

## PEDAGOGIA NAS ARTES: O QUE CARACTERIZA UM/A DOCENTE DE CINEMA?

Ana Catarina Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** É uma dúvida com a qual, creio, muitos docentes se debatem frequentemente: o que torna um/a Docente de Cinema num bom Docente de Cinema? Obliterando a subjectividade da adjectivação, acredito que este seja o objectivo pessoal de cada académico que abraçou a carreira do ensino. Não obstante, a indefinição ou o constante debate em torno de conceitos como Arte, Cinema, Novos Média, História, Cânone, Experimentalismo, Utopia ou mesmo Liberdade, frequentemente associados às escolas de ensino artístico, suscitam a dúvida. Como definir os melhores programas das unidades curriculares que nos são atribuídas? Como estabelecer os critérios de avaliação? Como corresponder às expectativas de todo um corpo docente que considera uma imensa variedade de temáticas como fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento de alunos do primeiro ciclo do ensino superior? Como manter o interesse de turmas de dezenas de alunos, com influências cinematográficas tão distintas como Godard e Kubrick, Wong Kar Wai e Scorsese, cinema iraniano e documentário ecológico ou, mais frequentemente, *Mr. Robot* e *Game of Thrones*? Como gerir tão distintas inquietudes artísticas? Mais do que uma prescrição, o que se manifesta aqui é uma aporia e a instigação à reflexão, com base em autores da pedagogia crítica, mas também estudiosos do conceito “Arte”, como Gumbrecht, Heidegger, Jacques Rancière, Pevsner ou Giroux.

**Palavras-chave:** criatividade; pedagogia; método; análise; objectivos.

**Contacto:** anacatarinapereira4@gmail.com

As universidades e escolas superiores constituem, por excelência, locais de experimentação, partilha de dúvidas e reinício de questionamentos. Em entrevista recente 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 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

---

<sup>1</sup> Professora Auxiliar na Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior. Investigadora do LabCom.IFP. A autora escreve de acordo com a antiga ortografia.

Pereira, Ana Catarina. 2017. “Pedagogia nas artes: o que caracteriza um/a Docente de Cinema”. In *Atas do VII Encontro Anual da AIM*, editado por Ana Balona de Oliveira, Catarina Maia e Madalena Oliveira, 33-39. Lisboa: AIM. ISBN 978-989-98215-8-3

idiotices vitais. Um professor que não deixa seus alunos pensar em utopias e errar é um péssimo professor” (Steiner 2016, link). 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 (2016).

Sendo “utopia” um conceito frequentemente utilizado em cursos de componente artística, importa atentar no facto de que um número significativo de alunos/as destes cursos toma a decisão de os 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, Gabriel e Rêgo 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.

Na esteira de George Steiner, e contrariamente aos teóricos 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. 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, 9), fundamental para o desenvolvimento humano. Não se cingindo ao carácter existencialista, a utopia transportará o potencial de criação de mundos distintos, redefinindo assim as fronteiras das esferas social e política.

Neste sentido, a expressão “utopias reais”, originalmente criada por Erik Olin Wright (2010), não corresponde a qualquer oxímoro, 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 e, simultaneamente, promovem 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” (2012, 212).

No momento de formulação de um programa e de objectivos para distintas unidades curriculares de cursos de componente artística, estes conceitos e liberdades devem encontrar-se, naturalmente, presentes. Como suscitar o interesse de alunos/as com conhecimentos cinéfilos tão díspares?, torna-se uma questão premente, que nos faz repensar a necessidade de uma educação do olhar para algo que se distingue das suas referências e na própria utopia real de conquistar novos espectadores/as para cinematografias minoritárias, sendo esse o caso da própria cinematografia portuguesa.

No mesmo sentido, deverá ainda privilegiar-se a autonomia dos alunos e alunas na aquisição de saber. A selecção de determinadas obras filmicas 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 curricula universitários privilegiam igualmente uma abordagem menos centrada no/a docente e no estabelecimento de metas e objectivos, e mais no/a estudante, bem como nos designados *learning outcomes*, ou resultados da aprendizagem. Um relatório da University of the Arts, London, de 2000, 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 redefine 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.” (Davies 2000, 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 (Davies 2000, 3-4, tradução da autora). 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 criação artística 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, e outros provêm de escolas profissionais como a Escola Artística e Profissional Árvore ou a Escola Artística de Soares dos Reis, a maioria dos estudantes matriculados nas licenciaturas de Cinema não tem contacto com a arte desde o infantário ou o ensino básico, quando habitualmente se considera que a conclusão deste 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 Ken Robinson no texto *Creative Education*, redigido pelo National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, de Inglaterra, em 1998 (Robinson 1998). Reconhece-se naquele 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 (filmes, vídeos, *performances*, curadoria de ciclos, etc.). 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.

Neste breve texto, e na impossibilidade de serem tecidas considerações finais profundas, pode ainda levantar-se uma questão específica relativamente às unidades curriculares de componente essencialmente teórica, como as de Análise Fílmica ou História e Estética do Cinema. Nesses casos, julgamos que a visualização e discussão em torno das obras, na íntegra, é fundamental, contrariando-se a estratégia mais frequentemente utilizada de exibição de cursos excertos e recuperando-se o espírito pedagógico e formativo do modelo cineclubista.

As referências teóricas para a definição deste método 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, 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, desconhecemos o tempo em que irão ocorrer e a intensidade que irão provocar, desfazendo-se com a mesma espontaneidade com que surgiram.

Como historiador e crítico da literatura, Gumbrecht não alargou a sua reflexão aos estudos filmicos. 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 filmica 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/à 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.

## **BIBLIOGRAFIA**

- André, Isabel, Gabriel, Leandro & Rêgo, Patrícia. 2016. “O ensino artístico – Atlas das utopias reais: criatividade, cultura e artes”. *Le Monde Diplomatique – Edição Portuguesa*. André, Isabel, Estevens, Ana, Gabriel, Leandro (coord.). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos e Ordenamento do Território – Universidade de Lisboa, Outro Modo, Cooperativa Cultural, CRL.
- Bloch, Ernst. 1986. *The principle of hope*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Davies, Allan. 2000. “Effective Assessment in Art and Design. Writing Learning Outcomes and Assessment Criteria in Art and Design”. Project Report. CLTAD, University of the Arts London. Disponível em: [http://ualresearchonline.arts.ac.uk/629/1/cltad\\_learningoutcomes.pdf](http://ualresearchonline.arts.ac.uk/629/1/cltad_learningoutcomes.pdf). Acesso em: 12 de Abril de 2017.
- Eco, Umberto. 2004. *Os limites da interpretação*. Algés: Difel Editora.
- Gumbrecht, H. U. 2010. *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC Rio.
- Heidegger, Martin. 2005 [1923]. *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Levitas, Ruth. 1990. *The concept of utopia*. New York: Philip Allan.
- Robinson, Ken (chairman). 1998. “The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education Report”. England. Disponível em: <http://www.tracscotland.org/sites/default/files/Creativity%20Culture%20and%20Education%20intro%20and%20summ..pdf>. Acesso em: 9 de Setembro de 2017.
- Santos, Boaventura Sousa. 2012. “Utopia”. In: *Dicionário das crises e das alternativas*. Santos, Ana Cristina e outros (coord.). Coimbra: Edições Almedina.
- Sontag, Susan. 1966. *Against interpretaion*. Disponível em: <http://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/10/Sontag-Against-Interpretation.pdf>. Acesso em: 12 de Abril de 2017.
- Steiner, George. 2016. “Estamos matando os sonhos de nossos filhos”. *El País*. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901\\_163889.html?id\\_externo\\_rsoc=Fb\\_BR\\_CM](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901_163889.html?id_externo_rsoc=Fb_BR_CM). Acesso em: 12 de Abril de 2017.
- Wright, Erik Olin. 2010. *Envisioning real utopias*. London: Verso.