Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32461

CINEMA, EDUCAÇÃO E GESTÃO COLABORATIVA: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS EM OFICINAS DE REALIZAÇÃO CINEMATOGRÁFICA

CINEMA, EDUCATION, AND COLLABORATIVE MANAGEMENT: THE DEVELOPMENT OF HUMAN AND SOCIAL COMPETENCIES IN FILMMAKING WORKSHOPS

Arnaldo de Freitas Vieira[1]
Renata Valeria Calixto de Toledo[2]
Niminon Suzel Pinheiro[3]
Bruna Grassetti Fonseca[4]
Tiago Moreno Lopes Roberto[5]
Cristian Roberto Nazareth Lisbôa[6]

RESUMO: Este artigo propõe, em perspectiva teórico-bibliográfica e interdisciplinar, um percurso de gestão colaborativa para oficinas de realização cinematográfica destinadas a públicos diversos, no qual as decisões de roteiro, filmagem, montagem e circulação dos filmes são compartilhadas pelo grupo e tratadas como situações de aprendizagem de competências humanas e sociais. Para isso, relacionamos estudos do Cinema e da Educação sobre experiência estética, pedagogia da criação e autonomia (Bergala, Fresquet, Migliorin, Freire) a formulações da Administração sobre competências, gestão social e intersubjetividade (Fleury e Fleury; Cançado, Tenório e Pereira; Paula). Experiências de formação audiovisual em escolas, periferias urbanas e comunidades indígenas são mobilizadas como referências ilustrativas, e não como dados de investigação empírica própria. Sustentamos que a partilha de decisões pode ampliar o alcance formativo das oficinas sem subordinar a criação artística a objetivos instrumentais ou mercadológicos, desde que sejam consideradas as condições culturais, materiais e de acessibilidade dos participantes. O percurso proposto constitui hipótese de trabalho, e seus efeitos sobre competências e iniciativas culturais dependem de investigação empírica específica.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Gestão colaborativa. Oficinas de realização.

ABSTRACT: This article proposes, from a theoretical-bibliographic and interdisciplinary standpoint, a collaborative management pathway for filmmaking workshops aimed at diverse audiences, in which decisions on screenwriting, shooting, editing, and film circulation are shared by the group and treated as occasions for learning human and social competencies. We bring studies from Cinema and Education on aesthetic experience, the pedagogy of creation, and autonomy (Bergala, Fresquet, Migliorin, Freire) into dialogue with Management Studies on competencies, social management, and intersubjectivity (Fleury and Fleury; Cançado, Tenório and Pereira; Paula). Audiovisual training experiences in schools, urban peripheries, and Indigenous communities are used as illustrative references, not as original empirical data. We argue that sharing decisions can broaden the educational reach of workshops without subordinating artistic creation to instrumental or market-oriented aims, provided that participants' cultural backgrounds, material conditions, and accessibility needs are taken into account. The proposed

[1] Doutor e Mestre em Comunicação Midiática pela UNESP-FAAC, Campus de Bauru-SP.
[2] Doutora e Mestre em Comunicação e Cultura Midiática pela Universidade Paulista, UNIP-SP.
[3] Pós-doutora em Antropologia pela UNESP-Marília (2012). Doutora em História e Sociedade pela UNESP-Assis-SP.
[4] Doutora em Engenharia e Ciência de Alimentos pela UNESP-IBILCE, Campus de São José do Rio Preto-SP.
[5] Doutor em Ciências da Saúde pela FAMERP, São José do Rio Preto-SP.
[6] Doutor em Engenharia Urbana pela UFSCar, São Carlos-SP.

pathway is a working hypothesis, and its effects on competencies and cultural initiatives require specific empirical investigation.

Keywords: Cinema. Education. Collaborative management. Filmmaking workshops. Competencies.

1 INTRODUÇÃO

É comum que o filme chegue ao espaço educativo como ilustração de conteúdos já definidos: exibe-se uma obra para ensinar história, literatura, geografia, sociologia ou um tema transversal. O uso é legítimo, mas deixa de fora boa parte do que o cinema tem a oferecer à educação. O quadro muda quando o cinema deixa de ser apenas objeto de recepção e passa a ser também uma experiência de realização, sem que uma coisa exclua a outra. É nesse deslocamento, da recepção para a criação, que as oficinas de realização cinematográfica ganham relevância.

A reflexão contemporânea sobre cinema e educação tem insistido nessa mudança de perspectiva. Rosália Duarte situa o cinema como prática cultural e forma de conhecimento, enquanto Alain Bergala e Adriana Fresquet acentuam sua dimensão estética, sensível e criadora. Bergala propõe que a entrada do cinema na escola não seja reduzida à sua escolarização como linguagem codificada ou ferramenta didática. O encontro com o cinema deve preservar algo de sua condição de arte e de alteridade. Em *A hipótese-cinema*, Bergala (2008, p. 32) pensa o cinema como um "outro" capaz de produzir uma experiência singular dentro da instituição escolar e, justamente por isso, capaz também de interrogar as formas habituais de ensinar e aprender.

É nesse sentido que Cezar Migliorin formula uma premissa particularmente fecunda para uma pedagogia das oficinas: "todo estudante é capaz de fazer cinema". Para o autor, essa capacidade significa poder "atuar criativa e criticamente com a câmera" e, assim, receber e inventar um mundo (MIGLIORIN, 2015, p. 12). A premissa não supõe domínio técnico prévio nem dispensa a mediação docente. Ela situa a capacidade criadora no ponto de partida do processo, e não como uma falta a ser preenchida pelo professor. Daí decorre que a oficina não tem por horizonte formar espectadores mais esclarecidos de imagens nem profissionais do audiovisual; seu propósito é criar condições para que sujeitos diversos se apropriem de imagens e sons como meios de percepção, expressão, pensamento e intervenção no mundo.

Essa discussão ganha ainda mais importância quando se consideram oficinas destinadas a públicos diversos. Uma oficina realizada com crianças da educação básica, adolescentes de uma periferia urbana, estudantes universitários, idosos, trabalhadores, pessoas com deficiência ou integrantes de uma comunidade indígena não pode simplesmente reproduzir uma

metodologia universal e indiferente às circunstâncias. Os princípios de criação podem ser compartilhados, mas os modos de mediação precisam considerar repertórios culturais, ritmos, formas de aprendizagem, relações comunitárias, necessidades de acessibilidade, línguas, territórios, condições materiais e experiências anteriores. Diversidade, portanto, não deve significar apenas ampliação quantitativa de público. Implica reconhecer diferentes sujeitos como produtores de cultura, conhecimento e representação.

Neste artigo, buscamos compreender como oficinas de realização cinematográfica destinadas a públicos diversos podem se organizar para favorecer o desenvolvimento de competências humanas e sociais e propomos, a partir dessa discussão, um percurso de gestão colaborativa que toma as decisões de criação (roteiro, filmagem, montagem e circulação) como situações formativas. Interessa-nos examinar de que modo a organização das atividades, a partilha das decisões e o reconhecimento das diferenças ampliam o alcance dessas experiências sem reduzir sua dimensão artística a finalidades instrumentais ou profissionais.

O estudo é de natureza teórico-bibliográfica e interdisciplinar. Colocamos em diálogo, de um lado, as reflexões de Bergala, Fresquet, Migliorin e Freire sobre experiência estética, criação e autonomia; de outro, os estudos de Fleury e Fleury sobre competências, de Cançado, Tenório e Pereira sobre gestão social e de Paula sobre intersubjetividade e alteridade. As experiências de formação audiovisual citadas ao longo do texto (como o Vídeo nas Aldeias, as Oficinas Kinoforum e o Cinema de Guerrilha da Baixada) funcionam como referências ilustrativas, e não como resultados de pesquisa própria nem como comprovação de efeitos formativos. Por isso, o percurso apresentado na seção 8 deve ser lido como hipótese de trabalho.

2 CINEMA COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA, CRIAÇÃO E ENCONTRO COM O MUNDO

A primeira consequência dessa abordagem é recusar a oposição simplificadora entre aprender cinema e fazer cinema. A realização não vem necessariamente depois de um conjunto completo de conhecimentos teóricos. Ela própria pode produzir conhecimento. Esse aspecto aproxima o cinema de uma pedagogia baseada na experiência, na descoberta e na elaboração de problemas. Não se aprende primeiro, de maneira abstrata, tudo o que seria necessário saber para, somente depois, aplicar esse conhecimento. Aprende-se também diante da necessidade concreta de escolher onde colocar a câmera, como organizar um plano, quanto tempo sustentá-lo, como se aproximar de uma pessoa, que sons registrar e o que fazer com as imagens obtidas.

Em Bergala, tal questão aparece na defesa de uma pedagogia que não reduza o cinema à análise de códigos. O contato com filmes continua fundamental, mas o objetivo é observar a obra a partir das decisões de criação que a constituíram. Em vez de perguntar apenas o que o filme significa, pode-se perguntar por que a câmera está posicionada ali, por que o plano dura tanto, por que determinada ação é mostrada e outra ocultada e que outras escolhas seriam possíveis. A análise deixa, assim, de ser exclusivamente decodificadora e passa a constituir uma análise da criação. Na leitura de Bergala discutida por Migliorin e Barroso, essa passagem coloca o estudante no lugar possível do criador, permitindo que compreenda a imagem como resultado de decisões e como matéria ainda transformável. É precisamente nesse sentido que Migliorin e Barroso (2016, p. 20), ao retomarem Bergala, apresentam a noção de "pedagogia da criação", na qual o estudante é convidado a compreender as decisões que constituem a imagem e suas possibilidades de transformação.

Fresquet radicaliza esse aspecto ao propor que a relação entre cinema e educação seja compreendida como experiência, e não como simples transmissão. Sua crítica dirige-se à instrumentalização do cinema pela escola, defendendo a apropriação da arte cinematográfica de forma a permitir que estudantes recortem novamente o cotidiano com a câmera e produzam sentidos. Ao pensar a escola como "espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis" (FRESQUET, 2013, p. 96), a autora abre espaço para uma prática na qual conhecimento, imaginação, afeto e percepção não sejam tratados como dimensões incompatíveis. Ela associa as práticas cinematográficas a processos de "emancipação intelectual, ética e estética" (FRESQUET, 2013, p. 112).

Isso explica por que as oficinas podem ocupar posição tão fértil nas relações entre cinema e educação. A oficina é um formato suficientemente estruturado para oferecer conhecimentos e, ao mesmo tempo, suficientemente aberto para acolher processos de experimentação. O professor ou oficineiro não desaparece, mas sua autoridade assume outro sentido. Cabe-lhe criar situações em que a experiência seja possível, apresentar obras e problemas, compartilhar instrumentos técnicos, estabelecer limites produtivos, estimular tentativas, ajudar a formular perguntas e sustentar o trabalho coletivo. O objetivo não é antecipar todas as respostas, tampouco impor ao participante o filme imaginado pelo professor.

Aqui é possível estabelecer um diálogo fecundo com Paulo Freire. Uma educação voltada à autonomia não transforma educandos em receptáculos de um saber elaborado externamente, mas reconhece sujeitos capazes de participar da produção do conhecimento. No caso do cinema,

a correspondência é particularmente sugestiva porque filmar obriga a estabelecer relações concretas com o mundo e com os outros. Ao decidir o que registrar e como registrar, o participante não apenas aplica uma regra técnica, mas torna visível determinada relação com a realidade. Migliorin e Barroso aproximam explicitamente uma pedagogia do cinema de uma aproximação crítica da realidade, ressaltando que, antes de determinados conteúdos, está em jogo uma forma de conhecer e compartilhar conhecimento.

O filme final, nessa concepção, é importante, mas não constitui o único critério de êxito da oficina. O processo inclui hesitações, descobertas, discussões, erros, reorganizações e encontros. Um filme tecnicamente imperfeito pode corresponder a uma experiência formativa extremamente complexa. Inversamente, um produto visualmente sofisticado, realizado em grande parte pelo oficineiro para garantir uma apresentação pública bem-acabada, pode esconder um processo pedagógico pouco emancipador. Essa distinção é essencial para oficinas realizadas em instituições que, compreensivelmente, desejam mostrar resultados ao final das atividades. Bergala adverte precisamente contra a transformação da produção escolar em processo comandado pela necessidade de exibir um produto final bem-sucedido, pois a concentração no resultado pode acarretar o "confisco do ato de criação" dos estudantes (BERGALA, 2008, p. 177).

O resultado artístico não deve ser desprezado. Ao contrário, respeitar os participantes significa não pressupor que qualquer coisa produzida por eles seja automaticamente boa por possuir valor social. A questão é outra. O rigor estético deve ser exercitado sem retirar dos participantes a autoria de suas escolhas. Pode-se rever um plano, refazer uma captação de som, discutir um corte, questionar uma solução previsível e apresentar referências cinematográficas mais complexas. A igualdade de capacidade não implica ausência de exigência. Pelo contrário, justamente porque se reconhece a capacidade do outro, é possível convidá-lo a enfrentar problemas artísticos reais.

3 A OFICINA DE REALIZAÇÃO COMO PEDAGOGIA DO FAZER CINEMATOGRÁFICO

Se a oficina não deve ser reduzida à transmissão técnica, isso não significa que técnica e linguagem sejam secundárias. É necessário ensinar cinema, mas ensinar cinema fazendo da técnica uma dimensão das escolhas expressivas. Enquadramento, foco, exposição, movimentos de câmera, continuidade, som, atuação e montagem deixam de aparecer como conteúdos isolados e passam a responder a problemas concretos de realização.

Um dos primeiros exercícios pode enfatizar o plano. Ele constitui uma unidade particularmente produtiva para iniciantes porque obriga a articular espaço, duração, luz, corpo e som. Antes de realizar narrativas complexas, é possível propor exercícios de observação. O grupo pode investigar, por exemplo, onde um espaço começa e termina, o que muda quando a câmera se aproxima, o que permanece invisível e quanto tempo é preciso esperar para que algo aconteça diante da lente. Essa atenção ao plano dialoga diretamente com a pedagogia do fragmento de Bergala (BERGALA, 2008, p. 125), que valoriza o trabalho com trechos e escolhas específicas da criação cinematográfica.

Ao chegar à filmagem, a divisão do trabalho apresenta outro potencial educativo. Cinema é uma prática coletiva, ainda que existam formas de realização individual. Direção, câmera, som, produção, interpretação e continuidade exigem comunicação e negociação. Em uma oficina, a circulação de funções pode evitar hierarquias cristalizadas precocemente. Quem dirige em determinado exercício pode operar o som em outro. Quem costuma desejar a câmera pode experimentar a produção. Quem demonstra timidez diante do grupo pode descobrir no som, na montagem ou na direção de arte outra forma de participação. Dessa maneira, a organização da equipe deixa de reproduzir apenas a divisão profissional do trabalho e passa a funcionar como estratégia pedagógica.

A montagem, por sua vez, ocupa posição central porque torna perceptível que o cinema pensa por relações. Migliorin e Barroso, retomando Eisenstein (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 17), defendem que uma pedagogia do cinema pode ser compreendida a partir da montagem não simplesmente como etapa técnica de pós-produção, mas como modo de conhecimento. Ao relacionar fragmentos, o realizador produz conexões, contrastes, ritmos, continuidades e rupturas. O espectador também participa dessa operação, pois precisa construir relações entre aquilo que vê e ouve.

Essa percepção torna a mesa ou o programa de edição um espaço privilegiado de reflexão. A montagem possibilita rever coletivamente o material, descobrir que determinadas intenções não se realizaram, reconhecer acontecimentos que surgiram por acaso, experimentar diferentes ordens e discutir efeitos produzidos por cada decisão. O participante vê sua própria imagem tornar-se objeto de pensamento. Nesse sentido, montagem e avaliação do processo podem coincidir. Não se trata apenas de corrigir o filme, mas de compreender aquilo que foi feito.

Essa concepção permite organizar uma oficina em torno de um movimento recorrente entre ver, experimentar, rever e reelaborar. Assiste-se a um fragmento, identifica-se um

problema de criação, realiza-se um exercício, observa-se o resultado, discute-se coletivamente e tenta-se novamente. A aprendizagem acontece em circuito, e não em linha reta. A teoria aparece no momento em que ela ajuda a nomear, aprofundar ou desestabilizar uma questão produzida pela prática.

Também a exibição deve ser compreendida como parte da realização. Um filme encontra espectadores e retorna ao espaço social de onde surgiu. Em uma oficina, a sessão pública pode envolver conversa com familiares, escola, moradores do bairro ou membros da comunidade. Essa etapa permite discutir recepção, autoria e responsabilidade. Os realizadores descobrem que aquilo que produziram pode suscitar interpretações diferentes das pretendidas. Percebem que uma imagem circula e que, ao circular, entra em novas relações.

É neste ponto que uma oficina cinematográfica pode articular educação estética e educação crítica sem sacrificar nenhuma das duas. Um erro recorrente seria imaginar que uma oficina socialmente comprometida deve privilegiar mensagens e temas em detrimento da forma. Outro erro seria supor que trabalhar estética significa afastar-se dos conflitos do mundo. O cinema demonstra o contrário. Forma é modo de organizar uma relação com aquilo que se filma. A dimensão política de um filme não reside apenas em seu assunto, mas também em quem filma, quem é filmado, como é filmado, quem monta, quem decide, quem vê e em quais espaços a obra circula.

4 PÚBLICOS DIVERSOS, DIFERENÇA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A expressão “públicos diversos” impede que se pense a oficina como receita. Um mesmo conjunto de procedimentos não produzirá os mesmos efeitos em uma escola de ensino fundamental, em uma universidade, em um centro cultural de periferia urbana ou em uma comunidade indígena. A pedagogia precisa partir dos sujeitos e dos contextos sem, contudo, converter diferença em desigualdade de capacidade.

Esse equilíbrio é decisivo. Adaptar uma oficina para crianças não significa considerar crianças incapazes de escolhas estéticas complexas. Trabalhar com comunidades socialmente vulnerabilizadas não significa reduzir a atividade a inclusão social genérica, oferecendo uma experiência artisticamente simplificada. Realizar cinema com pessoas que nunca tiveram contato anterior com equipamento profissional não significa pressupor ausência de repertório audiovisual. Em sociedades intensamente atravessadas por telas, redes, televisão, publicidade, jogos, vídeos e fotografias, participantes chegam às oficinas com repertórios diversos de

produção e consumo de imagens, ainda que não utilizem os conceitos acadêmicos ou profissionais do cinema.

Em trabalhos com crianças, por exemplo, exercícios breves e concretos podem produzir uma relação mais estreita com o cinema do que longas exposições conceituais. O jogo e a invenção podem organizar a aprendizagem de enquadramento, duração, ponto de vista e montagem sem que esses conteúdos sejam banalizados. A criança pode descobrir o fora de campo filmando alguém que escuta um som cuja origem não aparece. Pode descobrir montagem produzindo duas imagens cuja relação gere um terceiro significado. Pode compreender ponto de vista ao filmar a mesma ação a partir da altura de uma criança e depois da altura de um adulto.

Com pessoas com deficiência, a diversidade exige incorporar acessibilidade desde a concepção, e não apenas como adaptação posterior do produto. Legendas, audiodescrição, interpretação em Língua Brasileira de Sinais, Libras, quando necessária, interfaces adequadas, organização espacial acessível e distribuição flexível das funções podem fazer parte do desenho pedagógico. Mais profundamente, pessoas com diferentes modos de percepção podem produzir experimentações que desestabilizem convenções audiovisuais tomadas como universais. A acessibilidade pode, portanto, ser entendida também como questão estética e não apenas operacional.

A diversidade linguística e cultural exige cuidado equivalente. Uma oficina realizada em comunidade indígena, por exemplo, não deve pressupor que categorias de autoria, narrativa, indivíduo, personagem, espaço ou tempo funcionem necessariamente da mesma maneira que em um curso convencional de cinema. O método precisa admitir negociação e transformação. O cinema pode ser apropriado a partir de necessidades locais que não correspondem aos objetivos imaginados inicialmente pelo educador.

Experiências brasileiras demonstram a relevância desse ponto. O projeto *Vídeo nas Aldeias*, criado em 1986, tornou-se uma referência na formação e na produção audiovisual indígena, apoiando processos em que indígenas passam a produzir imagens e participar da elaboração audiovisual de suas próprias experiências. Acabou por tornar-se referência na formação audiovisual indígena, favorecendo processos de apropriação da linguagem cinematográfica e de produção de imagens construídas a partir das perspectivas dos próprios realizadores indígenas (FIDELIS, 2022, p. 56).

É nesse mesmo horizonte que pode ser mencionado o Projeto *Ava Marandu* como exemplo de oficina audiovisual desenvolvida com povos Guarani e Guarani Kaiowá (FIDELIS,

2022, p. 162-164). O valor do exemplo está menos em descrevê-lo extensivamente e mais em demonstrar que o conceito de "públicos diversos" inclui contextos em que cinema, memória, cultura, território e autorrepresentação se articulam. O mesmo princípio geral da criação cinematográfica precisa assumir configurações pedagógicas específicas conforme os sujeitos envolvidos.

Recursos materiais também variam. Nem toda oficina dispõe de câmeras profissionais, gravadores, iluminação ou computadores potentes. Porém, a precariedade material não deve ser romantizada nem convertida em impedimento absoluto. Telefones celulares e equipamentos simples podem produzir experiências cinematográficas complexas quando há atenção à escolha de planos, luz, som, duração e montagem. Ao mesmo tempo, democratizar o cinema implica também lutar pelo acesso a equipamentos, espaços, formação e condições adequadas, evitando transformar a carência de recursos em estética obrigatória para populações periféricas.

Esse último aspecto é especialmente relevante. Não se deve esperar que cinema produzido por jovens de periferia seja necessariamente improvisado, documental, autobiográfico ou tecnicamente rudimentar. Participantes podem desejar realizar ficção científica, horror, comédia, melodrama, videoclipe, animação, documentário experimental ou qualquer outra forma. A diferença social de origem não pode converter-se em prescrição estética. O livro *Quebrada? Cinema, vídeo e lutas sociais* (VICENTE, 2014, p. 236) registra a necessidade de não confundir produção periférica com amadorismo, mostrando a existência de realizadores e coletivos que reivindicam domínio estético e técnico mesmo diante de condições materiais desiguais.

Portanto, uma oficina para públicos diversos deve operar simultaneamente por igualdade e diferença. Igualdade quanto à capacidade de criar e ao direito de participar do universo das imagens. Diferença quanto aos modos de mediação, aos repertórios, aos interesses, às condições materiais e às relações culturais implicadas em cada contexto. Essa formulação evita dois riscos, o paternalismo, que trata certos públicos como menos capazes, e o universalismo abstrato, que imagina que todos precisam receber exatamente o mesmo percurso pedagógico.

5 PERIFERIAS, TERRITÓRIOS E POLÍTICAS DE AUTORREPRESENTAÇÃO

As oficinas desenvolvidas em periferias urbanas permitem aprofundar uma dimensão central do tema, a relação entre realização cinematográfica, representação e território. Durante muito tempo, diferentes territórios e grupos sociais apareceram intensamente nas imagens

produzidas por cinema, televisão e jornalismo sem que seus moradores tivessem participação equivalente na produção dessas representações. A ampliação das possibilidades de realização audiovisual modifica essa situação não simplesmente porque acrescenta novas imagens ao repertório existente, mas porque permite que novos sujeitos intervenham na disputa sobre quem pode representar quem e de que lugar.

A relevância das oficinas aparece de maneira concreta na experiência da Kinoforum. A coletânea *Quebrada? Cinema, vídeo e lutas sociais*, organizada por Wilq Vicente (2014, p. 12), registra a relação entre oficinas de formação audiovisual e o surgimento ou fortalecimento de coletivos periféricos. As Oficinas Kinoforum constituíram uma importante porta de entrada para jovens moradores de regiões periféricas de São Paulo, e a própria bibliografia reunida na publicação inclui estudos específicos sobre seus desdobramentos. A coletânea está vinculada às mostras e debates promovidos pelo CINUSP em torno do chamado Cinema da Quebrada.

Contudo, seria inadequado interpretar esse processo apenas como inserção profissional. As oficinas também interferem na política das representações. Quando moradores de determinado território passam a produzir imagens desse espaço, não estão simplesmente fornecendo uma visão automaticamente verdadeira por serem "de dentro". Nenhuma imagem é neutra ou total. Dentro de uma mesma periferia existem conflitos de geração, gênero, raça, religião, classe, gosto e projeto político. A importância da autorrepresentação está menos na promessa de autenticidade absoluta e mais na possibilidade de ampliar os lugares de enunciação e tornar disputáveis representações anteriormente concentradas em poucos agentes.

Por isso, a oposição entre olhar "de dentro" e olhar "de fora" deve ser tratada criticamente. Um realizador pertencente ao território não produz por esse fato uma representação isenta de problemas, e um realizador externo não está necessariamente condenado à falsificação. O que a oficina pode ensinar é que toda representação envolve posição, escolha e relação. A questão ética passa a ser como se constrói o encontro, como as pessoas filmadas participam, quem decide a montagem, que imagens podem circular e como o filme retorna às pessoas e aos espaços envolvidos.

Nessa perspectiva, a produção periférica também desafia uma divisão convencional entre formação estética e transformação social. Uma oficina preocupada exclusivamente com a técnica corre o risco de ignorar desigualdades de acesso às imagens e aos meios de produção. Por outro lado, uma oficina que utilize o audiovisual apenas como instrumento de conscientização pode empobrecer sua potência artística, tratando a forma como simples veículo de mensagens

corretas. As experiências reunidas em *Quebrada?* demonstram que produção cultural, estética e disputas de representação se atravessam. O CINUSP organizou, a partir de 2012, mostras e debates em torno do Cinema da Quebrada, criando no espaço universitário oportunidades de circulação dessas produções e de ampliação do debate sobre suas dimensões culturais, políticas e estéticas (VICENTE, 2014, p. 9-13).

A experiência do Cinema de Guerrilha da Baixada, analisada por Liliane Leroux (2017), acrescenta uma inflexão importante a esse debate. Embora o coletivo seja formado por moradores da própria região, a pesquisadora observa a predominância de produções ficcionais, contrariando a expectativa de que o cinema periférico deva se limitar ao documentário ou à denúncia da precariedade social. A afirmação de que a Baixada não se resume à pobreza torna-se, nesse contexto, uma tomada de posição estética e política. A autorrepresentação não significa apenas registrar uma realidade próxima, mas conquistar a possibilidade de inventar personagens, situações e universos narrativos sem ficar subordinado aos repertórios pelos quais o território costuma ser reconhecido externamente.

Leroux (2017) também chama atenção para as tensões que acompanham a visibilidade pública desses realizadores. Ao destacar um cineasta pela ocupação de açougueiro, parte da cobertura jornalística pode reforçar a ideia de que sua criação artística seria algo excepcional ou secundário em relação ao lugar social que lhe é atribuído. O grupo, por sua vez, apropria-se desse enquadramento e procura deslocar a atenção para os próprios filmes. O exemplo revela que a disputa pela autorrepresentação não termina na filmagem ou na montagem: estende-se aos modos de divulgação, às narrativas da imprensa e à construção da identidade pública dos artistas. Para uma oficina, trata-se de um problema formativo relevante, pois os participantes precisam refletir não apenas sobre as imagens que produzem, mas também sobre os sentidos que passam a circular a respeito deles e de seus territórios.

Esse debate também permite compreender a importância de exibir os filmes nos próprios territórios. Produção e circulação não deveriam ser separadas. Quando uma obra realizada em uma oficina volta à escola, ao bairro, ao centro cultural ou à comunidade, ela pode produzir discussão entre realizadores e espectadores que compartilham experiências relacionadas ao que foi filmado. A sessão deixa de ser simples celebração do produto final e torna-se outro momento educativo. O cinema, nesse sentido, produz encontros. Hikiji (2009) utiliza precisamente os afetos e deslocamentos produzidos pelos filmes da quebrada para pensar como imagens modificam posições de olhar.

A diferença fundamental está na passagem do princípio de dar voz ao princípio de reconhecer voz e capacidade de produção já existentes. Dizer que uma oficina "dá voz" a alguém pode sugerir que essa pessoa não possuía voz antes da chegada do projeto. Mais apropriado é compreender que a oficina pode compartilhar meios técnicos, abrir possibilidades de circulação, criar espaços de aprendizagem e alterar relações de visibilidade. Os participantes não recebem uma subjetividade do cinema. Apropriam-se de um meio para inscrever suas formas de ver, escutar, narrar e imaginar.

A horizontalidade aqui defendida tem limites, pois há diferenças reais de conhecimento e de responsabilidade. O oficineiro tende a dominar melhor certos equipamentos e programas de edição e a saber resolver problemas de continuidade ou de captação sonora. Cabe-lhe compartilhar esse saber sem convertê-lo em monopólio das decisões estéticas: é possível ensinar a expor corretamente uma imagem e, ao mesmo tempo, deixar que os participantes decidam qual imagem querem produzir.

Nessa concepção, a diversidade dos públicos não é apenas uma característica de quem recebe a metodologia: ela interfere na própria metodologia, de modo que os participantes se tornam parceiros na configuração do processo cinematográfico.

6 OFICINAS CINEMATOGRÁFICAS, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E GESTÃO COLABORATIVA: POSSIBILIDADES PARA O EMPREENDEDORISMO SOCIAL E CULTURAL

Essa perspectiva encontra fundamentação nas reflexões de Maria Tereza Leme Fleury e Afonso Fleury (2001), que compreendem a competência como algo que não se restringe ao domínio de conhecimentos específicos ou à execução de tarefas previamente estabelecidas. Para os autores, a competência envolve a capacidade de mobilizar diferentes saberes diante das situações concretas, considerando os processos de aprendizagem, as experiências individuais e as relações estabelecidas no ambiente organizacional. Nesse sentido, Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competência como "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo". Essa formulação permite compreender que a aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos, mas se manifesta na capacidade de utilizá-los de maneira articulada, responsável e contextualizada.

A definição de Fleury e Fleury (2001) tem três verbos centrais (mobilizar, integrar e transferir), e cada um encontra correspondência em situações típicas de uma realização.

Mobiliza-se conhecimento quando o grupo precisa decidir como registrar uma cena com o equipamento de que dispõe. Integra-se quando som, imagem e atuação, trabalhados por pessoas diferentes, precisam compor uma mesma sequência. Transfere-se quando o que foi aprendido em um exercício é reaproveitado em outro contexto, como na passagem de um exercício de observação do plano para a filmagem de uma entrevista. A elaboração do roteiro exige escrita, imaginação e planejamento, mas também negociação entre propostas narrativas concorrentes; a organização da filmagem exige distribuição de funções, administração do tempo, uso compartilhado de equipamentos e capacidade de lidar com imprevistos. Quando essas situações são resolvidas de maneira participativa, é plausível que favoreçam cooperação, responsabilidade, iniciativa, capacidade de decisão e respeito às contribuições individuais. Trata-se de uma plausibilidade teórica, e não de um resultado demonstrado: o que se afirma é que a realização cinematográfica oferece ocasiões de exercício de competências que não se reduzem ao domínio da técnica.

Essa dimensão coletiva aproxima as oficinas de uma perspectiva de gestão fundamentada na participação e no diálogo. Cançado, Tenório e Pereira (2011), ao discutirem os fundamentos teóricos da gestão social, apresentam uma alternativa às concepções gerenciais predominantemente hierarquizadas, defendendo processos nos quais os sujeitos envolvidos possam participar efetivamente das decisões. Para os autores, a gestão social pode ser compreendida como a tomada de decisões coletivas, fundamentada no entendimento, na transparência, na comunicação dialógica e na ausência de coerção, tendo a emancipação como finalidade (CANÇADO; TENÓRIO; PEREIRA, 2011, p. 696). Tal perspectiva oferece elementos para analisar a organização das oficinas cinematográficas não apenas como distribuição funcional de tarefas, mas como uma prática na qual o processo de criação pode ser estruturado a partir da participação dos sujeitos envolvidos.

É importante observar, contudo, que a realização cinematográfica envolve necessariamente diferentes responsabilidades e níveis de conhecimento técnico. A direção, a fotografia, o som e a montagem apresentam especificidades que demandam organização e coordenação. Entretanto, a existência dessas funções não implica, obrigatoriamente, a concentração das decisões em uma única pessoa. Nas oficinas, a distribuição das responsabilidades pode constituir parte do próprio processo pedagógico, permitindo que os participantes experimentem diferentes funções, compreendam a interdependência entre as etapas de produção e participem da construção das soluções criativas. A mediação do oficineiro

torna-se fundamental para estabelecer condições de colaboração, sem transformar seu domínio técnico em autoridade absoluta sobre as escolhas estéticas e narrativas. Essa concepção encontra correspondência nas reflexões de Migliorin (2015), para quem a capacidade criadora dos estudantes deve constituir um pressuposto da experiência educativa, e não um resultado condicionado à reprodução de modelos estabelecidos previamente pelo professor.

Entretanto, a colaboração não deve ser compreendida apenas como um procedimento organizacional destinado a aumentar a eficiência da produção. As relações estabelecidas durante uma oficina envolvem também afetos, expectativas, conflitos, identificações e diferenças culturais, dimensões que influenciam diretamente a participação dos sujeitos. Nesse sentido, as contribuições de Ana Paula Paes de Paula (2025) permitem aprofundar a compreensão das relações humanas presentes nos processos coletivos. Ao discutir os conceitos de afetividade ético-política, intersubjetividade e alteridade, a autora destaca a importância das experiências relacionais para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social. Sua abordagem articula comunicação, afetividade e reflexão coletiva, reconhecendo que os processos de interação não são constituídos exclusivamente por decisões racionais, mas também pelas maneiras como os indivíduos se reconhecem e são afetados uns pelos outros.

Para Paula (2025), a alteridade envolve o reconhecimento e o respeito às diferenças, enquanto a intersubjetividade pressupõe relações de comunicação fundamentadas na reciprocidade. A autora também relaciona os processos comunicativos às possibilidades de construção de autonomia, solidariedade e espírito coletivo, ressaltando a importância da autorreflexão na formação dos sujeitos. Esse ponto de vista oferece uma contribuição relevante para compreender as oficinas de cinema destinadas a públicos diversos, pois evidencia que a participação coletiva não depende apenas da disponibilidade de equipamentos ou da distribuição de funções. É necessário considerar as condições de expressão dos participantes, suas experiências anteriores, as relações de poder existentes no grupo e a possibilidade efetiva de que diferentes perspectivas sejam reconhecidas durante o processo de criação.

Essa discussão também permite compreender as possibilidades de continuidade das experiências formativas para além do período de realização das oficinas. Como observado anteriormente nas iniciativas de formação audiovisual desenvolvidas em territórios periféricos, a apropriação dos meios de produção cinematográfica pode favorecer o surgimento de coletivos, projetos culturais comunitários, circuitos alternativos de exibição e outras formas de organização audiovisual. Embora não seja possível estabelecer uma relação automática entre a

participação em oficinas e a criação de iniciativas empreendedoras, o desenvolvimento de competências individuais e coletivas pode oferecer condições favoráveis à elaboração de projetos autônomos. Nesse contexto, o empreendedorismo social e cultural apresenta-se como um possível desdobramento da formação cinematográfica, especialmente quando os conhecimentos adquiridos são mobilizados para responder a demandas comunitárias, ampliar a circulação de produções culturais ou construir novas oportunidades de participação social e atuação profissional.

Essa possibilidade não deve, entretanto, subordinar a experiência educativa à lógica exclusiva do mercado. A criação de iniciativas culturais pode envolver sustentabilidade econômica e organização produtiva, mas também objetivos relacionados à valorização de identidades, à democratização da comunicação e ao fortalecimento de vínculos comunitários. O valor social das competências desenvolvidas, aspecto destacado por Fleury e Fleury (2001), adquire aqui particular importância, pois permite reconhecer que a formação dos participantes ultrapassa sua eventual inserção profissional. Neste aspecto, o empreendedorismo cultural não constitui uma finalidade obrigatória das oficinas, mas uma das possibilidades abertas pela apropriação coletiva dos conhecimentos, das técnicas e dos instrumentos de produção audiovisual.

7 CINEMA, MONTAGEM, ÉTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

A riqueza educativa das oficinas de cinema também se manifesta na capacidade de articular diferentes campos do conhecimento. A realização cinematográfica é inevitavelmente interdisciplinar porque combina tecnologias, artes, relações sociais, linguagem, corpo, espaço, tempo, som e organização coletiva.

A montagem estabelece relações com pensamento, narrativa, ritmo e memória. Como demonstram Migliorin e Barroso (2016, p. 21 a 23), ao retomarem Eisenstein, os fragmentos cinematográficos não são apenas organizados para transmitir uma história já pronta. A relação entre eles produz pensamento e solicita participação ativa do espectador. Dessa forma, ensinar montagem não significa apenas ensinar onde clicar em um programa. Significa explorar como relações audiovisuais constroem sentidos.

A produção envolve planejamento, administração, resolução de problemas e organização coletiva. O trabalho com atores mobiliza corpo, voz, performance e relações interpessoais. O documentário aproxima a oficina da história oral, da antropologia e das ciências sociais. Um

projeto sobre memória local exige pesquisa documental, entrevistas, interpretação crítica das fontes e reflexão sobre quem possui autoridade para contar determinada história.

Essa interdisciplinaridade não deve fazer do cinema um auxiliar das disciplinas; ocorre o inverso, pois a realização exige enfrentar problemas que ultrapassam as fronteiras disciplinares. Um filme sobre um rio, por exemplo, pode mobilizar geografia, ecologia, história, memória, política, poesia, fotografia e som, mas esses elementos precisam tornar-se forma cinematográfica. Não basta reunir conteúdos corretos. É necessário decidir como filmar água, território, voz, trabalho e conflito.

É nesse ponto que estética e ética se aproximam. A posição da câmera é também uma posição diante do outro. Em um documentário, aproximar-se fisicamente de alguém, insistir em determinada pergunta, manter uma câmera ligada diante do sofrimento ou utilizar uma imagem íntima são decisões que extrapolam competência técnica. Oficinas precisam criar espaço para discutir consentimento, exposição, contexto e responsabilidade.

Essa dimensão ética também envolve montagem. Uma entrevista pode ser gravada de modo respeitoso e posteriormente reorganizada de forma que altere radicalmente o sentido da fala. Ensinar montagem implica, assim, discutir poder. Quem escolhe o começo e o fim de uma fala? Quem estabelece a relação entre determinada pessoa e determinada imagem? Como trilha musical e ritmo podem conduzir a interpretação do espectador? A consciência dessas operações ajuda a formar tanto realizadores quanto espectadores mais críticos.

É aí que a realização cinematográfica se converte em educação crítica da mídia sem deixar de ser arte. A crítica não resulta apenas de discursos explicativos sobre manipulação midiática. Ela emerge também da prática. Ao fabricar imagens, o participante aprende que enquadrar é excluir, que montar é relacionar, que sonorizar é orientar percepção, que narrar é selecionar e que todo filme poderia ter sido construído de outro modo.

Migliorin sintetiza de maneira especialmente produtiva essa dupla operação ao associar a capacidade cinematográfica à possibilidade de receber e inventar um mundo. Receber significa admitir que o mundo excede o planejamento, que pessoas e acontecimentos podem surpreender a câmera. Inventar significa reconhecer que enquadramento, duração, som e montagem produzem uma forma singular de tornar esse mundo sensível. A oficina encontra aí sua dimensão simultaneamente estética, educativa e política.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de realização cinematográfica para públicos diversos podem, portanto, ser compreendidas como muito mais do que cursos introdutórios de audiovisual. Elas constituem espaços privilegiados de articulação entre cinema, educação, arte, técnica, experiência, território e participação social. Seu potencial educativo não deriva apenas do fato de ensinar competências de roteiro, fotografia, som, direção ou montagem, embora tais competências sejam relevantes. Ele nasce sobretudo da possibilidade de colocar diferentes sujeitos diante de problemas concretos de criação e oferecer-lhes condições para elaborar respostas próprias.

Quando se consideram públicos diversos, a oficina precisa ainda evitar a transformação de uma pedagogia em fórmula. Crianças, jovens, adultos, idosos, estudantes, moradores de periferias, pessoas com deficiência e povos indígenas não compõem um público homogêneo. Cada experiência exige escuta, adaptação de dispositivos, atenção às condições concretas e reconhecimento dos repertórios existentes. A igualdade que fundamenta a oficina é igualdade de capacidade e dignidade, não identidade entre sujeitos ou contextos.

A dimensão política dessas oficinas, entretanto, não deve ser reduzida ao conteúdo de filmes socialmente engajados. Ela se encontra também nas próprias condições de produção. Existe política na possibilidade de decidir onde colocar uma câmera, no direito de construir a própria imagem, na escolha de quem aparece e de quem fala, no modo como se estabelece uma relação com a pessoa filmada, na possibilidade de montar e remontar os sentidos e na criação de espaços para que essas imagens circulem.

A articulação entre cinema, educação e administração permite, ainda, compreender essas oficinas como situações em que escolhas estéticas e procedimentos de produção mobilizam competências de comunicação, cooperação, organização e responsabilidade. Com Fleury e Fleury (2001), a aprendizagem pode ser pensada como mobilização contextualizada de saberes; com Cançado, Tenório e Pereira (2011), a participação nas decisões evidencia a importância do diálogo e do compartilhamento de responsabilidades; e, com Paula (2025), a alteridade e a intersubjetividade ressaltam a dimensão humana das relações coletivas. Nessa leitura, a gestão colaborativa não substitui a pedagogia da criação, mas oferece uma chave complementar para compreender suas condições de realização. A eventual formação de coletivos ou iniciativas de empreendedorismo social e cultural permanece uma possibilidade de desdobramento, que demanda investigação empírica específica para que seus resultados sejam demonstrados.

Em síntese, o percurso apresentado neste ensaio sugestiona que a gestão colaborativa pode ser incorporada à oficina como parte do desenho pedagógico, e não como acréscimo organizacional: cada momento de decisão (pactuação, roteiro, filmagem, montagem e circulação) é ao mesmo tempo um problema de criação e uma ocasião de exercício de competências humanas e sociais. Trata-se de uma contribuição conceitual, e seus limites precisam ser explícitos. Este trabalho não apresenta dados de oficinas realizadas; os efeitos aqui sugeridos permanecem hipóteses a serem examinadas em pesquisas empíricas que considerem as condições de cada público e de cada território.

Para o campo de Cinema e Educação, o trabalho indica que a discussão sobre a pedagogia da criação pode se beneficiar do diálogo com a Administração, sobretudo no que diz respeito à organização do trabalho coletivo. Para a prática docente, oferece um roteiro de decisões a serem pensadas com cada grupo antes e durante a oficina. Resta, como agenda de pesquisa, verificar em que medida a partilha de decisões altera a participação, a autoria e a continuidade das iniciativas audiovisuais depois do término da oficina. Se a hipótese for confirmada, aprender a fazer cinema poderá significar, nesses espaços, aprender também a decidir em conjunto o que filmar, como montar e para quem exibir.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE, FE/UFRJ: 2008.

CANÇADO, Airton C.; TENÓRIO, Fernando G.; PEREIRA, José R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. *Cad. EBAPE.BR*, v. 9, n.º 3, artigo 1, Rio de Janeiro, Set/2011. págs. 681–703. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000300002. Acesso em 01/11/2026.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea, 5(spe)*, págs. 183–196. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010. Acesso em 01/11/2026.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga. In: GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott, org. *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 115 a 135.

LEROUX, Liliane. *Táticas do Cinema de Guerrilha da Baixada para transitar entre o popular e o artístico*. Polêmica, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-23, jan./mar. 2017.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

_____; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. Significação: *Revista de Cultura Audiovisual*, São Paulo, v. 43, n. 46, p. 15 a 28, 2016. Disponível em https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323. Acesso em 30/10/2026.

PAULA, Ana Paula Paes de. Entre a "Afetividade-Ético-Política" e a "Política dos Afetos": Intersubjetividade, Alteridade e Psicanálise de Grupos. *Revista Organizações & Sociedade*, n.º 32(111), 2025, págs. 001-019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-92302025v32n0006PT. Acesso em 01/11/2026.

VICENTE, Wilq, org. *Quebrada? Cinema, vídeo e lutas sociais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, CINUSP Paulo Emílio, 2014.