EDITAL 01/2019

PROGRAMA DE APOIO A PROJETOS DE EXTENSÃO

PAEx - UEMG

PROJETO DE EXTENSÃO

I.TÍTULO. Educação, Experiência Estética e Espaços Urbanos: o Cineclube do Espaço Comum Luiz Estrela.

II. OBJETIVOS

Objetivo geral: Contribuir e potencializar a proposta do Cineclube Luiz Estrela de democratização e acesso aos bens culturais e analisar os processos formativos que envolvem a experiência estética proporcionada pela proposta junto à comunidade formada por seus organizadores e frequentadores.

Objetivos específicos:

- Contribuir com a curadoria coletiva do Núcleo de Audiovisual do Espaço Comum Luiz Estrela.
- Sugerir filmes para serem exibidos que geralmente não são vistos nos cinemas *mainstream*, o que se coaduna com a proposta do Cineclube de democratização e acesso aos bens culturais.
- Apresentar propostas de sessões temáticas, rodas de conversa e oficinas em torno dos filmes exibidos.
- Contribuir com as produções audiovisuais do próprio Núcleo de Audiovisual do Luiz Estrela.
- Organizar eventos na Faculdade de Educação da UEMG com a participação do Núcleo de Audiovisual do Luiz Estrela e os frequentadores do Cineclube.
- Promover a participação dos estudantes e professores do curso de Pedagogia nas atividades do Cineclube Luiz Estrela.
- Comunidade discente, docente e servidores da Faculdade de Educação da UEMG.

III. PÚBLICO-ALVO

- Integrantes do Núcleo de Audiovisual do Espaço Comum Luiz Estrela.
- Frequentadores do Cineclube Luiz Estrela, constituído por moradores dos arredores do bairro Santa Efigênia, incluindo o aglomerado do bairro São Lucas, e pessoas de diversas partes da cidade que participam das atividades promovidas pelo Espaço Comum.
- Comunidades da região do Espaço Comum Luiz Estrela menos assistidas ou excluídas dos seus direitos culturais por sua condição social, étnica, gênero, deficiência, faixa etária, domicílio, ocupação, entre outros.

IV. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA SOCIAL

O presente projeto de extensão pretende ser o primeiro de uma série que visa estabelecer parcerias com os mais diversos grupos e movimentos que se apropriam de determinados espaços urbanos e que possuem na arte uma forma de manifestação do seu modo de ser e do que visam promover na cidade. Neste contexto, visamos contribuir para identificação dos processos formativos que estão em jogo nessa dinâmica a partir da singular relação entre educação e experiência estética e seus desdobramentos práticos, éticos e políticos.

A dimensão formativa das artes e seus desdobramentos éticos e políticos já é algo reconhecido desde a *Antiguidade clássica*. Como salienta Jaeger, o legislador, o poeta e o artista plástico possuem na Grécia Antiga uma "missão educadora" (JAEGER, 1986, p. 18). A própria história da

educação grega coincide com sua literatura, que, no sentido que lhe deram seus criadores, se apresenta como "a expressão do processo de autoformação do homem grego" (*idem*, p. 19). Como diz o autor de *Paideia: a formação do homem grego*, o homem grego evoluiu e se formou na poesia e na arte. Como destaca Maria de Jesus Fonseca, todo ideal educativo dos gregos, a *Paideia*, encontra na *aretê*, termo geralmente traduzido como *virtude*, seu tema e núcleo fundamental, pois educar significa em última instância tornar o homem melhor, aperfeiçoá-lo, torná-lo mais virtuoso. A tragédia, a comédia, a poesia, tinham uma função educacional apoiada também nesse conceito de *aretê*. Nos poemas homéricos, a *aretê* é entendida como excelência, superioridade, designando um atributo próprio da nobreza, que se manifesta sobretudo no caráter do herói no qual se assiste a fusão da sabedoria e da ação. O herói se apresenta como o modelo exemplar para ser imitado, o que "desperta a emulação, para, como eles, ser herói, possuidor da *aretê* heróica" (FONSECA, 1998, p. 6).

Na Atenas do século V a.C já se desenvolve a noção de que não basta mais formar somente o homem individual, é necessário também formar o cidadão. A educação é entendida como uma preparação para a cidadania. O homem é um *Biós politikos*, e dessa forma o conceito de *aretê* se alarga e ganha uma dimensão política. O século IV a.C é marcado pelo embate da filosofia socrático-platônica com os sofistas, que coloca justamente em questão o ensino da *aretê política*. É no bojo desse movimento que se consolida a concepção grega de *Paideia*, entendida por Platão como a verdadeira educação. Na perspectiva socrática, educar não é transmitir conhecimentos e sim formar o homem como homem, tornar possível que ele alcance o fim autêntico de sua vida. A *Paideia* é compreendida como a formação geral que dará ao homem a forma humana, como homem e cidadão. Como afirma Jaeger: "Acima do homem como ser gregário ou suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiraram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos" (JAEGER, 1986, p.13). Do arco que vai dos poemas homéricos até Aristóteles podemos observar a presença desse ideal educativo, apesar das diferenças que podem ser destacadas. Em Platão e Aristóteles, a *aretê política* passa a ter um peso fundamental na educação. Nesse movimento, o caráter formativo da arte continua a ser destacado, mas agora passa a receber uma avaliação política. Os desdobramentos práticos, políticos e éticos, das manifestações artísticas para a vida das pessoas no solo da cidade ocupa as preocupações educacionais de Platão e Aristóteles, como pode ser observado respectivamente em *A república* e *A política*.

Na modernidade, quando a estética se torna uma ciência do conhecimento sensível com Baumgarten (1714-1762), o interesse pela dimensão formativa da arte e seus desdobramentos práticos vem novamente à tona, com um destaque especial para a concepção schilleriana de *educação estética*. Em seu célebre escrito *A educação estética do homem numa série de cartas* de 1794, Schiller (1759-1805) pretende dar um acabamento à estética kantiana centrada no gosto, entendido como juízo estético. Na terceira crítica, Kant atribuiu ao juízo de gosto um estatuto subjetivo, produto do livre jogo da imaginação e do entendimento que produz um prazer desinteressado. Schiller busca um fundamento objetivo para o juízo de gosto e assim elevar a arte à condição de ciência filosófica, atrelando o juízo estético à razão prática. Ao invés de um conceito da experiência, o belo é antes de tudo entendido como um imperativo, ou seja, não é na ordem do ser que se encontra o juízo do belo, mas na do dever-ser. O juízo estético então tem como modelo o *imperativo categórico* kantiano, por um lado, mas por outro lado corrige o caráter ascético e formal desse imperativo, apontando assim para a possibilidade de sua aplicabilidade no mundo.

Na perspectiva kantiana, o imperativo categórico é aquele que representa uma ação por si mesma, objetivamente, necessária, sem qualquer relação com outra finalidade. A ação moral é aquela que pode ser universalizada, sendo que somente pode ser universalizada as ações cujo princípio se encontra na razão, um princípio formal independente das *inclinações*. Tendo em vista que o filósofo entende por *inclinação* a dependência da faculdade de desejar em face às sensações, o imperativo categórico só poderia se realizar com a superação dessa dependência e o deslocamento do desejo para a forma pura e universal da razão. No entanto, Schiller defende que é necessário

reconhecer que o homem possui inexoravelmente uma *natureza mista*, composta não só de razão, como também de sensibilidade, sendo impossível querer elevá-lo moralmente sem também cultivar a sua sensibilidade.

Segundo Schiller, é justamente na contemplação do belo que se encontra a possibilidade humana de desenvolvimento tanto das capacidades intelectuais quanto das sensíveis. Na "disposição lúdica" gerada pela contemplação estética dissolve-se a tirania de uma capacidade sobre outra, o homem se torna livre tanto em relação às determinações dos sentidos quanto da razão. A liberdade desfrutada no impulso lúdico, a liberdade estética, não é aquela que advém da autonomia da razão, como aponta Kant, mas da natureza mista do homem. Não é uma liberdade moral *stricto sensu*, mas uma liberdade que se dá em meio ao mundo sensível. Na perspectiva schilleriana, o homem educado esteticamente vai além da concepção kantiana de que apenas o ente racional é um fim em si mesmo, pois tudo em sua volta passa a ser dotado de autonomia. O indivíduo de gosto e o gênio criador que contemplam o belo emprestam a liberdade da razão ao próprio mundo, e assim aperfeiçoam a realidade. Como diz o filósofo: "Onde quer que o encontremos, este tratamento espirituoso e esteticamente livre da realidade comum é o sinal da alma nobre" (SCHILLER, 2017,p.15). Na medida em que enobrece o mundo em sua volta, o homem se torna virtuoso, realizando não só o fim do dever, mas fundando o reino dos fins na terra. Dessa forma, a educação estética conduz à ética.

Na perspectiva schilleriana a educação estética possibilita a conjunção entre o sensível e o racional, à unificação entre dever e prazer, dignidade moral e felicidade. O filósofo entende que é através do estético, do belo, que se chega até a liberdade e é nesse horizonte que se resolve o problema político na experiência. O problema político ao qual se refere em *A educação estética do homem* é o da passagem do que denomina de *Estado Natural* ao *Estado Moral*. Antes do humano escolher o Estado, é a necessidade, as leis da natureza, que o levam a criá-lo, antes que pudesse erigi-lo segundo as leis da razão. Esse *Estado Natural* é criado por um "cego arbítrio" (SCHILLER, 2017,p.25) e sua atividade é exercida não através de leis, mas da força. Segundo Schiller, a grande dificuldade que se encontra na passagem de um Estado a outro se encontra "no fato de que a sociedade física não pode cessar um instante sequer no *tempo*, enquanto a sociedade moral se forma na *Ideia (...)*" (*idem*, p. 26). O Estado precisa ser modificado sem que as condições de existência da sociedade física, real, sejam colocadas em xeque pela "existência da sociedade como ideal" (*idem*). Para isso, segundo o filósofo, é necessário engendrar um caráter que "desse à eticidade invisível o penhor dos sentidos" (*idem*, p.27). O homem educado no belo, no qual se assiste a conjunção entre o sensível e o racional, é justamente aquele capaz de engendrar esse caráter. Tornar o homem aquilo que ele é, realizar sua destinação enquanto um ser racional, livre, ao apontar para as conexões entre educação estética, ética e política, o pensamento schilleriano é movido por esse ideal, no qual podemos observar, guardada as devidas proporções, aspectos do humanismo grego assentado na *Paideia*.

Herdeiro da tradição kantiana e também influenciado por Schiller, Nietzsche (1844-1900) nos instiga igualmente a pensar no caráter formativo da arte e seus desdobramentos éticos e políticos. Em *Schopenhauer Educador* de 1873, o filósofo defende que os educadores devem ter como horizonte o imperativo "Sê tu mesmo", que o fim de todo processo educacional é tornar-se aquilo que é, ideia na qual podemos também observar ressonâncias da concepção grega de *Paideia*. No entanto, o filósofo de Zaratustra é um forte crítico do humanismo socrático-platônico, de uma educação que procurou negar o corpo, os instintos, as paixões, o sensível, em nome da alma, da razão, da consciência, da moral. Esse humanismo, no entanto, atravessou a história do Ocidente, assumindo novas versões no cristianismo e no pensamento moderno. A partir de sua obra *Assim Falava Zaratustra*, Nietzsche começa a pensar essa história sob a perspectiva do desenvolvimento do niilismo, que se radicaliza na modernidade, época marcada pela *morte de Deus*. Essa morte representa, entre outros aspectos, a destruição dos fundamentos metafísicos em que se apoiava o humanismo.

Em *Assim Falava Zaratustra*, narrativa dramática que começa a ser escrita em 1883, podemos observar como, entre outras questões, seu autor reflete sobre a figura do educador em um contexto cultural marcado pelo avanço do niilismo. Depois de dez anos de solidão na reclusão de sua montanha, Zaratustra resolve voltar para junto dos homens para ensinar-lhes sobre as consequências da *morte de Deus* e oferecer-lhes uma alternativa, o *Além do Homem*. Na praça do mercado, Zaratustra profere suas primeiras palavras: “*Eu vos ensino o Além do Homem*. O homem é algo que deve ser superado. Que fizeste para superá-lo?” (NIETZSCHE, 2011, p.13). O personagem afirma que o *Além do Homem* é “o sentido da terra” e diz à multidão que para criá-lo é necessário aprender a viver sem metafísica. É nesse contexto que o personagem se refere pela primeira vez em seu discurso à *morte de Deus*. A multidão reage com risos, displicente, ao discurso do personagem. O personagem então passa a incitar o povo a aproveitar o momento presente, no qual a humanidade ainda anseia por algo para além de si mesma, para fixar sua meta, pois deixará de ser um solo fértil e se tornará pobre, mostrando assim a possibilidade de um futuro tenebroso. O mestre começa então a falar sobre o *último homem*, aquele para o qual a *morte de Deus* representa o fim de todas as esperanças. O *último homem* é aquele que perdeu a capacidade de criar, o produto da uniformização dos sentimentos, aquele que procura, sobretudo, pela segurança e o bem-estar, rejeitando as tarefas demasiadamente árduas. O *último homem* é aquele que “tudo apequena”, a manifestação do grande cansaço, aquele que afirma que tudo é em vão, que tudo já foi feito, já foi criado, que ganha voz na *doutrina do Adivinho*, que aparece na segunda parte da obra. Conforme as palavras de Zaratustra é esse o destino reservado ao homem se não aproveitar esse momento oportuno no qual ainda é possível ter esperança. No entanto, ao fim de seu discurso, o mestre se depara com mais um fracasso, pois aos gritos e júbilos a multidão lhe pede: “torna-nos como esse último homem!” (NIETZSCHE, 2011, p.19).

Já encontramos em *Assim Falava Zaratustra* os traços que compõem a caracterização nietzschiana do caráter processual do *niilismo* e que será mais desenvolvida ao longo de sua obra tardia. Se tomarmos como referência a abordagem deleuziana acerca das metamorfoses do *niilismo* na obra nietzschiana, o *último homem* se afigura como a culminância da perspectiva niilista que preside a história humana do início ao fim. Segundo Deleuze, o *niilismo* em Nietzsche assume três metamorfoses, caracterizando-se inicialmente como uma vontade de negar em nome de valores superiores (niilismo negativo), depois como uma vontade de negar a existência desses próprios valores superiores (niilismo reativo) e, por fim, caracteriza uma atitude de total indiferença diante de todos os valores (niilismo passivo). A primeira forma de niilismo, o niilismo negativo, Nietzsche encontra principalmente na filosofia socrático-platônica e depois no cristianismo, entendido como platonismo para o povo. Neles, apesar de suas peculiaridades, há uma hierarquia de valores semelhante, que se apresenta como manifestação da vontade de negar a vida imanente, o corpo, em nome de valores cuja superioridade é estabelecida metafisicamente, baseados na crença em um *além-mundo*, em Deus. Conforme argumenta Deleuze, o niilismo pensado por Nietzsche não é “um acontecimento na história e sim o motor da história do homem como história universal” (DELEUZE, 1976, p. 127), sendo a *morte de Deus* não um evento que coloca um fim nessa história, mas o momento no qual o *niilismo negativo* se transmuta em *niilismo reativo* e o homem passa a ocupar o lugar da divindade, substituindo a ideia de Deus pelas ideias modernas de progresso, evolução, felicidade para todos, bem da comunidade. No entanto, o *niilismo reativo* fatalmente acaba no *niilismo passivo*, o niilismo dos últimos homens. Essa última forma de niilismo se caracteriza pela indiferença em relação a todos os valores, pela erosão de todas as hierarquias valorativas.

A doutrina do *Além do homem* ensinada por Zaratustra é uma forma de atribuir significado à vida humana depois da *morte de Deus*, e, nesse sentido, um contramovimento em relação à ascensão do *último homem*, que simboliza a forma mais recente de niilismo. No entanto, como fica claro a partir da reação da multidão, Zaratustra é um professor extemporâneo, que veio cedo demais, que ensina algo cuja importância ainda não foi compreendida. O professor Zaratustra

assume como estratégia de combate a formação de uma comunidade de criadores de novos valores. Para isso é necessário recuperar a liberdade para essa criação, o que requer, por sua vez, o desenvolvimento de um modo de vida não gregário. Em “Das mil metas e uma só meta”, o personagem nietzschiano diz: "Criadores foram primeiramente os povos, somente depois os indivíduos; em verdade, o indivíduo mesmo é ainda a mais nova criação" (NIETZSCHE, 2011, p.58). O personagem afirma que o “prazer no rebanho” é mais antigo, que ainda não existe individualidade em sentido real, não gregária. O programa pragmático existencial que envolve a pedagogia de Zaratustra visa a criação de espíritos livres, de indivíduos soberanos, donos de si, que um dia criarão um novo povo, do qual surgirá o *Além do Homem*, o sentido da terra.

Se o humanismo socrático-platônico é construído a partir da imposição da forma humana, da ideia de homem, ao indivíduo, a pedagogia zaratustriana visa, através da formação de indivíduos soberanos, a superação do homem no *Além-do-homem*. Dessa forma, esse programa pedagógico envolve uma tentativa de superação do humanismo platônico e cristão. No entanto, como nos mostra o filósofo em *Assim Falava Zaratustra*, essa tentativa de superação se dá no interior de um cenário dramático no qual se assiste não a reversão mas a radicalização do niilismo. Esse niilismo radical coloca em questão o próprio sentido da vida. Nesse contexto a arte assume novamente uma importância crucial no pensamento nietzschiano, como o que torna possível um contramovimento ao niilismo.

Nietzsche esboça na fase derradeira de sua filosofia uma teoria genealógica do juízo estético, na qual o gosto aparece ligado aos nossos instintos mais básicos e rudimentares. Para Nietzsche o gosto está na base de todas as nossas tábuas de valores, de todas as nossas formas de avaliação consideradas mais complexas. Dessa forma, a mudança, a transvaloração dos valores, passa antes de tudo pelo gosto. Como define Nietzsche em *Genealogia da Moral* de 1887, a arte é a antagonista natural do espírito ascético, e assim é o solo a partir do qual o *sentido da terra* pode germinar. A arte nos faz recordar nosso vigor animal e essa lembrança atua como um tônico do sentimento de vida. Nietzsche caracteriza o *estado estético* como uma “mistura delicada de bem estar e desejos animais” (NIETZSCHE, 2008, p. 265). Apesar de realizar uma visceral crítica ao ascetismo, o filósofo não prega que o homem deve dar livre curso aos instintos, e sim espiritualizá-los. É justamente na experiência estética que se assiste a essa espiritualização. O que ocorre no estado estético é uma transfiguração da sensualidade e não a sua supressão. A partir da experiência estética, o filósofo faz a defesa de um *continuum* entre os nossos instintos mais básicos e os processos de conceitualização e simbolização. Essa espiritualização, ao invés de diminuir, intensifica os sentimentos vitais, produzindo uma outra relação do homem com sua animalidade, eliminando o que o fez olhar com “olho ruim” seus instintos, o que está na base do sofrimento consigo mesmo em função de sua domesticação para a vida social, conforme nos apresenta o filósofo na *Genealogia da Moral*. Nietzsche caracteriza os juízos estéticos como fonte de toda elevação e tonificação da vida.

A teoria nietzschiana da evolução do niilismo se apresenta como uma chave de leitura significativa para se pensar na contemporaneidade, na crise de valores, de sentido, e seus efeitos éticos e políticos que marcam nossa época. É nesse contexto que Nietzsche nos convida a pensar novamente em uma dimensão formativa da experiência estética e seus desdobramentos práticos, agora a partir da caracterização da arte como contramovimento ao niilismo. A partir da dimensão estética, Nietzsche aponta para uma ética não baseada na castração, na repressão, e sim na espiritualização dos afetos, das paixões, dos instintos. Se na modernidade o corpo passa a ser o alvo do poder, como defende Michel Foucault, pensar em uma educação estética na perspectiva nietzschiana também possui desdobramentos políticos contundentes.

Nesse primeiro momento escolhemos o Cineclube Estrela para a realização dessa atividade extensionista. O Cineclube teve início em 2014 no Espaço Comum Luiz Estrela (ECLE), localizado no Casarão da Rua Manaus, 348, no bairro São Lucas. O Luiz Estrela é um espaço artístico autogestionado inaugurado no dia 26 de outubro de 2013 a partir da ocupação cultural de um imóvel

público abandonado há 19 anos, apesar de ser tombado pelo patrimônio histórico municipal em 1994. No final de 2014 o uso do imóvel foi cedido pela Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG) ao grupo de residentes e hoje funciona de forma permanente e colaborativa, frequentado por cerca de 300 colaboradores. Em síntese, o Espaço Comum Luiz Estrela é uma ocupação cultural organizada por um grupo de músicos, realizadores audiovisuais, arquitetos, historiadores, pessoas do teatro, produtores independentes e etc. Movido pela autogestão e pelo ideal de uma cidade diferente, compartilhada, viva, solidária e comum, o Espaço se organiza a partir de vários núcleos, todos acessíveis a pessoas interessadas em participar. Entre eles se encontram o núcleo de infraestrutura, de história, de audiovisual, de teatro e de permacultura.

Ao longo de cinco anos de existência, o Espaço Comum Luiz Estrela se consolidou como referência na autogestão de atividades culturais, em especial no campo da restauração e memória do patrimônio cultural, contando ainda com uma programação de atividades semanais distribuídas em diferentes Núcleos de Pesquisa-Ação, além das atividades pontuais organizadas de forma autogestionada por artistas e produtores culturais que buscam locais abertos e gratuitos para realização das suas atividades. Além de atividades semanais, o Espaço realiza, mensalmente, o Sarau Comum (espaço de encontro de poetas de Belo Horizonte e Região Metropolitana) e a Feirinha Estelar (ação de economia criativa que agrega artesãos e produtores de alimentos e produtos orgânicos, alternativos e sustentáveis). Ao longo destes anos, cerca de 500 artistas e produtores culturais fizeram uso da estrutura física e política do Espaço.

Desde 2014, quando foi inaugurado, o Cine Estrela já realizou dezenas de sessões, contando com a participação de mais de mil pessoas e de dezenas de realizadores nas rodas de conversas sobre os filmes exibidos. A curadoria é feita de forma coletiva, através de reuniões presenciais do Núcleo de Audiovisual e através do grupo de e-mail do Cine Estrela. O Núcleo é um espaço aberto que reúne pesquisadores de cinema, realizadores audiovisuais, produtores culturais e etc. Durante as sessões, o público é sempre informado da existência do Núcleo e as pessoas interessadas podem pedir a inclusão no grupo de email e participar da organização das sessões, visando a horizontalidade curatorial e o envolvimento de mais pessoas na atividade cineclubista.

A curadoria trabalha planejando sessões de obras históricas, como "Titicutfollies" (1967), de Frederick Wiseman, por exemplo, e sempre procura convidar pessoas que tenham relação com a temática do filme para um debate após a sessão. Também são realizadas sessões temáticas, como por exemplo, a que aconteceu sobre o rio Tapajós, gerando um debate sobre a construção da hidrelétrica e os danos causados à população indígena e ribeirinha. Além disso, o Cine-Estrela recebe filmes e sessões de festivais ou coletivos parceiros, como o coletivo Malva de Cinema Feminista, Forum.doc e o Cinecipó. Em 2016, o Cine-Estrela realizou uma sessão itinerante na Ocupação da Funarte e outra na Escola Estadual Maestro Villa Lobos, também ocupada por secundaristas contra a Pec 55, numa sessão em parceria com a ONG *Favela é isso aí*, exibindo um programa da mostra *Imagens da Cultura Popular Urbana*. Além de realizar o cineclube, o Núcleo de Audiovisual também produz vídeos para as campanhas de levantamento de fundos para a manutenção do Espaço, realiza oficinas e procura, na medida do possível, apoiar outras iniciativas de cinema popular na cidade e seu entorno.

Ferrés (1996), Melo e Tosta (2008) e Rizzo Júnior (2011) destacam a importância da educação como extensão das diversas formas de leituras de telas e textos. A animação como linguagem audiovisual possibilita aos estudantes compreender como os processos de edição configuram as imagens em movimento. Saber como essas imagens são produzidas é o primeiro passo para perceber criticamente as mensagens que consumimos, sejam elas da TV, da publicidade, do cinema ou de qualquer tela que nos mobilize.

Ferrés (1996) aborda a relevância de uma educação que dialogue com e produza imagens audiovisuais. Para o autor espanhol, uma educação que não problematiza a imagem do vídeo ou do cinema, deixa de cumprir com a produção de um conhecimento sobre todas essas imagens que, diariamente, nos mobilizam e das quais somos também "produtores". Ao produzir imagens

audiovisuais em um contexto de ensino e aprendizagem, nos tornamos mais conscientes dos processos de edição e montagem dos textos e suas audiovisualidades¹. Uma educação que consiga discutir e ampliar as noções de alunos e alunas sobre como são construídos os discursos audiovisuais estará contribuindo de modo decisivo para a formação, não apenas de consumidores, mas de cidadãos críticos investidos de percepções mais sensíveis às estratégias de persuasão midiática.

Melo e Tosta (2008) discorrem sobre as possibilidades da *educomunicação* como estratégia para potencializar a educação, no sentido de formar leitores mais críticos e criativos para lidar com a pluralidade de imagens-discursos veiculados pela cultura da mídia. Retomando a noção de McLuhan sobre a “aula sem paredes”, reflexão a propósito da TV mas que também pode ser estendida ao cinema e ao audiovisual, os autores realçam como, na contemporaneidade, diversos modos de consumir e produzir significados são disseminados e ajudam a transformar ou a deformar processos de formação, sejam eles escolares ou educativos de modo geral. Isso coloca um desafio às instituições escolares pois não cabe mais somente a elas a preponderância sobre a formação/conformação dos saberes, uma vez que estes estão pulverizados ao longo de todas as dimensões da vida. Refletindo sobre o caráter da mídia, Melo e Tosta (2008) nos ensinam como os processos comunicacionais são complexos e interacionais. Desse modo, não se pode pensar a mídia, e por extensão, o cinema ou o vídeo, sem levarmos em conta como somos também produtores de seus conteúdos, afinal, trata-se de um processo, até certo ponto, em via de mão dupla. Evidente que os autores não querem com isso dizer que não haja formas de censura, controle das informações e deformação das informações, mas que nada disso se processa sem a interação e reelaboração a partir de como são recebidas as mensagens pelos consumidores. Configuram-se, então, dimensões variadas e articuladas, difíceis de serem separadas como fios embaraçados em um novelo.

Por sua vez, Rizzo Júnior (2011) discorre sobre a construção de uma especialização *latu senso*, seu currículo e metodologia, na interface educação e audiovisual. Em linhas gerais, o autor apresenta dados sobre como, ao longo do século XX, as imagens da TV, do cinema e dos audiovisuais ganharam intensidade cada vez maiores, e influenciaram nossos modos de operar e produzir sentidos. Um dos pontos realçados pelo autor trata da importância de se construir e consolidar licenciaturas sobre o audiovisual, de modo a capacitar professores a articularem propostas pedagógicas em torno desse eixo.

Bernadet (1991), por sua vez, discorre sobre a linguagem do cinema e como esta historicamente se constituiu. Retomando os primórdios da produção, o crítico aprofunda os modos de como operar com a narração cinematográfica.

Os desafios propostos nesse breve quadro conceitual acentuam a urgência de se pensar uma educação cada vez mais capacitada para refletir e produzir sentidos e imagens. Somente com o diálogo as análises sobre textos e contextos audiovisuais e suas audiovisualidades possibilitarão interações críticas em torno dos produtos que consumimos-produzimos, especialmente aqueles originados nos discursos publicitários, políticos e, por que não, educativos. Para tanto, metodologias precisam ser articuladas de modo a ampliar as experiências estéticas com as diversas imagens que diariamente consumimos e que tanto se insinuam de forma persuasiva a todos nós, leitores e leitoras das culturas da mídia.

V. METODOLOGIA

O presente projeto de extensão universitária se apoia metodologicamente na *pesquisa-ação*. A pesquisa-ação é uma metodologia participativa que se caracteriza por um conjunto de práticas de investigação, diagnóstico, capacitação e planejamento, que torna possível várias modalidades de

¹ Termo usado por Silva, Rossini, Rosário e Kilpp (SILVA e ROSSINI, 2009) a propósito do caráter virtual das imagens audiovisuais, levando-se em conta a pluralidade de mídias através das quais a fruição pode ser atualizada e que, por sua vez, transcenderia essas próprias mídias.

participação individual e coletiva dos envolvidos no levantamento de problemas, busca de soluções e propostas de intervenções. Na medida em que os atores implicados constroem através da pesquisa-ação um espaço de interlocução, a *pesquisa-ação* torna possível o rompimento da separação entre sujeito e objeto, e o desenvolvimento de formas de intervenção não impositivas e estranhas ao local onde se realiza o projeto de extensão universitária. A *pesquisa-ação* tem por princípio a constante análise das ações dos atores envolvidos e a potencialização da interação entre eles na negociação e definição das ações a serem realizadas, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem com base na experiência e a interface entre pesquisa e extensão.

Em se tratando de um projeto de extensão que irá dialogar com um contexto cultural dado e, até certo ponto, consolidado nas propostas da ocupação do casarão do Espaço Comum Luiz Estrela, teremos o devido apreço pelas relações e significados compartilhados no próprio espaço. Com isso, queremos dizer que o nosso papel, em um primeiro momento, será de fortalecer as interações com o coletivo em torno do Cine Estrela, aproximando-nos das experiências que eles já construíram. Com isso, o projeto se desenvolverá no sentido de uma construção com os integrantes do coletivo, aprendendo, também, com eles e, articulando novas ações e possibilidades de intervenção. Nesse processo, nossa perspectiva, enquanto pesquisadores, será sinalizada conforme nossas observações junto aos integrantes do coletivo. Vale reforçar que a participação, no contexto do Cine Estrela, terá como orientação compreender como o coletivo opera e quais relações e regras ali funcionam. Com essa perspectiva de quem participa e observa, estaremos treinando os olhos e ouvidos (OLIVEIRA, 2006) para, de modo processual e sem rupturas com as regras do espaço, construir ações práticas e buscar teorias para dialogar com as vivências ali compartilhadas.

Esta proposta tem como objetivo fortalecer vínculos e aproximações entre a Faculdade de Educação da UEMG e o Espaço Comum Luiz Estrela, uma vez que, além da proximidade territorial, encontram-se vizinhos em outros aspectos.²

Isto posto, a metodologia será usada de modo a se articular com esses contextos e laços, sem perder de vista o trabalho teórico, em profundo e permanente diálogo com os atores do espaço, a partir das nossas observações.

VI. RESULTADOS ESPERADOS

- Potencializar os resultados já alcançados pelo Cineclube Estrela, ou seja, a mobilização do público em torno das sessões, a democratização do acesso ao cinema e à produção local, contribuindo para o estabelecimento de parcerias e fomentos objetivando fortalecer e amplificar o Cineclube.
- Estabelecer e consolidar um intercâmbio entre a Faculdade de Educação e o Espaço Comum Luiz Estrela a partir da participação do corpo docente e discente nas atividades do Cineclube, possibilitando assim o conhecimento desse rico espaço de experiência democrática, cultural e artística e contribuir para o desenvolvimento de novos projetos de extensão e pesquisa no local.
- Socializar os resultados em eventos realizados na UEMG, principalmente na Faculdade de Educação e no Seminário de Pesquisa e Extensão, e também em outras Instituições.
- Elaborar um texto na forma de um artigo acadêmico sobre o projeto desenvolvido.

² Só para citar um exemplo, no casarão da rua Manaus, rodas de conversas sobre pedagogias libertárias já acontecem, em 2014, e, no momento, ali funciona um cursinho preparatório para o ENEM, chamado Afirmativa. Esse cursinho atende a jovens e adultos, sem cobrar mensalidade, e é mantido por doações que garantem a remuneração dos professores e a estrutura do cursinho.

VII. PLANO DE TRABALHO DO BOLSISTA

Plano de trabalho para o bolsista I

- 1- Observar e registrar a participação dos integrantes do coletivo Cine Estrela, com o intuito de entender como o coletivo opera e quais relações e regras ali funcionam, de modo a tornar possível a construção de intervenções significativas.
- 2- Construir estratégias para interagir com o coletivo do Cine Estrela, fazendo uso de técnicas como a da observação participante e uso de diário de campo. Além de serem instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de ações práticas significativas, essas técnicas também favorecem a interface entre pesquisa e extensão.
- 3- Refletir e propor ações e intervenções em diálogo com o coletivo do Cine Estrela e com os objetivos do projeto de extensão (vide objetivos expostos no item II).
4. Apresentação no Seminário de Pesquisa e Extensão, com o objetivo de divulgar o projeto e socializar os resultados da atividade extensionista.
5. Apresentação em eventos realizados na Faculdade de Educação, com o objetivo de socializar os resultados da atividade extensionista junto à comunidade dos docentes e discentes do curso de pedagogia.
6. Elaborar, junto com os professores envolvidos no Projeto, um texto na forma de artigo acadêmico versando sobre a atividade extensionista desenvolvida.

Plano de trabalho para o bolsista II

1. Fazer a articulação do projeto com a Faculdade de Educação e demais parceiros de modo a criar e aproximar os vínculos institucionais.
2. Produzir relatórios para subsidiar estratégias e técnicas de intervenção, a partir das condições próprias da Faculdade de Educação, com o objetivo de que as intervenções também atendam às demandas de professores e alunos do curso de Pedagogia.
3. Mobilizar os coletivos na Faculdade de Educação para fazer a ponte com as ações no Espaço Comum Luiz Estrela (Cine Estrela), com o intuito de tornar possível a interação e, assim, o desenvolvimento de atividades conjuntas.
4. Apresentação no Seminário de Pesquisa e Extensão, com o objetivo de divulgar e socializar os resultados da atividade extensionista.
5. Apresentação em eventos realizados na Faculdade de Educação, com o objetivo de divulgar e socializar os resultados da atividade extensionista junto à comunidade dos docentes e discentes do curso de pedagogia.
6. Elaborar, junto com os professores envolvidos no Projeto, um texto na forma de artigo acadêmico versando sobre a atividade extensionista desenvolvida.

- Cronograma de execução para o período de vigência das bolsas solicitadas

Período: 13/5 a 15/12

Atividades/meses	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro
1	X	X	X					
2				X	X			
3					X	X	X	X
4							X	
5						X		
6						X	X	X

obs: As atividades seguem os números indicados nos planos de trabalho de cada bolsista.

VIII. EQUIPE EXECUTORA.

Dois professores efetivos da Faculdade de Educação da UEMG, sendo um Doutor (orientador) e uma Mestre, um professor da Rede Municipal de Belo Horizonte, Mestre, e duas bolsistas do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais.

XIX. REFERÊNCIAS

ARAÚJO FILHO, Targino / THIOLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão. São Carlos: Cubo Multimídia: UFSCAr, 2008.

BERNARDET, Jean- Claude. O que é cinema? São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

FERRÉS, Joan. Televisão e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONSECA, Maria de Jesus. A paideia revisitada In: Revista Millenium nº9, 1998.

HERMANN, Nadja. Ética e Estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005

KANT, Immanuel. Crítica da faculdade de julgar. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 1986.

JAEGER, W. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

MELO, José Marques de, e TOSTA, Sandra Pereira. Mídia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da Moral – uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Assim Falou Zaratustra. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Fragmentos Póstumos (1885-1889). Volumen IV. Traducción, introducción y notas de Joan B. Llinares (Universidad de Valencia) y Juan L. Vermal (Universidad de las Islas Baleares). Tecnos, 2006 (2ª edición, 2008). (Edição espanhola dirigida por Diego Sánchez Meca)

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. Paralelo 15: São Paulo. Editora Unesp. 2006.

RIZZO JÚNIOR, Sérgio Alberto. Educação e audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2011.

SANTOS, Leonel Ribeiro. Educação Estética e Utopia Política. Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Filosofia da UL, 1996

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SILVA, Alexandre Rocha; ROSSINI, Mirian de Souza (orgs.). Do audiovisual às audiovisualidades: convergência e dispersão nas mídias. Porto Alegre: Asterisco, 2009.