, o atlas introduz no saber à dimensão sensível, o diverso, o caráter lacunar de cada imagem. Contra toda pureza estética, introduz o múltiplo, o diverso, à hibridez de toda montagem. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.12)

Ainda a tempo, propomos aqui pensar a imagem documental como essa forma de saber sobrevivente, que as imagens transmitem na longa duração. Saber sobrevivente – imagens sobreviventes, que se mostram migratórias carregando um potencial quando são levadas em consideração, de poderem enfrentar e converter todo o “estilo artístico” e toda a “cultura nacional” numa entidade essencialmente híbrida, impura, mestiça. E por isso, nova, fluída e incomum. Nas pesquisas com visualidades cabe sempre olhar para as situações limites, zonas intersticiais de exploração, intervalos heurísticos e não apenas para os conteúdos e formas monolíticas. Nesta perspectiva as imagens documentais falsas foram centrais para esta pesquisa. Foram elas que permitiram a:

[...] Operação de uma relação que vai da coisa visível que se torna suporte para outras coisas a entrever ou prever. Ou seja, ver sob o ponto de vista das relações íntimas e secretas entre as coisas. Operação de uma transformação estrutural porque no contexto espacial e temporal, à coisa visível dá lugar a um sistema de múltiplas relações figurais onde tudo que é visto só o é mediante desvios, relações correspondências e analogias. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.43)

O contato com o material produzido como TCC pelos alunos e alunas da ETEC JRM acabou revelando também as possibilidades de se pensar um sujeito de audiovisual, que se diferencia dentro de um espectro mais amplo de sujeitos dessa era audiovisual contemporânea. É justamente esse sujeito outro que demarca alguns parâmetros para pensar justamente o outro lado, ou seja, o modo mais generalizado de viver no contexto presente.

Hoje as relações entre a TV e o cinema são marcadas pela cultura da convergência, que ampliou e aprofundou as possibilidades digitais, quase que como uma atualização, muito impulsionada pela da *internet* e pelos acessos remotos e imediatos aos espaços virtuais, o que se dá por meio de *smartphones* contemporâneos. As próprias disputas que apontamos, hoje envolvem outros espaços como os canais de vídeo como o *Youtube*, *Vimeo* ou *TikTok*, ou até mesmo outros ambientes de comercialização e transmissão audiovisual como a *Netflix*, *Amazon Prime* e outras tantas ofertas de VOD. Além, é claro, das novas formas de

comunicação como o *Whatsapp* e outros aplicativos de mensagens. Esses novos formatos evidenciam as mudanças, éticas, técnicas e estéticas que se tornam importantes porque revelam os paradigmas envolvidos nas eras. Só percebemos o antes quando vislumbramos o depois. Como era a TV antes da internet e como ela ficou depois só passa a ser perceptível quando pensamos nas novas lógicas que surgem nesse processo de mudanças, quando, de fato, elas passam a se relacionar massivamente – e hoje temos ainda os BBBs da vida exemplificando isso. O conteúdo televisivo pode não ser mais consumido como era, de modo exclusivo ou unilinear, ainda assim o rádio e a televisão são ainda os veículos de comunicação mais utilizados mundialmente, movimentando uma enorme economia das imagens e da comunicação, em meio analógico, mas agora também nas redes sociais e no mundo digital.

Sugerimos cuidado em relação às propostas que tendem a pensar que o conteúdo da televisão se tornou obsoleto. Se pensarmos numa mudança tecnológica, passamos a vivenciar a perspectiva do *on-demand* de modo relativamente recente, o que significa que mudaram as formas culturais de consumo, mas será que de fato mudaram os conteúdos consumidos e como os interesses negociados pelo modelo de indústria cultural se comportam nesse cenário? Estas outras formas rompem ou renovam os padrões hegemônicos? Perguntas para quem sabe novos estudos nesse caminho e que não serão aqui respondidas. Mas ficam para serem pensadas.

A televisão hoje não é mais o aparelho antigo. Ela também se renovou. Assim como o cinema, o rádio e a fotografia. Os aparelhos são hoje muitas coisas dentro de um mesmo artefato, o que reedita a totalidade almejada pela indústria cultural de maneira singular. O celular *smartphone* hoje talvez simbolize melhor a potência da lógica atual. À palma da mão estão as imagens, as narrativas, jornalísticos, os documentários, o entretenimento, as imagens, a própria televisão, o cinema e a comunicação de modo geral. Tanto quanto o cinema de outrora, todos os formatos tornam-se efetivamente instituições de aperfeiçoamento moral (ADORNO & HORKHEIMER, 1985 p.143). Ou seja, pensar o lugar do cinema na formação estética e política hoje só faz sentido se isso ocorrer de modo relacional e atento a outras formas que constelem e *transdisciplinem* tal campo. Apontando para problemas quando pensamos em estancar tais estudos em campos isolados e imutáveis em suas concepções epistemológicas.

Se for possível pensar na hipótese de uma “banalização” do audiovisual, que configura também o regime de percepções que aqui analisamos, tal conceito só faz sentido quando se percebendo-o como uma banalização que é de modo geral acrítica, conservadora e reprodutora das ordens sociais operante. Na qual, os filmes⁶⁴, quando analisados pelas lentes da sociologia do cinema aqui empenhada, revelam e ampliam a visão sobre as coerções que

⁶⁴ E, grosso modo, as imagens em geral.

regem nosso cotidiano e são capazes de nos assegurar um campo de ação enorme e insuspeitável (novamente a relação com os muitos ações de cinematografia possíveis⁶⁵. É impossível afirmar que as contestações aos modelos impostos pela indústria cultural são tributárias de uma expansão banal e desenfreada do consumo e da realização audiovisual. Tal movimento nos parece muito mais alinhado à proposta de formações objetivas e concentradas que, mesmo se atendo às técnicas audiovisuais, permitem o exercício da imaginação, como é o caso da ETEC. O sujeito de audiovisual generalizado que vivencia esse regime de imagens banais, usa seu *smartphone* para tudo que permanece aos alcances pessoais e individualizados oferecidos por este produto-experiência-mercadoria que é o mundo virtual. O que ele não percebe é justamente esta limitação de ser um consumidor dentro de um sistema fechado e pré-programado que opera comunicação e imagens. Dificilmente se rompem os códigos e se acessa a programação ou as inteligibilidades mais complexas de dentro desta proposta. Mas não é esse sujeito que a ETEC, ao que nos parece, tem formado. Outros grupos e lógicas menores, periféricas, contra hegemônicas têm ocupado esses espaços, porque afinal o discurso da técnica só se faz neutro em situações de dominação, na forma de alienação dos dominados. Na prática, a técnica se permite à apropriação política, inclusive desses grupos não hegemônicos. Percebemos que, por mais que de maneira discreta, há expansão de um olhar outro, que possibilita aos egressos e egressas da escola contestar a produção normalizada, manifestando-se como *saberes proliferantes* em relação à educação audiovisual. Os jovens e adultos que saíram da ETEC continuam produzindo e se inserindo em novas lógicas, de cinema e audiovisual. Em muitos casos no mercado de trabalho e em outros casos em lógicas que não as mesmas do consumidor passivo. Em ambos os casos eles parecem ter vivenciado mudanças que ampliaram seus repertórios audiovisuais e experiências de mundo, não no sentido banal aqui proposto, mas de modo engajado, crítico e cientes da disputa. Inclusive podendo escolher um lado ou outro da disputa. O que tem a ver com os interesses pessoais e o próprio desafio que consiste na matrícula e entrada na escola efetivamente. É necessário haver um interesse, um desejo a princípio, que será negociado com a estrutura institucional da escola. Assim, as experiências mais significativas talvez sejam aquelas que permitem aos alunos dos cursos técnicos uma concepção de audiovisual como arte, aberto à criação e à imaginação⁶⁶, nos quais as linguagens e gramáticas não sejam apenas reproduzidas, mas,

⁶⁵ Ver sobre em MARTIN, 2003.

⁶⁶ Pensando epistemologicamente: “A imaginação concede-nos um conhecimento transversal, graças ao seu poder intrínseco de montagem, que consiste em descobrir – precisamente no sentido em que recusa os vínculos suscitados pelas semelhanças óbvias – vínculos que a observação direta é incapaz de discernir. [...] Imaginação é uma faculdade que apreende as relações íntimas e secretas entre as coisas, as correspondências e analogias, inesgotáveis como é inesgotável todo o pensamento das relações que uma montagem inédita será sempre suscetível de manifestar.” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.43)

sobretudo, que se marquem como experiência política e que permitam uma educação capaz de abrir os espaços de inteligibilidades lacunares, de montagens novas e de apropriação e construção de discursos contestadores. Coisas que, em meio à banalização audiovisual de hoje, o cinema ainda permite.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoria Estética. Tradução Arthur Mourão. Edições 70. Portugal 2008.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2003. Disponível em: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO Acesso em 28/01/2021.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. (1985), Dialética do Esclarecimento. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ALMEIDA, Milton José de. A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. Pro-Posições. v.10, n. 2 (29), jul/1999.
- ALMEIDA, Milton José de. Cinema: Arte da Memória. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. v. 1. 147p .
- BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e Escola: uma mediação possível?. 1. ed. São Paulo - SP: SENAC São Paulo, 2003. v. 1. 132p .
- BAZIN, André. O que é o cinema? São Paulo: Ubu Editora, 2018. 447 p.
- BENJAMIN. Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Edição portuguesa (Portugal). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=61024>
- BENJAMIN. Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção. Contraponto. 2015.
- BENJAMIN. Walter. Pequena história da fotografia. In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense -3ª Edição, 2016
- BENJAMIN. Walter. A crise do romance - Sobre Berlin Alexanderplatz, de Döblin . In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense -3ª Edição, 2016
- BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BOLAÑO, César; & MANSO, Anna Carolina; Para uma economia política do audiovisual brasileiro. Cinema, televisão e o novo modelo de regulação da produção cultural. In: MELEIRO, Alessandra; Cinema e Economia Política. Ed. Escrituras. São Paulo 2012.

- BURINI, D.; MOURA, J. J. R. . Reflexões sobre a linguagem televisiva e sua influência socializadora. *ECCOM - EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO*, v. 4, p. 105-112, 2013.
- BUSETTO, Álvaro. Relações entre TV e poder político: dados históricos para um programa de leitura dos produtos televisivos no ensino e aprendizagem. In: Pinho, Sheila Zambello de; Saglietti, José Roberto Corrêa. (Org.). *Núcleos de Ensino*. 1a.ed.São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2007, v. , p. 178-207.
- CAIUBY NOVAES, S.; BARBOSA, A. C. M. M. (Org.) ; CUNHA, E. T. (Org.) ; HIKIJI, R. S. G. (Org.) ; SZTUTMAN, R. (Org.) ; FERRARI, F. (Org.) . *Escrituras da Imagem*. 1a. ed. São Paulo: EDUSP & FAPESP, 2004. v. 1. 217p .
- CLARK, Walter, *O campeão de audiência: uma autobiografia*. São Paulo, Best Seller, 1991.
- CORRÊA, Línive de Albuquerque. (2018). A Nova História Política e as fontes midiáticas: histórico, metodologias e fontes – breve comentário. *Albuquerque: Revista De história*, 9(18). Recuperado de [A Nova História Política e as fontes midiáticas: histórico, metodologias e fontes – breve comentário. | albuquerque: journal of history](#)
- CRARY, Jonathan. *Técnicas do Observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Gaia ciência inquieta*. KKYM, Lisboa, Portugal. 2013
- DUCHAMP, Marcel. *The creative act*. Lecture at the Museum of Modern Art, New York, October 19, 1961. Disponível em: <http://www.fiammascura.com/Duchamp.pdf>
- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 1990
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FIALA, Diane Andreia de Souza. *A Política de Expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação Pública no Estado de São Paulo (2000-2007)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2016. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/dissertacao/FialaDianeAndreiaSouza.pdf>
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São paulo. Martins Fontes. 1995.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. *Estudos Avançados*, 27(79), 113-122. 2013. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705>

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001. p. 264-298

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Nascimento da prisão. Trad. Ligia M. Pondé Vassalo. 4ª Edição. Vozes. Petrópolis 1986.

GENARO, E., & ROCHA, N. (2019). Pedagogia e dispositivos móveis. *Comunicação & Educação*, 24(1), 44-55. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p44-55>

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 1999.

https://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Politica_e_identidade_cultural_na_America_Latina.pdf

LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro – notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. Larrosa, Jorge. Pedagogia Profana. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

MACHADO, Arlindo. A televisão levada a sério. Editora Senac São Paulo - Sp. 2000.

MARTIN, Marcel. “O papel criador da câmera”. In: A linguagem cinematográfica. São Paulo: Dinalivro, 2003.

MARTIN-BÁRBERO Jesús. Sonia Muñoz (coords.) Televisión y melodrama (Bogotá: Tecer Mundo, 1992) p.20

MANOEL NETO, A.. Das raízes e resistências: Experiências de olhar fotográfico nos quilombos Ribeirão Grande, Terra Seca e Cedro.. Revista Georaguiaia, v. 10, p. 254-260, 2020.

MANOEL NETO, A.. Imagem e Identidade: Oficinas de Audiovisual nos Quilombos Ribeirão Grande e Terra Seca. Programa Nascente, v. 22, p. 70-71, 2014.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, Paulo. Representificação: as relações (im)possíveis entre cinema documental e

conhecimento. Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), São Paulo, v. 18, n.51, p. 87-97, 2003.

MENEZES, Paulo. (2013) *Tropa de Elite: perigosas ambiguidades*.

MENEZES, Paulo. (2017) Sociologia e cinema: aproximações teórico-metodológicas. In Teoria e Cultura. 2017

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: Compós - XVIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Niterói, 2005. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_858.pdf

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. In: Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 44, p. 15-28, 2016.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac ; GARCIA, L. ; GUERREIRO, A. ; NANCHERRY, C. ; BENEVIDES, F. . Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos. 1. ed. Niterói: Editora da UFF. v. 1. 112p . 2014.

MIRANDA, Carlos E. A.; "O magistério e a mídia" IN: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). O magistério e a mídia. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012. 105 páginas.

MUNGIOLI, M. C. (2018). François Jost: entre a intimidade e a maldade (comunicação, personagens e séries de televisão na atualidade). *Comunicação & Educação*, 23(1), 140-148. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i1p140-148>

MURCH, Walter. Num piscar de olhos: À edição de filmes sob a ótica de um mestre. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Papirus Editora. Campinas- SP. 2009.

NOGUEIRA, Calac. "O exercício do olhar". In: revista Contracampo. Abril de 2013.

RIBEIRO, D. C. L.; MELEIRO, A. ; SILVA, L. R. ; ROSA, G. C. . Mercado Audiovisual e Formação Profissional: o perfil dos cursos superiores em cinema e audiovisual no Brasil. 2016. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Disponível em: <http://www.forcine.org.br/site/publicacoes/gerais/>

SALLES, João Moreira. A dificuldade do documentário. IN: MARTINS, José de Souza, ECKERT, C. e NOVAES, S. C. (orgs.). O imaginário e o poético nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 2005. PP. 57-71.

SANTAELLA, L. Cultura das mídias (verbetes). In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas: Papirus, 2018.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. (1985) Muito além do jardim botânico. Um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores. Summus Editorial. São Paulo. 1985

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. 156 p.

SORLIN, Pierre. Sociologia del cine: La apertura para la historia de mañana. Fondo de Cultura Económica. México D.F. México. 1985

VATTIMO, Gianni. O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2005.

WILLIAMS, Raymond. Televisão: tecnologia e forma cultural. Boitempo Editorial, 2016.

Referências audiovisuais

“À beira” (2016) Direção Gláucia Shiva - 20:35 min Rara Filmes. -BR. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=_YZNUp8-

[0Ak&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3qkR8YA1Ogc_1cHMMK8LpbR05v9vLjkPiadsGQIXrAr3R8Fftl7pMdXPk](https://www.youtube.com/watch?v=_YZNUp8-0Ak&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3qkR8YA1Ogc_1cHMMK8LpbR05v9vLjkPiadsGQIXrAr3R8Fftl7pMdXPk)

“A Caverna dos sonhos esquecidos”. (2010), dirigido por Werner Herzog.

“ABCDário do cinema com Alain Bergala” (2012) Direção Adriana Fresquet (- CinEaD / Lecavi - BR Disponível em: <https://vimeo.com/104960348> e <https://vimeo.com/1049603>

“Central do Brasil” (1998) Direção Walter Salles - Brasil

“Concervantes” (2016) Direção Giba Freitas - 15:02 min. - Brasil <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=IZs02sHwPUs&app=desktop>

“Le Ballet Mecanique” (1924) dirigido por Fernand Léger e Dudley Murphy; Fotografias de Fernand Léger, Dudley Murphy e Man Ray; música de Georges Antheil França, pb, 16”, 1924. França Disponível em: [Le Ballet Mecanique 1924](#)

“Jogo de cena” (2007) Direção Eduardo Coutinho - Brasil . Disponível em:
[2 - Documentários Nacionais - Jogo de Cena](#)

“Muito além do Cidadão Kane.” (1993) Direção Simon Hartog. Chanel 4. Inglaterra

“No Lies” (1973) Direção - Mitchel Block. EUA

“Oldstock” (2016) Direção Demétrio Zanini. 17:00 min. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=EWxITuFX34Y&feature=youtu.be>

“Outros mundos possíveis” - 1º Episódio (2021) Sesc Bom Retiro - SP - Brasil
Disponível em: [1º Episódio - Outros Mundos Possíveis](#)

“Pájaros del Verano” (2018) Direção Cristina Gallego e Ciro Guerra. Colômbia

“Quilombos do Alto Rio Turvo: origem, ocupação e território.” (2016) Direção: Armando Manoel Neto. Dirígio Filmes. São Paulo. Brasil.

“Rhythmus” 21 (1921) Direção Hans Richter. Alemanha Disponível em:
[Hans Richter: Rhythmus 21 \(1921\)](#)

“Um Homem Com Uma Câmera” (1929), dirigido por Dziga Vertov, Ucrânia. Disponível em:
[Dziga Vertov: Man with a Movie Camera \(1929\)](#)

Sites consultados:

ETEC Jornalista Roberto Marinho- Acesso em: 08 ago. 2019.
[ETEC Jornalista Roberto Marinho CEETEPS. Deliberação N° 003, de 18-7-2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: \[pc_producao_de_audio_e_video_23-3-2011.pdf\]\(#\) Acesso em: 08 ago. 2019.](#)

_____. Plano de Curso. Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção de Áudio e Vídeo. Número do Plano 54 / Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design. Disponível em:

[pc_producao_de_audio_e_video_23-3-2011.pdf](#) Acesso em: 08 ago. 2019.

G1- O Portal de Notícias da Globo - 31/08/09 - 22h12 - Atualizado em 01/09/09 - 12h40
Acesso em 25/01/2021:
[NOTÍCIAS - Veja a evolução dos cenários do JN ao longo da história](#)

IBGE Educa - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - “Uso da internet, celular e televisão no Brasil” - Acesso em 02/02/2021
Uso de Internet, televisão e celular no Brasil | Educa | Jovens - IBGE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Ministério da Educação (CNTC), 2016, 288p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file> .
Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. Resolução CNE/CES Nº 10, DE 27 DE JUNHO DE 2006.
Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Cinema e Audiovisual e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf Acesso em: 10/08/2020

Revista Época - Coluna Hélio Gurovitz - 04/10/2015 - 10h02 - Atualizado 26/10/2016 15h36
Acesso em 02/02/2021:
"Em busca do tempo perdido", o melhor livro que já li na vida

SÃO PAULO. GOVERNO ESTADUAL. Decreto-lei, de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o CEETEPS, e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: [decreto-lei de 6 de outubro de 1969](#) . Acesso em: 08 ago. 2019.