
DOCENTE DE CINEMA: O ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE EMOÇÃO E RAZÃO*

Ana Catarina Pereira

RESUMO: É uma dúvida com a qual certamente muitos docentes do ensino superior se debatem: o que transforma um professor de Cinema num bom Professor de Cinema? Obliterando a subjectividade da adjectivação, acredito que esse constitua o objectivo derradeiro de cada académico ou profissional que abraçou a carreira do ensino artístico especializado. Não obstante, a indefinição ou o constante debate em torno de conceitos como Arte, Novos *Media*, História, Cânone, Experimentalismo, Utopia ou mesmo Liberdade, frequentemente associados às escolas de Cinema, suscitam a dúvida. Como definir adequadamente os programas das unidades curriculares? Como estabelecer critérios de avaliação? Como corresponder às expectativas de todo um corpo docente que considera uma imensa variedade de temáticas fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento de alunos/as do primeiro ciclo do ensino superior? Como manter o interesse de turmas de dezenas de alunos/as, com influências cinematográficas e televisivas que vão de Godard a Kubrick, Wong Kar Wai a Scorsese, cinema iraniano a documentário ecológico ou, com maior incidência, de *Mr. Robot* a *Game of Thrones*? Tratando-se de um tema tão específico, estudarei algumas propostas pedagógicas para o ensino superior, centrando-me no próprio caso de estudo da docência da disciplina de *História e Estética do Cinema Português*. Mais do que uma prescrição, o que se manifesta aqui é uma aporia e a instigação ao pensamento.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia; artes; interpretação; cânone.

Cinema Professor: the possible meeting of emotion and reason

ABSTRACT: It is a question with which surely many university professors debate: what turns a Cinema professor into a good Cinema Professor? Obliterating the subjectivity of the adjectivation, I believe that this is the ultimate goal of every academic or professional who has embraced the career of specialized art education. Nevertheless, the indefinition or constant debate around concepts such as Art, New Media, History, Canon, Experimentalism, Utopia or even Freedom, often associated with film schools, raise the question. How to properly define the programs of the curricular units? How to establish evaluation criteria? How to meet the expectations of a whole faculty that considers an immense variety of themes fundamental for the knowledge and development of students of the first degree in universities? How to maintain the interest of groups of dozens of students, with film and television influences ranging from Godard to Kubrick, Wong Kar Wai to Scorsese, Iranian cinema to ecological documentary or, more frequently, from *Mr. Robot* to *Game of Thrones*? As this is such a specific topic, I will study some pedagogical proposals for higher education, focusing on my own case study, being responsible of the discipline "History and Aesthetics of Portuguese Cinema". More than a prescription, what is manifested here is an aporia and a thought instigation.

KEYWORDS: pedagogy; arts; interpretation; canon.

*O presente artigo foi previamente publicado em: "Revista Portuguesa de Pedagogia", Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Número 51-2, ps. 29-49, dez. 2017. ISSN 1647-8614.

Índice

1	Interrogações e utopias	5
2	Atenções dispersas	7
	Considerações finais	9
	Referências bibliográficas	10

O possível é o futuro do impossível

José Luís Peixoto

ESTUDAR Cinema é reflectir sobre uma história recente, com cerca de 120 anos. Pressupõe uma análise diacrónica da história desta técnica que colocava imagens em movimento e que foi sendo progressivamente transformada em arte – a sétima, a súpula de todas as anteriormente desenvolvidas, como Riccio Canudo anteviu, em 1911 (*Manifeste des sept arts L’usine aux images*). A junção das artes do espaço (arquitectura, escultura e pintura) às artes do tempo (música, dança e poesia). Estudar Cinema significa, portanto, analisar a arte mais mimética, a arte da vida.

A partir de Canudo, Louis Delluc (Delluc em Grilo: 2011) formularia o conceito de fotogenia: o estado de concordância entre a matéria e a sua imagem, funcionando o cinema como um dispositivo que nada acrescenta à beleza do mundo, mas antes permite o seu maior entendimento. Ao mesmo tempo, Germaine Dulac (Dulac em Grilo: 2011) impulsionava todos os recém-transformados fotógrafos em pretensos cineastas a irem além da documentação de imagens, produzindo um cinema de essências. O cinema, no seu entender, seria a arte que mais se aproximava da música, devendo constituir uma verdadeira “sinfonia visual”, pelo ritmo que lhe era imposto.

Desde o início que as filosofias ou teorias do Cinema impulsionaram a criação e o desenvolvimento de um vocabulário específico, bem como o domínio de uma linguagem partilhada por todos os cineastas, que potencializasse, por essa via, a sua institucionalização artística. Correntes mais ou menos vanguardistas foram distanciando a indústria das pretensões autorais de alguns, promovendo cânones, ditando a visibilidade (ou a invisibilidade) dos que passariam à História. E seria dos seus nomes que os programas de inúmeras disciplinas das mais distintas escolas de cinema, pelo menos no continente europeu, se foram povoando. Nessa definição, o recurso ao cânone pode ser encarado de duas perspectivas: o seguimento da consagração ou a transmissão de conhecimentos considerados suficientes para o início do desenvolvimento de uma cultura cinéfila. Como permitir, por exemplo, que o/a estudante conclua uma licenciatura em Cinema sem conhecer os nomes julgados fundamentais ou estruturantes de um pensamento artístico?

Não deixamos, portanto, de padecer do que Foucault chamaria “mal do arquivo” (Foucault: 1987, p. 149), pesando o mesmo no momento da decisão de um programa curricular. Nesse sentido, e como relembra Marina Andrade, as escolas de arte demarcam uma função dentro do campo artístico: a de transmitir um conhecimento profundo sobre a arte, a sua história e os/as artistas. Podem/devem também auxiliar os estudantes na consolidação de escolhas, assumindo o seu propósito de formação. Contudo, alerta a investigadora:

“em um momento em que se amplia potencialmente o que pode ser arte, torna-se mais indefinível o que é essencial na formação do artista contemporâneo. E enquanto espaços para a liberdade, as escolas correm o risco de propiciar no máximo certas ‘liberdades institucionalizadas’.” (Andrade, 2016, p. 209)

A leccionação do cânone pode traduzir-se, então, num estágio precursor para o estudo mais aprofundado de cinematografias minoritárias (praticamente invisíveis dos compêndios enciclopédicos que reúnem as informações sintetizadas da primeira fase), ainda que, quase sempre, o tempo escasseie para a conveniente operacionalização dessa passagem, sobretudo quando nos encontramos perante turmas com alunos de formações, níveis culturais e interesses tão heterogéneos como os já mencionados.

Ana Catarina Pereira é docente na Universidade da Beira Interior. É doutorada em Ciências da Comunicação, na vertente Cinema e Multimedia, com a tese “A mulher-cineasta: Da arte pela arte a uma estética da diferenciação”, publicada pela editora LabCom Books. Investigadora do centro LabCom.IFP, é licenciada em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa, tendo trabalhado diversos anos como jornalista, e mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca. Dirige, actualmente, o curso de Ciências da Cultura da UBI.

© 2019, Ana Catarina Pereira.

© 2019, Universidade da Beira Interior.

O conteúdo deste artigo está protegido por Lei. Qualquer forma de reprodução, distribuição, comunicação pública ou transformação da totalidade ou de parte desta obra carece de expressa autorização do editor e do(s) seu(s) autor(es). O artigo, bem como a autorização de publicação das imagens, são da exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Na reflexão que aqui proponho realizar, pretendo aprofundar o estudo de caso que parte da docência da disciplina de *História e Estética do Cinema Português*, ao terceiro ano da licenciatura em *Cinema*, na Universidade da Beira Interior. Nesse contexto, questiono naturalmente a habitual não referência a cineastas cujo tempo e a Academia nem sempre souberam valorizar, como António Macedo, Bárbara Virgínia, Rosa Coutinho Cabral, Vasco Branco, Vasco Pinto Leite, Virgínia de Castro e Almeida ou mesmo a recente e profícua produção universitária (com a possibilidade de análise, em aula, de filmes realizados por ex-alunos/as daquela e de outras instituições).

Por outro lado, a eterna dualidade entre um cinema comercial e um cinema de autor, que marca a História do Cinema Português desde o seu início ao momento presente, é um debate a que não devo furtar-me, perante os previsíveis futuros cineastas nacionais. Sobretudo em academias que se distanciam do culto de uma determinada estética e que não tendem a limitar os seus alunos/as ao prosseguimento da mesma, como é o caso da Universidade da Beira Interior, o questionamento da definição de arte e da institucionalização de determinados formatos pode ser incutido desde o início, para que o corpo estudantil possa sentir a liberdade de assumir as suas próprias decisões.

Tendo em conta a diversidade das práticas estéticas contemporâneas, as instituições de ensino superior com vocação artística devem assim ser locais de exercício e experimentação. Nesse sentido, a universidade deveria afirmar-se como formadora, e não limitadora, de um percurso pessoal e profissional. É nesse momento decisivo da sua formação, que o/a aluno/a deve perceber o que o/a define enquanto artista, no sentido da criação de uma identidade própria, não constrangida por saberes fixados, mas pela observação e conhecimento eclético proveniente de diversas fontes.

No caso específico das aulas de *História e Estética do Cinema Português*, tendem a surgir questões antropológicas relacionadas com “o que é isso de ser português?” que os filmes portugueses deveriam reflectir, neste cenário de pós-modernidade líquida, fronteiras estabelecidas menos por países do que por continentes e constantes intercâmbios culturais com várias partes do mundo. Nascidos e criados em democracia, os novos estudantes que frequentam os primeiros ciclos do ensino superior, manifestam frequentemente uma ausência de

consciência política e/ou de conhecimento da História de Portugal desde o 25 de Abril. Leccionar uma unidade curricular como esta implica, portanto, para além de outros parâmetros, uma profunda análise do contexto em que as obras são produzidas.

Em termos de estrutura, optei por realizar, em cada aula, essa introdução histórica, política e cultural, apresentando alguns dos cineastas mais representativos de cada década, bem como aqueles que o tempo invisibilizou, mas que, por algum motivo, devem ser discutidos. Com as devidas distinções de propósitos e de linguagens utilizadas, recupera-se, em seguida, o espírito cineclubista que presidiu à formação do movimento em Portugal: o de visionamento e discussão dos filmes, na íntegra. Procurando contornar uma certa cultura de exibição de excertos de obras, que nem sempre convidam à sua posterior visualização na totalidade e que obriga à referência a elementos não mostrados, tanto as curtas como as longas-metragens são vistas na íntegra (quando existem cópias disponíveis).

Em cada aula, um grupo previamente formado procede à análise da obra, sendo que, naquele momento, os estudantes em formação já frequentaram outras unidades curriculares que lhes possibilitam um mais profundo desenvolvimento do seu trabalho, como *Análise Fílmica*, *História do Cinema*, *Novos Cinemas* e *Teoria do Cinema*². O propósito é, portanto, olhar para os filmes enquanto objectos em si, na consagração de um momento único que ultrapassa o horário estabelecido, prolongando-se a discussão por horas extraordinárias não contempladas pelos serviços académicos da faculdade.

Na primeira aula de cada semestre são discutidos os critérios de avaliação e fixada uma percentagem da nota final com base no trabalho de grupo que seria apresentado pelos diversos elementos que o compõem, numa frequência ou trabalho escrito individual, a assiduidade e a participação. Tendo em conta os seus interesses, os grupos são formados por alunos com diferentes especializações, nomeadamente fotografia, guião, som, direcção de arte, entre outras. Nos casos em que o filme resulta de uma adaptação literária (*Uma abelha na chuva*), os elementos do grupo devem ainda ler o livro e falar do processo de transposição para o cinema. A análise será feita englobando todos estes aspectos. O calendário foi fixado da seguinte forma:

² O plano curricular da licenciatura em que a dis-

ciplina se encontra inserida pode ser consultado em: www.ubi.pt/PlanoDeEstudos/57

- 12 de Outubro: I grupo: *As mulheres da Beira*: Rino Lupo (1923)
- 25 de Outubro: II grupo: *Maria do Mar*: Leitão de Barros (1930)
- 26 de Outubro: III grupo: *A aldeia da roupa branca*: Chianca de Garcia (1938)
- 3 de Novembro: IV grupo: *Os verdes anos*, Paulo Rocha (1963)
- 9 de Novembro: V grupo: *Acto da Primavera*, Manoel de Oliveira (1963)
- 16 de Novembro: VI grupo: *Uma abelha na chuva*, Fernando Lopes (1968 – 71)
- 23 de Novembro: VII grupo: *Máscaras*, Noémia Delgado (1976)
- 30 de Novembro: VIII grupo: *Os emissários de Khalom*, António Macedo (1988)
- 7 de Dezembro: IX grupo: *Ossos*, Pedro Costa (1997)
- 14 de Dezembro: X grupo: *Coisa ruim*, Tiago Guedes e Frederico Serra (2006)
- 4 de Janeiro: XI grupo: *48*, Susana Sousa Dias (2010)
- 6 de Janeiro: XII grupo: *Florabela*, Vicente Alves do Ó (2012)

Em determinadas aulas foram ainda exibidas algumas curtas-metragens, nomeadamente os primeiros filmes disponíveis de Aurélio da Paz dos Reis, bem como *O pintor e a cidade* (Manoel de Oliveira: 1956) e *Sophia* (João César Monteiro: 1969 – 72).

As referências teóricas para a definição deste programa e do método encontrado são diversificadas, mas o estudo recente de Hans Gumbrecht – historiador, crítico e teórico da literatura, que reflecte e sublinha alguns princípios heideggerianos – constitui uma das principais motivações. Na tentativa de enunciar alternativas epistemológicas ao que considera ser o domínio injustificado da Hermenêutica (enquanto interpretação e procura de um sentido) nas Ciências Sociais e Humanas, o autor entende que a herança cartesiana da Modernidade conduziu a uma espiritualidade metafísica e a uma “perda do mundo” (Gumbrecht: 2010, p. 43). Na sua obra, o conceito de “presença” refere-se ao que se encontra diante de nós, ocupa espaço, é tangível aos corpos e não apreensível unicamente

por uma relação de sentido. Aproximando aquele conceito ao de *Ser*, em Heidegger, Gumbrecht não encara os humanos como agentes transformadores, situados à parte do mundo, mas como entes que, na Serenidade heideggeriana, conseguirão voltar a entrar em contacto com tudo de uma forma mais pura, embora não menos complexa.

A perspectiva de Gumbrecht não é totalmente original. Em *Against interpretation* e em *Os limites da interpretação*, Susan Sontag (1966) e Umberto Eco (2004), respectivamente, já haviam enunciado o primado da busca de sentido na análise de obras de arte, antecipando a necessidade de um contacto e olhar mais directos sobre os objectos. Em *O ser e o tempo* (1923), Heidegger também já havia substituído o paradigma sujeito/objecto pelo conceito de “ser-no-mundo”, reafirmando-se a substancialidade corpórea e as dimensões espaciais da existência humana. Numa cultura de sentido, lembra-nos Gumbrecht, a autorreferência humana predominante é o pensamento ou a consciência, enquanto numa cultura de presença é o corpo que assume a dominação. O conhecimento é revelado (e não tanto descoberto ou interpretado), existindo “momentos de intensidade” ou epifanias (preferência ao conceito de “experiência estética”) que ditam a efemeridade da revelação. Esses momentos adquirem o estatuto de evento por, segundo o autor, desconhecermos o tempo em que irão ocorrer e a intensidade que irão provocar, desfazendo-se com a mesma espontaneidade que surgiram.

Como historiador e crítico da literatura, Gumbrecht não alargou a sua reflexão aos estudos fílmicos. Não obstante, uma tentativa de adaptação aos mesmos passaria necessariamente por olhar o filme enquanto envolvente e parte integrante do *Ser*, reactivando a dimensão corpórea e espacial da existência. O trabalho de análise fílmica solicitado na disciplina não pretende assim traduzir-se numa formalidade que corresponderá a uma determinada percentagem da classificação final, mas naquilo que pode fazer do aluno ou aluna um ser mais dotado e sensível a essas epifanias. Tal como nas relações puras de sentido, cada aula deve ser encarada como um acto em si e não pela ulterioridade da sua aplicação empírica. Cabe ao/a docente a tarefa de incutir esse espírito de concentração no momento presente, para construção de um ser mais dotado. Pretende-se, num sentido mais abrangente, o retorno à visão da universidade como instância de produção e discussão de saber, ao invés de um centro de emprego superior que

anualmente debita jovens para o mercado de trabalho.

1 Interrogações e utopias

Como tem vindo a ser lembrado, as universidades constituem, por excelência, locais de experimentação, partilha de dúvidas e reinício de questionamentos. Em entrevista ao jornal *El País*, em Julho de 2016, George Steiner falava da importância do regresso a essa cultura, sublinhando que o ensino superior deveria corresponder a um momento em que o/a estudante pudesse (re)descobrir as suas falhas e construir-se a partir das mesmas: “É muito mais importante cometer erros do que tentar entender tudo desde o início e de uma vez só. É dramático ter claro aos 18 anos o que você tem que fazer e o que não.” (Steiner em *El País*: 2016, link) Para além da denúncia da pressão, o filósofo desafia o sistema de ensino a regressar às utopias, combatendo a ditadura da certeza: “Muitos dizem que as utopias são idiotices. Mas, em qualquer caso, serão idiotices vitais. Um professor que não deixa seus alunos pensar em utopias e errar é um péssimo professor” (Steiner: 2016). Reiterando que o erro é o ponto de partida da criação, Steiner conclui que temê-lo constitui um imenso obstáculo para assumir desafios e correr riscos.

Sendo “utopia” um conceito frequentemente utilizado em cursos de componente artística, importa atentar ao facto que um número significativo de alunos/as destes cursos toma a decisão de o frequentar não apenas em função de uma aptidão ou talento específicos, mas sobretudo pela expectativa de aulas com uma reduzida componente teórica ou valorizadora do raciocínio lógico (André, I. Gabriel, L. Rêgo, P.: 2016). A melhoria das suas competências pessoais será o objectivo dominante. A arte – parecem já ter intuído, mesmo que nem sempre o consigam enunciar – como expressão imaginativa da emoção, um meio de o/a artista se (re)conhecer a si próprio/a, menos manifestação inconsciente ou involuntária do que clarificação de sentimentos vagos.

Tal como Steiner, e ao contrário de outros pensadores marxistas, Ernst Bloch revaloriza igualmente a utopia, encarando-a de modo positivo, criativo e subversivo. Na obra *The principle of hope* (1986), classifica-a como originária de um profundo sentido crítico relativo à contemporaneidade, conducente à antecipação de um novo real. Não se cingindo ao carácter existencialista, a utopia transportará o potencial de criação de mundos distintos, redefinindo as fronteiras das esferas so-

cial e política. O desejo “de uma forma diferente e melhor de existência” que move os seus enunciadores será, por essa razão, e também na perspectiva de Levitas (1990, p. 9), fundamental para o desenvolvimento humano.

A expressão “utopias reais” foi originalmente criada por Erik Olin Wright (2010), não correspondendo a qualquer oximoro, mas antes à concretização de determinados anseios em projectos e movimentos da contemporaneidade. Para Boaventura Sousa Santos, o regresso das utopias é visível em experiências e iniciativas sociais concretas, que perturbam a ordem social dominante no sentido de promoverem formas mais justas e igualitárias de viver: “Chamam-se, por isso, utopias realistas, o início da construção de outro futuro, não noutra lugar, mas aqui e agora. Se é verdade que as utopias têm o seu horário, o nosso tempo é o horário das utopias realistas. Torna-se mais claro que qualquer ideia inovadora é sempre utópica antes de se transformar em realidade” (Santos, 2012, p. 212).

No momento de formulação de um programa e de objectivos para a unidade curricular de *História e Estética do Cinema Português*, estes conceitos e liberdades estão, naturalmente, presentes. Mais ainda se pensarmos numa certa aversão que o público português, de um modo geral, cultiva relativamente ao cinema produzido no seu próprio país, traduzível tanto nos escassos números de espectadores/as em sala como na fraca aposta das distribuidoras no mesmo. Como suscitar o interesse de alunos/as com poucos conhecimentos cinéfilos nesta área específica é uma questão premente, que nos faz repensar a necessidade de uma educação do olhar para algo que se distingue das suas referências mais habituais e na própria utopia real de conquistar novos espectadores/as.

No mesmo sentido, deverá ainda privilegiar-se a autonomia dos alunos e alunas na aquisição de saber. A selecção de determinadas obras fílmicas ou de estudos académicos pressupõe o relacionamento a outras obras (dos mesmos realizadores/as ou que dialoguem intertextualmente com outros filmes), exercitando-se a capacidade associativa do/a aluno/a. Conscientes de que trabalhamos directamente com criativos/as, a motivação deverá, portanto, ser encorajada, fora dos padrões reprodutores de um curriculum fechado. A vontade de aprofundar o conhecimento pode ser incentivada, na expectativa de obtenção de respostas afirmativas.

Estudos e normas europeias recentes para a formação de curriculuns universitários privilegiam igualmente uma abordagem menos centrada no do-

cente e no estabelecimento de metas e objectivos, e mais no/a estudante, bem como nos designados *learning outcomes* / resultados da aprendizagem. Um relatório da Universidade de Brighton, de 2004, actualizado em 2009, desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino superior do Reino Unido, sustenta:

“One of the major challenges for them is to take the term ‘understanding’ and re-define it in terms of more specific measurable cognitive (thinking) outcomes. In art and design our challenge is greater because we work with rather more ambiguous terms such as ‘creativity’, ‘imagination’, ‘originality’ etc as well as ‘understanding’. A significant challenge for you then will be to articulate learning outcomes in a way which promotes these important cognitive attributes but at the same time provides some useful methods of measuring their achievement.” (Brighton: 2009, p. 1)

No mesmo relatório, rejeita-se o uso de expressões como “Nesta unidade curricular, o/a estudante irá familiarizar-se com os termos...” ou “Ser-lhe-á apresentado o trabalho de cineastas...”, uma vez que o léxico não expressa qualquer entendimento específico que possa vir a ser adquirido, apenas informando sobre os conteúdos que virão a ser abordados. Os resultados devem antes abranger verbos de sentido cognitivo (descrever, analisar, explicar...) e prático (apresentar, descrever, debater, criticar...), para que possam relacionar-se directamente com: *a)* a compreensão de perspectivas teóricas, conceitos e temas; *b)* a aplicação do conhecimento em diferentes contextos; *c)* a análise de problemas, com definição de possíveis soluções; *d)* o trabalho em equipa, a comunicação, a gestão de tempo e de conflitos; *e)* o domínio de determinados programas, tarefas ou actividades específicas. Pretende-se, deste modo, tornar o curriculum mais transparente, o que beneficiará tanto estudantes como avaliadores externos. Por outro lado, ao promover-se a mudança de paradigma para uma aprendizagem mais autónoma, é necessário ser-se o mais explícito possível acerca do que é esperado que os/as alunos/as aprendam.

Assumido o pragmatismo e a clarividência dos propósitos, pode, no entanto, questionar-se a forma como a criatividade deve ser inserida no processo de aprendizagem e, posteriormente, avaliada. Do/a docente de Cinema, espera-se um incentivo à criatividade que terá sido perdida, na

maioria dos casos, ao longo dos anos de ensino secundário, encerrados em áreas e disciplinas que pouco estimularam o estudo ou a prática artística. Se, por um lado, alguns/mas alunos/as foram tendo acesso a clubes de teatro, dança ou música, em aulas extracurriculares, a maioria dos estudantes matriculado nas licenciaturas de Cinema não tem contacto com a arte desde o infantário ou do ensino primário, quando habitualmente se considera que a conclusão deve dar lugar a temáticas mais formais e necessárias, como o ensino da matemática, das tecnologias de informação ou das humanidades, sendo o cinema, neste último caso, apenas utilizado como dispositivo explicativo de um determinado conteúdo.

Neste ponto, o relatório adapta a definição proposta por Kenneth Robinson no texto redigido pelo National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, de Inglaterra, em 1999, intitulado *Creative Education*. Reconhecem-se nele quatro características comuns a todos os processos criativos, nomeadamente: o pensamento e a acção imaginativos; desenvolvidos com um propósito (direccionados para a concretização de um objectivo); que gera algo original; e com valor relativamente ao objectivo estipulado. A originalidade é, por sua vez, encarada de três formas distintas pelos/as redactores/as do relatório: a individual (o trabalho de alguém é original em relação ao que fez anteriormente, sendo considerado um progresso); a relativa (quando comparada ao trabalho dos seus pares); e a histórica (quando se está perante um objecto único num determinado campo, sendo distinto de todos os criados anteriormente a um nível global).

O desafio na construção de programas das unidades curriculares de índole artística é assim o de promover um pensamento imaginativo, num ambiente propício, que premeie o arriscar e, em simultâneo, permita o desenvolvimento de uma concepção do objecto de estudo. A aplicação do modelo permite ao/à estudante adquirir capacidades cognitivas e práticas, enquanto reflecte sobre aquilo que faz ou produz. A avaliação, por sua vez, deve traduzir o desenvolvimento dessas competências, correspondendo a actividade educativa, a partir desse momento, à formação de seres críticos, autónomos, imaginativos e socialmente implicados.

Por último, por mais ambíguas, sujeitas a contextualização histórica e abrangentes que as definições de arte e de criatividade possam parecer, elas comportam um certo valor de exposição ou visibilidade. Um/a cineasta trabalha, à partida, para que os seus filmes sejam vistos. Nesse sentido, a

universidade pode favorecer esse contacto e aprendizagem desde os primeiros anos, ou mesmo no final dos ciclos (licenciatura e mestrado). Recentemente, as demandas, por parte de festivais nacionais e internacionais, de filmes de escola têm vindo a aumentar, em secções específicas que avaliam precisamente o grau de experimentação implicado, procurando reconhecer, ainda que prematuramente, determinados talentos. Cabe assim à instituição de ensino superior confrontar o/a artista em formação com o outro: o público que vê o seu filme e um júri que o avalia, fora do contexto universitário e da estrita lógica de uma nota final. Saber apresentar a sua obra, discutir o processo criativo, justificar determinadas escolhas, bem como aceitar a valorização ou desvalorização da mesma pode fazer parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal, que a escola deverá fomentar.

2 Atenções dispersas

Distanciando-nos do modelo arquetípico de docente universitário, situado ao fundo de um grande auditório, que discursa para uma plateia amorfa, que há muito terá perdido a capacidade de concentração, procuramos assim, em sala de aula, desenvolver laços de empatia com a audiência. Mentes inquietas necessitam de diferentes estímulos, muito para além do monólogo solipsista, pelo que tendemos a não descurar nunca esse aspecto. No caso de estudo em particular, os/as estudantes de Cinema, inconformados, valorizadores da criação e da diferença, representam, por natureza, um desafio multidisciplinar para o/a docente.

Sendo a observação, a curiosidade e a capacidade de aprendizagem actividades inerentes e essencialmente espontâneas em cada ser humano, estamos conscientes da dificuldade de melhorar e promover esses sentidos em audiências facilmente distraíveis. A vivência num meio universitário, sobretudo quando correspondente aos primeiros anos de maior liberdade, longe do controlo de pais e/ou encarregados de educação, pode comportar inúmeros estímulos e factores adversos. Sobre o/a docente tende a recair o peso da responsabilidade de que os seus conteúdos sejam mais atractivos do que as ofertas alternativas, uma vez que, em muitos casos, o futuro do percurso académico é pré-determinado nos primeiros momentos. A velha máxima de que “existirá um tempo para tudo”, ainda que sobreposta a escassas horas de sono, deveria tranquilizar-nos, oferecendo-nos uma plateia não completa, mas próxima disso, de jovens adul-

tos que vão conseguindo equilibrar as suas disponibilidades, hierarquizar valores e definir prioridades. Cabe assim ao/à docente promover a autonomia e autoconfiança, combatendo a timidez ou a desmotivação constantes.

Igualmente consciente de que ninguém está atento a aulas de duas ou três horas seguidas, Gilles Deleuze reconhece que cada aluno busca os seus elementos de interesse, despertando misteriosamente no momento em que os mesmos são trabalhados: “Uma aula é emoção.”, sintetiza, não subjugando o conteúdo à forma.

“É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e de ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.”
(Deleuze: 2016, vídeo do youtube)

Outra das competências relevantes de um docente universitário será, portanto, a de sentir o deslocamento mencionado, numa tarefa que combina razão, intuição e conhecimento aprofundado da audiência. Este último requer, não obstante, um trabalho contínuo, de genuíno empenho e interesse. No mesmo sentido, Marcos Tarciso Masetto – especialista em Psicologia da Educação e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – sublinha que o docente universitário deve ser capaz de reconhecer os seus alunos e alunas a diversos níveis, que envolvem não apenas o conhecimento prévio apresentado, mas também aspectos afetivo-emocionais, competências, interesses particulares, atitudes e valores. O aprofundar dessas características pessoais irá exercer transformações no/a estudante, possibilitando-lhe diferentes modos de ver o mundo, de sentir e de atribuir significados. O especialista denomina o processo de “aprendizagem significativa” (Masetto: 2003, p. 55). Por outro lado, Masetto reitera que o docente universitário deve incentivar uma “aprendizagem continuada” (Masetto: 2003, p. 60), espoleitando o interesse e a autonomia de alunos/as, no sentido de um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e no desenvolvimento da sua própria formação e educação.

Para promover os dois tipos de aprendizagem, o/a docente deverá operacionalizar alguns aspec-

tos, nomeadamente: *a*) a interação entre professores de uma mesma disciplina e/ou do mesmo curso, visando definir conjuntamente objectivos e metas na apreensão de determinados conteúdos e competências por parte dos alunos/as; *b*) a fixação de um pacto de aprendizagem, de parceria e de relação entre adultos (professor-alunos) no primeiro dia de aula [neste momento, o docente deve conhecer as expectativas e conhecimentos prévios de cada elemento da turma, podendo discutir conteúdos programáticos, critérios de avaliação e metodologias a ser utilizadas (aulas expositivas, seminários, leituras, estudos de caso, contacto com profissionais de diferentes áreas, visualização e debate em torno de filmes, trabalhos de grupo, exames ou trabalhos de investigação)]; *c*) a interação entre os próprios alunos, já que muitas vezes as explicações e os exemplos fornecidos pelo professor podem não ser apreendidos uniformemente [na opinião do autor, o estímulo à participação incentiva uma linguagem frequentemente mais informal e partilhada por todos]; *d*) o recurso à orientação de trabalhos de investigação ou de grupo, contribuindo para um melhoramento e desenvolvimento dos mesmos desde as fases iniciais.

Neste ponto, relembramos que, para alguns destes alunos e alunas, a adaptação a novas exigências, metodologias e práticas educativas terá que basear-se numa aprendizagem quase inicial. A implementação do designado “Processo de Bolonha”, em curso em Portugal e na generalidade dos países europeus, tem exigido e gerado novos paradigmas de formação, pelo encurtamento do período das licenciaturas e pelo acentuar da visão dos mestrados como complementos fundamentais em termos de profissionalização. Numa breve análise da Declaração de Bolonha, assinada a 19 de Junho de 1999, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, destacam-se alguns tópicos, como a promoção de um ensino universitário com padrões europeus uniformes que facilite a mobilidade de estudantes e a equivalência de créditos concedida. No mesmo sentido, a cooperação internacional entre instituições e a mobilidade dos próprios docentes são também incentivadas. A aprendizagem contínua, tanto de estudantes como de docentes, é, também aqui, incitada menos num sentido de transmissão de conhecimento do que na cedência de autonomia.

Como sublinham Carlinda Leite e Kátia Ramos (2012), aponta-se para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo, através do desenvolvimento de competências interpessoais, do recurso a processos de tutoria e

de um envolvimento efectivo dos actores educativos no processo de ensinar e de aprender. Deste modo, a função da instituição universitária evoluiu da oferta de consecutivas palestras onde se absorve conhecimento, com reduzida ou nenhuma intervenção da plateia, para uma um espaço onde se criam novas condições de aprendizagem e debate de valor social reconhecível. A investigação científica não é, de todo, e nestes novos métodos, descurada, mas antes incentivada desde os primeiros anos, conjuntamente com a sua apresentação, melhoria e possível publicação.

Para estes mesmos princípios, reitere-se, tinha já apontado a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998). No artigo 1º sublinha-se que o ensino superior deve:

“a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.”

Na alínea seguinte do mesmo artigo reforça-se a necessidade de uma:

“[...] aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça.”

Já em 1940, Nikolaus Pevsner, na obra *Academias de Arte*, sugeria que a formação artística deveria relacionar matérias de âmbito político, social e estético. Analisando um vasto período, da génese das escolas renascentistas à própria Bauhaus, o autor instigava ao ensino de “uma história da arte que se baseasse menos na evolução de estilos do que na mudança das relações entre o artista e o mundo que o rodeia” (2005, p.65). Sugerindo a mudança

de paradigmas vigentes até aí, o historiador desvalorizava assim o carácter institucional da arte para sublinhar o seu efeito político.

Actualmente, a visão de Pevsner poderia ser inserida numa linha de pensamento desenvolvida sobretudo nos Estados Unidos da América e Canadá, intitulada “pedagogia crítica”. Na esteira de autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci, e baseados em propostas marxistas, os seus seguidores defendem que a educação converta os alunos e alunas em agentes críticos que questionam e discutem, de maneira activa, a relação entre teoria e prática, análise e senso comum, aprendizagem e mudanças sociais (McLaren & Kincheloe, 2008). Ao invés de moldar a acção humana, pretende-se fomentá-la. As próprias estruturas de poder instituído são, deste modo, questionadas, rejeitando-se qualquer tipo de devoção pela autoridade. Constantemente debatida, a aplicação da metodologia tem enfrentado certa oposição de alas mais conservadoras que discordam do compromisso ou da tentativa de estabelecimento de uma relação entre democracia e pedagogia.

Henry Giroux, um dos principais promotores da pedagogia, sustenta a necessidade da sua implementação nos Estados Unidos da América, num momento em que considera que as escolas públicas e universidades estão em perigo:

“Neoliberal education is increasingly expressed in terms of austerity measures and market-driven ideologies that undermine any notion of the imagination, reduce faculty to an army of indentured labor and burden students with either a mind-numbing education or enormous crippling debt or both. If faculty and students do not resist this assault, they will no longer have any control over the conditions of their labor, and the institutions of public and higher education will further degenerate into a crude adjunct of the corporation and financial elite” (Giroux, 2016, link).

Alertando frequentemente para a actual visão mercantilista das universidades, que formam trabalhadores e consumidores, ao invés de pensadores, Giroux sublinha que as áreas artísticas, a filosofia ou a sociologia são hoje preteridas em relação à formação de futuros administradores de empresas. O retorno a princípios fundadores humanistas afirma-se, portanto, urgente.

Considerações finais

Como se dizia no preâmbulo da presente reflexão, o estudo aqui iniciado seria inevitavelmente aporético. Ainda assim, é possível chegarmos a diferentes conclusões: os estudos mais recentes, bem como as directrizes de Bolonha e as normas europeias, apontam para a unânime necessidade de uma maior interacção entre docentes e alunos/as, bem como para a intervenção dos últimos na definição de objectivos e critérios de avaliação das distintas unidades curriculares. A mudança de paradigma de aulas que se restringem ao formato de palestras dirigidas por uma figura distante da sua audiência para um modelo de aprendizagem que promova a autonomia e a participação de quem assiste é também uma tendência da contemporaneidade.

No que ao ensino das Artes concerne, apesar da densa bibliografia referente a métodos e técnicas que promovam o ensino nos primeiros anos do ensino básico e secundário, o tema é menos aprofundado em termos de ensino superior. O facto de o mesmo não ser obrigatório e de ser expectável uma maior capacidade de reflexão e concentração no conteúdo, ao invés da forma, por parte de quem o frequenta, justifica provavelmente o debate e a publicação ainda recentes. Não obstante, pudemos transpor algumas das directrizes relativas ao ensino artístico em contexto universitário, de uma forma generalizada, para a docência de Cinema, enquanto arte que marca o século XX de diferentes formas, e sujeita a constantes mudanças de dispositivos.

O facto de nos centrarmos no ensino de uma área tão específica como a *História e Estética do Cinema Português*, que nem sempre suscita o interesse generalizado de turmas com mais de 40 alunos/as inscritos, permitiu-nos igualmente debater questões como a canonização de determinados autores, da qual tendemos a distanciar-nos. O método utilizado, de participação activa dos alunos/as em aula, com análise de uma longa-metragem na maioria das semanas do semestre, resultou num maior envolvimento e interesse das audiências.

Neste sentido, espera-se que cinefilia da plateia passe a incluir mais referências em língua portuguesa, o que influenciará certamente os seus futuros filmes e/ou programações de ciclos de cinema. A utopia real de uma aula participada e de uma plateia atenta pode assim ser concretizada, mediante o incentivo ao questionamento, à comparação e inter-relação, à visualização, à análise, ao estudo e à criatividade.

Referências bibliográficas

- Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Canudo, R. (1923). *Manifeste des sept arts – L'usine aux images*. Paris: Séguier et Arte.
- Eco, U. (2004). *Os limites da interpretação*. Al-gés: Difel Editora.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária.
- Grilo, J. M. (2010). *As lições do cinema: Manual de filmologia*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri.
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC Rio.
- Heidegger, M. (1923 - 2005). *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Levitas, R. (1990). *The concept of utopia*. New York: Philip Allan.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogia crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Pevsner, N. (2005). *Academias de arte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Wright, E.O. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Artigos especializados**
- Andrade, M. (2016). Arte: território liberdade – qual é o local das escolas de arte?. *Concinnitas*, Ano 17, 01(28). Rio de Janeiro: Instituto de Artes da UERJ.
- André, I. ; Gabriel, L. & Rêgo, P. (2016). O ensino artístico. In I. André, A. Estevens & L. Gabriel (coord.), *Atlas das utopias reais: Criatividade, cultura e artes* (Edição Portuguesa – *Le Monde Diplomatique*). Centro de Estudos Geográficos e Ordenamento do Território – Universidade de Lisboa. Outro Modo, Cooperativa Cultural, CRL.
- Giroux, H. (2016, maio 10). Why teachers matter in dark times. *Truthout site*. Disponível, na íntegra, em: www.truth-out.org/opinion/item/35970-why-teachers-matter-in-dark-times
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1). Braga: Universidade do Minho.
- Sontag, S. (1966). *Against interpretaion*. Disponível, na íntegra, em: <http://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/10/Sontag-Against-Interpretation.pdf>
- Santos, B.S. (2012). Utopia. In A.C. Santos, B. S. Martins, J. P. Dias, J. Rodrigues & M. Gomes (coords.), *Dicionário das crises e das alternativas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Steiner, G. (2016, julho 4). Estamos matando os sonhos de nossos filhos. Entrevista ao jornal *El País*, versão brasileira. Entrevista conduzida por Borja Hermoso. Disponível, na íntegra, em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901_163889.html?id_externo_rsoc=Fb_BR_CM
- Relatórios, declarações e normas institucionais**
- Brighton, U. (2009). “ADC – LTSN Learning and Teaching Fund Project: Effective Assessment in Art and Design. Writing Learning Outcomes and Assessment Criteria in Art and Design.” Disponível, na íntegra, em: http://ualresearchonline.arts.ac.uk/629/1/cltd_learnin_goutcomes.pdf
- Unesco (1998). “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação 1998.” In *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Paris, 9 de Outubro de 1998. Disponível, na íntegra, em: www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html
- Vídeo do youtube**
- Deleuze, G. (2016). “O que é e para que serve uma aula?”. Vídeo disponível, na íntegra, em: www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78