



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Clementino Luiz de Jesus Junior

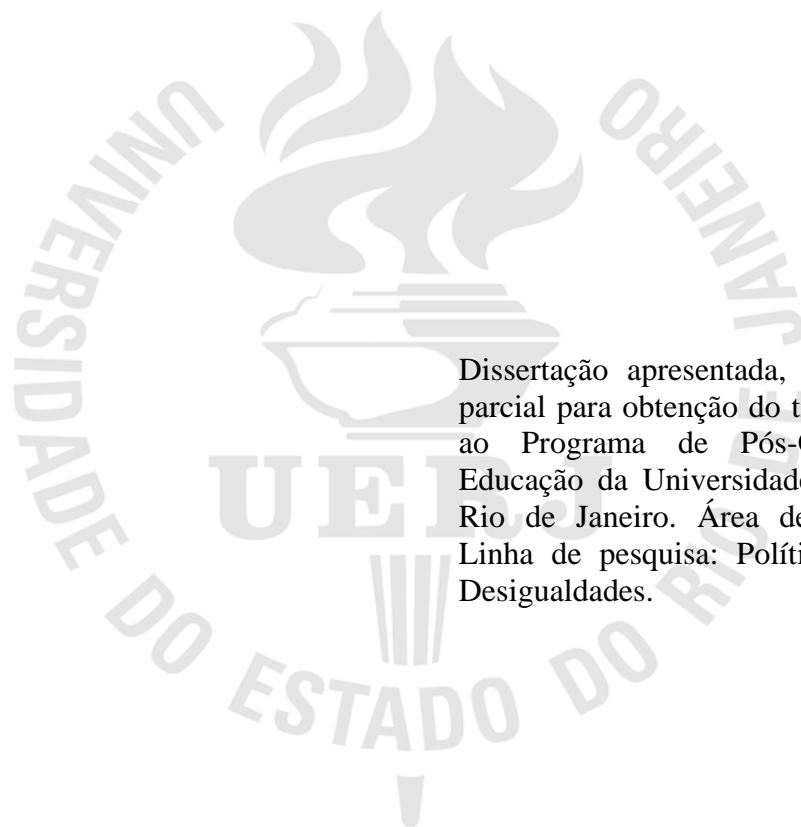
**Santa Fé e a dimensão pedagógica: território, governo, biopoder e memória
no cinema ambiental**

São Gonçalo

2016

Clementino Luiz de Jesus Junior

Santa Fé e a dimensão pedagógica: território, governo, biopoder e memória no cinema ambiental



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linha de pesquisa: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^a. Dra. Monique Franco

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

J58 Jesus Junior, Clementino Luiz de.
Santa Fé e a dimensão pedagógica: território, governo, biopoder e
Memória no cinema ambiental / Clementino Luiz de Jesus Junior. – 2016.
96f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Monique Franco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Cinema na educação – Teses. 2. Educação ambiental – Teses.
I. Franco, Monique. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.68

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Clementino Luiz de Jesus Junior

Santa Fé e a dimensão pedagógica: território, governo, biopoder e memória no cinema ambiental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linha de pesquisa: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 28 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Monique Mendes Franco (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Lucia Silva Enne
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Clementino Kelé e Chica Xavier, que sempre quiseram o melhor para mim, e comemoram até hoje cada vitória como sendo sua. A minha vitória é ter vocês como exemplo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, Francisca, Clementino, Christina, Izabela, Ernesto, Ernesto Junior, Luana, Oranyan e Jacira por serem meu piso e meu teto, mas me estimulando a não ter paredes e sempre enxergar além das limitações.

A minha esposa Valéria, pelo amor, companheirismo e compreensão do tempo e atenção limitados durante o mestrado.

Aos amigos do Grupo União Espírita Santa Bárbara, em especial Mãe Neide de Oyá e Claudia Puentes, pelo afeto e inestimável ajuda em me apresentar União dos Palmares e me apontar os caminhos para a realização de meu filme que deu origem à presente pesquisa.

Aos amigos que fiz em União dos Palmares, Alagoas, em especial, Carla Theresa, Cristiane Chagas, Dorinha Cavalcante, John Lenon, Genisete Sarmento, Luana Tavares, Luis (Zulu) Fernando, Marcia Susana, Nadia Seabra pelas contribuições, seja para as filmagens que realizei, ou para as pesquisas do campo que enriqueceram este trabalho.

Ao corpo docente e discente da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmento, em Santa Fé, União dos Palmares, por sua generosidade, confiança e disponibilidade para participar das atividades educacionais propostas e contribuir com os depoimentos que são parte fundamental desta pesquisa.

Às amigas May Waddington e Maria Teresa Salgado, mestras que me estimularam a trazer minhas reflexões audiovisuais para a academia.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, representados pelas professoras Glaucia Guimarães, Helena Fontoura, Inês Bragança, Mairce Araujo e Rosimeri Dias, pela contribuição no meu aprendizado durante o curso.

Aos colegas de turma do curso de Mestrado, pelo estímulo e conselhos, contribuindo para a minha evolução pessoal ao longo do curso.

Aos membros da minha banca de qualificação por suas críticas valiosas para o crescimento deste trabalho.

A Monique Franco pela sensibilidade e confiança para me guiar em um projeto pouco convencional, e por toda a bagagem intelectual que adquiri sob sua orientação.

RESUMO

JESUS JUNIOR, Clementino Luiz de. *Santa Fé e a dimensão pedagógica: território, governo, biopoder e memória no cinema ambiental*. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

A cela de uma cadeia é uma das formas extremas de isolamento de um indivíduo ou grupo do restante da sociedade a qual pertence. É um espaço disciplinar em que se cumprem penalidades por um tempo pré-determinado, distante da sociedade. No entanto, famílias têm sido orientadas a morar nos pavilhões de um presídio no povoado de Santa Fé, surgido a partir de uma colônia prisional que nunca foi ativada, construída nos anos 70 do século XX, no município de União dos Palmares (AL). A partir de 1989, uma série de enchentes do Rio Mundaú afetaram a região, levando o poder público a instituir, como moradia provisória para mais de cem famílias, o presídio em questão, inclusive criando uma escola pública e um posto de saúde no local. A partir desse complexo cenário, o objetivo deste trabalho é analisar o cinema como estratégia pedagógica para a educação ambiental crítica, contextualizada ao território de Santa Fé. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de base etnográfica, por meio de registros de campo, entrevistas semiestruturadas, além de registros fotográficos e filmicos, na comunidade, no período de julho de 2013 a novembro de 2015, tendo a Escola Maria Mariá de Castro Sarmiento como nosso espaço de investigação, neste trabalho de pesquisa. Buscamos aproximar essa Escola a uma metáfora do espaço de vigilância e nos perguntamos: como o cinema pode ser uma estratégia para contribuir com os processos de educação ambiental que revelem as contradições, as potencialidades e as possibilidades de uma ação educativa que se assente na realidade de Santa Fé? Desta forma, busca-se a ampliação de diálogos acerca da territorialidade, governamentalidade e da justiça ambiental como abordagens e bases para a estruturação de ações educacionais que possibilitem a ampliação da leitura das relações dos indivíduos com este complexo cenário, no qual procuram realizar suas vidas. Por meio da análise dos registros e depoimentos, numa intervenção denominada “memória portátil”, foi possível considerar que: a comunidade tem percepção de sua vulnerabilidade em relação ao território, a escola não se apropria da realidade local em suas estratégias pedagógicas, e que o cinema ambiental demonstrou ser uma excelente estratégia pedagógica por revelar, a partir das falas de sujeitos locais, elementos que estruturam e embasam propostas de educação ambiental contextualizadas às realidades locais de Santa Fé.

Palavras-chave: Cinema ambiental. Educação ambiental crítica. Governamentalidade.

Memória. Território.

ABSTRACT

JESUS JUNIOR, Clementino Luiz de. *Santa Fé and the pedagogical dimension: territory, government, biopower, and memory in environmental cinema*. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

The prison cell is one of the extreme forms of isolation of an individual or group from the rest of the society that they belong to. It is a disciplinary space where sentences are served for a predetermined amount of time, away from society. However, families have been told to live in the pavilions of a penitentiary in the village of Santa Fé, which are the remains of a prison colony which was never activated, after being built in the 1970s in the town of União dos Palmares (AL). From 1989, a series of floodings of the Mundaú River affected the region, causing the public authorities to institute that the aforementioned penitentiary be used as provisional housing for over one hundred families, even creating a public school and health clinic in the location. Thus, from this complex scenario, this study's goal is to analyze cinema as a pedagogical strategy for critical environmental education, contextualized to the territory of Santa Fé. For this purpose, we performed an ethnographic research through field records, semi-structured interviews as well as photographic and video records in the community during the period of July 2013 to November 2015, using the school Maria Mariá de Castro Sarmento as our investigation location in this work of research. We aimed to align this school with a metaphor for the surveillance space and asked ourselves: How can cinema be a strategy to contribute with environmental education processes that reveal contradictions, the potentialities and possibilities of an educative action that settles in Santa Fé's reality? Thus, we aim to amplify the dialogue about territoriality, governmentality and environmental justice as approaches and foundations for the structuring of educational actions that allow the magnification of the reading of the relationships between individuals and this complex scenario in which they attempt to live their lives. By means of analysis of the records and interviews, in an intervention called portable memory, it was possible to consider that: the community perceives their vulnerability in relation to the territory, the school doesn't align with the local reality in their pedagogical strategies, and that the environmental cinema revealed itself and excellent strategy by revealing, through the words of locals, elements that structure and support environmental education proposals contextualized to the local realities of Santa Fé.

Keywords: Environmental cinema. Critical environmental education. Governmentality.

Memory. Territory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Batizado de Clementino Junior com seus pais e o educador AnísioTeixeira	15
Gráfico 1 – Mapa de Alagoas.	38
Gráfico 2 – Mapa de União dos Palmares	42
Figura 2 – Cadastro para as oficinas de Dança e Percussão do Projeto Inaê (GUESB) no povoado de Santa Fé (2011)	46
Figura 3 – Fachada da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento	48
Figura 4 – Sala de aula	50
Figura 5 – Sala de aula improvisada entre pavilhões	51
Figura 6 – Pedagoga escreve no painel durante abertura do ano letivo de 2014 .	51
Figura 7 – Quadro da abertura do documentário Águas no Muquém – sobreviventes de uma enchente	57
Figura 8 – Pé-de-Jaca do documentário Águas no Muquém – sobreviventes de uma enchente	58
Figura 9 – Imagens da animação A realidade de nossas vidas	69
Figura 10 – Imagens da animação A realidade de nossas vidas	70
Figura 11 – Imagens da animação A realidade de nossas vidas	70
Figura 12 – Alunos discutindo a construção do storyboard	72
Figura 13 – Estudante desenhando a proposta de storyboard	72
Figura 14 – Clementino Junior colhendo depoimento de uma das estudantes na sala ao lado	73
Figura 15 – Workshop com educadores da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento	75
Figura 16 – Banheiro feminino do pavilhão que era ocupado pelo projeto Inaê, do GUESB	77

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1	Cinema e Educação Ambiental: no contexto do território	21
1.2	Território, Conflito, Justiça e Vulnerabilidade Ambiental	28
1.3	Biopoder e Governamentalidade	30
1.4	Memória e Cinema Ambiental	32
1.5	Revisão Bibliográfica (Teses, dissertações e banco de dados da CAPES) ...	33
2	SANTA FÉ	38
2.1	União dos Palmares	38
2.2	Santa fé	44
2.3	Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmento	48
3	MEMÓRIA PORTÁTIL	53
3.1	Apresentação	53
3.2	Referencial teórico-metodológico	60
3.3	Pesquisa de cunho etnográfico	63
3.4	A oficina Memória portátil	66
3.5	Análise das oficinas	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Antecedentes

Meu envolvimento com o audiovisual¹ vem praticamente de berço. Desde que aprendi a escrever, já gostava de desenhar, principalmente histórias em quadrinhos, e meu anteparo para estas primeiras narrativas pessoais eram as páginas em branco nos versos dos roteiros de novelas nas quais meus pais atuavam nas décadas de 70 e 80 do século passado. Já buscava contar histórias e expor meu olhar sobre o mundo em histórias de super-herói, ficção científica ou *thrillers* policiais. Desenhei muito durante toda a adolescência, e, ao ingressar na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ironicamente fui me afastando da ilustração e buscando todas as expressões que me reaproximassem do sonho que abandonei no vestibular: o cinema. O audiovisual ficou em segundo plano como opção para a formação superior por acompanhar as dificuldades na carreira artística de meus pais: muito trabalho e pouca visibilidade, daí minha opção pelas artes visuais. Lembro-me da ocasião em que, ainda pequeno, quando me perguntaram, diante de meus pais, se queria ser ator como eles, eu dizer não. Ao ser indagado do porquê, respondera “o que adianta decorar texto, ensaiar, e na hora da cena aparecer pouco e de costas?”

Na graduação em programação visual, apesar de o foco do curso ser outro, busquei todas as disciplinas eletivas que me ensinassem algo de animação e vídeo; a segunda, não consegui cursar por falta de professores para a disciplina, nos semestres em que o horário permitia o encaixe, mas participei da minha primeira animação no trabalho de formatura de um colega, e este gênero marcou meu ingresso no audiovisual. Durante o período de estágio, já com uma pequena experiência em algumas empresas produtoras audiovisuais como editor² e animador³, me graduei na UFRJ e, no início de 1997, ganhei de um diplomata haitiano, amigo de meus pais desde a década de 1960, uma passagem para ir a Washington, por estar curioso com as possibilidades de cursos audiovisuais nos Estados Unidos da América (EUA).

¹ Audiovisual se refere a todo som e imagem em movimento sincronizados para fins de informação ou comunicação (exemplo: televisão e cinema).

² Editor é o responsável técnico pela construção narrativa do produto audiovisual.

³ Animador é quem dá vida a objetos ou desenhos, criando imagem em movimento não captadas em ação direta.

Foi a primeira vez que sai do Brasil. Chegando lá, vi que nenhuma das opções que encontrei me acrescentaria ao que já sabia do meu pouco aprendizado na universidade, ou como autodidata. Foi interessante, pois comecei, de uma certa maneira, naquele momento, a desconstruir uma visão típica em relação aos EUA como referência, não apenas de poder, mas de lugar das oportunidades, e creio que isso fortaleceu certas perspectivas que trago hoje, ao ter um breve contato com uma juventude de descendentes de haitianos em Washington DC, capital dos EUA, envolvidos com produção artística, resgate da cultura vinda da terra natal de seus país, e principalmente focados em uma militância política herdada dos movimentos dos direitos civis dos negros nos EUA⁴, que alcançaram seu ápice na década de 60, do século XX.

Nos dez dias que passei na capital norte-americana, oito deles foram exclusivamente dedicados aos museus. Em uma destas visitas aos museus, nos dois últimos dias que separei dentro da minha agenda, descobri, no Museu Nacional de Arte Africana do Smithsonian's⁵, uma mostra de cinema negro, com filmes da África e do Caribe. Comprei ingresso para a sessão que começaria no instante em que cheguei e me deparei com um filme que mudou o meu olhar sobre o cinema como um todo: "Guelwaar", do cineasta senegalês Ousmane Sémène. Até aquele momento, nunca havia assistido a nada de cinema do continente africano, produzido por cineastas nativos, e fui logo apresentado ao nome referência, ao pioneiro, primeiro cineasta negro a realizar um filme no continente, e até hoje, quase uma década após sua morte, ainda é considerado por conhecedores dessa cinematografia, um nome de maior expressão. No dia seguinte voltei ao museu e assisti a mais um filme dele e a um outro filme cubano. A partir desse momento, quis assistir a toda a produção de cinema africano que tivesse acesso, e pensando como conseguir compartilhar essa experiência.

Com esse pensamento, me mudei para Moçambique, em outubro de 1997, para trabalhar na primeira empresa de produção para televisão (TV) com equipamento digital do país, Bambú Produções.

⁴ Apesar de a Constituição dos EUA dar direitos iguais a todos os cidadãos, principalmente após o fim da escravidão no país, legislações estaduais, em especial em alguns estados do Sul do país, lhes negavam direitos básicos, como livre trânsito, e promoviam uma política de segregação com espaços reservados, não direito ao voto, dentre outras restrições. Inúmeras iniciativas da militância afro-americana se sucederam até que, a partir de acontecimentos violentos na década de 60, do século XX, e de projetos que vinham sendo implementados, os militantes Malcom X e Pastor Martin Luther King Jr. conseguiram pressionar, cada qual a sua maneira, para que o presidente Lyndon B. Johnson promovesse, em 1964, a Lei dos Direitos Civis, e, em 1965, a Lei de Direitos ao Voto.

⁵ Smithsonian's Institution é uma instituição do governo norte-americano dedicada à educação e pesquisa, através de um complexo de museus.

Nesta segunda saída do Brasil, desta vez a trabalho, fui roteirista, animador, *designer*⁶ e editor de vídeo.

Em Moçambique tive a primeira grande oportunidade para criar histórias para além do ambiente publicitário, pois alguns trabalhos institucionais permitiam trabalhar temas sociais e de educação cívica, e campanhas na área de saúde e memória documental do país, como quando a produtora na qual trabalhei produziu um documentário com material histórico para um evento em homenagem à Eduardo Mondlane⁷, um dos heróis do movimento anticolonial no país. Este foi o primeiro trabalho editado por mim com referências históricas de diversas fontes, mas que infelizmente não foi publicado além do evento para o qual foi produzido. Ainda em Moçambique participei como editor de vídeo e animador de toda a campanha eleitoral do último mandato de Joaquim Chissano⁸, reeleito em 1999.

Ao retornar ao Brasil em 2000, tornei-me realizador⁹ audiovisual com meu primeiro curta-metragem¹⁰ em animação, que foi o primeiro dos quatorze filmes¹¹ que realizei até o presente momento. Trabalhei em técnicas de *stop-motion*¹² misturada a montagens em vídeo, e segui fazendo filmes curtos em animação, trabalhando com humor e crítica social: “Sillis”, meu filme de estreia, com um minuto de duração, faz uma crítica ao uso e abuso de silicone; o “Sequestro de Bellini” é uma sátira às ondas de sequestro que ocorriam no Rio de Janeiro; e “O Artilheiro” brinca com o universo do futebol.

⁶ *Designer*, ou programador visual, é o artista visual responsável pela criação de um projeto gráfico.

⁷ Um dos fundadores da Frente de Libertação de Moçambique, a FRELIMO, partido que foi responsável por libertar o país da colonização portuguesa.

⁸ Presidente que ficou mais tempo no poder em Moçambique, de 1986 a 2005.

⁹ Realizador ou diretor, no audiovisual, é o responsável, dentro da equipe, pela qualidade artística e narrativa da obra, partindo de um roteiro e direcionando como será o olhar do público.

¹⁰ Curta-metragem, segundo a Agência Nacional de Cinema (ANCINE) é a obra audiovisual cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos.

¹¹ Os 13 filmes que, juntos, foram exibidos em mais de 70 festivais dentro e fora do país, além de exibições em cineclubes e universidades são: Sillis (2000); O Sequestro de Bellini (2003); O artilheiro (2004); Bolero de pastel (2005); Histórias de pescador (2006); 7KPTAIS (2007); Sua Majestade, o Delegado! (2007); Folia de Adão e Eva (2010); Ojú Onà (2011); Anjo de chocolate (2013); Jurema (2014); (in)cômodos (2014); feli(Z)cidade (2015); e Na rua (2016).

¹² *Stop Motion* é a técnica de animação em que se capturam partes do movimento dos personagens por fotografias quadro-a-quadro.

Em 2006 realizei meu primeiro documentário¹³, o qual marcou uma linha de trabalho que sigo até o momento: a temática social. E no caso específico foi sobre o meio-ambiente, a partir da situação de abandono dos pescadores da Baía de Sepetiba, no Rio de Janeiro, em meio à poluição das águas de um lugar que outrora foi um balneário da zona oeste da cidade. “Histórias de pescador” foi um filme feito com poucos recursos: uma filmadora formato Mini-DV portátil¹⁴ e a ajuda de meu sobrinho, que co-dirigiu o filme comigo, por ter proposto este tema como trabalho de uma disciplina em seu curso de jornalismo, que envolvia a produção de um documentário em vídeo e, sendo ele morador do bairro, adotou esta minha ideia e me convidou a ajudá-lo. Durante dois dias entrevistamos pescadores e moradores da região que vinham discutindo a questão da poluição nas águas da Baía, o impacto ambiental causado pelo Porto de Sepetiba – depois rebatizado de Porto de Itaguaí –, e dos resíduos de todo o parque industrial que percorre a região. “Histórias de pescador” percorreu alguns festivais e mostras de cinema ambiental¹⁵ e serviu de estímulo para que eu me arriscasse em outros gêneros e linguagens do audiovisual, pois até então só tinha produzido filmes em animação. Meus demais documentários trilham pelas questões da história e cultura do povo afro-brasileiro em diversas temáticas¹⁶.

No mesmo ano, ao retornar de uma segunda viagem de trabalho ao continente africano, desta vez por um trimestre em Angola, prestando serviço para a TV Pública deste país, fui convidado a ministrar uma disciplina sobre uso do cinema em Sala-de-aula em um curso de extensão, voltado para a aplicação da lei 10.639/03¹⁷ na Atlântica Educacional, no

¹³ Documentário é o gênero do audiovisual feito a partir de documentos retratando um fato ou contexto real.

¹⁴ Mini DV foi um dos primeiros formatos de audiovisual voltado para o mercado semiprofissional, que ajudou a ampliar a produção de curtas-metragens no início do século XXI.

¹⁵ Trabalharemos mais tarde com o conceito de cinema ambiental, e sua utilização dentro da categoria educação ambiental crítica.

¹⁶ Os documentários são *Sua Majestade, o Delegado!*, sobre o histórico Mestre-sala da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira; *Ojú Onà* sobre alguns cineclubistas afro-brasileiros e sua relação com o cinema, *Anjo de chocolate*, sobre uma escritora e cobradora de ônibus, *Jurema*, sobre o ritual da Jurema de Caboclo na Umbanda de um terreiro no Rio de Janeiro; e *(in)cômodos*, com depoimentos colhidos a partir de uma oficina que ministrei no I Seminário Fela Kuti da UERJ.

¹⁷ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Fonte: Diário Oficial da União.

bairro da Lapa. A professora que ministraria a disciplina no curso ficou impossibilitada por motivos de saúde, e tive 10 dias para preparar conteúdo para 16 horas de aula em módulo intensivo de dois dias. Como, durante uma década, fui curioso sobre a produção do cinema do continente africano, conhecia intimamente a história dos afro-brasileiros no cinema, e a produção do cinema latino e norte-americano sobre o assunto, lecionei pela primeira vez para uma turma de sessenta alunos, todos professores da rede pública, no início de 2007.

Após esta experiência de estreia, voltei a lecionar neste mesmo curso em outras duas oportunidades. Esse curso de pós-graduação me inspirou a criar a outra atividade que desenvolvo desde 2008, o Cineclube Atlântico Negro (CAN). O CAN serviu de laboratório para a transformação na temática e nas novas linguagens que passei a trabalhar em minhas produções audiovisuais a partir de sua criação. Naturalmente, a exibição de filmes com protagonismo negro e sobre a diáspora africana¹⁸ influenciou, em minha cinematografia, o surgimento de temas e personagens dentro da temática étnica. Os cursos audiovisuais que ministrei, junto à atividade cineclubista, criaram o cenário para o surgimento, em 2013, de uma oficina audiovisual chamada “Memória portátil”, que desenvolvi pensando em usar a técnica de cinema e de pesquisa para cinema-documentário, focado em memória local¹⁹, a partir de dispositivos portáteis de filmagem, como celulares e câmeras fotográficas. Na descrição do método do curso discutiremos o conceito de “memória” e como esse foi aplicado no curso e em seus resultados.

Em paralelo ao curso de pós-graduação e do Cineclube, comecei a ministrar oficinas de cinema de animação, com o qual viajei pelo Brasil entre 2007 e 2009, em um projeto do Festival de Cinema Anima Mundi em unidades do SESC, e durante um ano como professor de animação no curso de graduação em cinema da Universidade Gama Filho no Rio de Janeiro, entre 2008 e 2009, além de inúmeros cursos de introdução ao audiovisual em projetos sociais nas comunidades na periferia do Rio de Janeiro. Nesse período, adquiri alguma experiência em cursos intensivos, o que me permitiu promover atividades que ajudassem a captar do estudante suas referências culturais e agregá-las, tanto ao aprendizado da técnica, como em sua forma de contar histórias a partir da imagem em movimento.

¹⁸ Diáspora africana, entendo como todo o processo cultural fruto do exílio forçado de pessoas de diversas nações africanas que foram escravizadas durante o período de colonização das Américas, e, no caso do cinema, como ele expõe essas referências em suas abordagens e narrativas.

¹⁹ Memória Local, nesse sentido, é a finalidade do documentário de foco etnográfico que investigará histórias do local onde a oficina se desenvolve.

Descobrir-me professor, algo que minha mãe, em algumas oportunidades durante minha carreira no audiovisual, sempre afirmou como uma possibilidade de trabalho, trouxe-me à lembrança uma de minhas fotos mais antigas que tenho, e que considero, hoje, ilustrativa desta trajetória que descrevi até aqui: nela está o registro de um momento de confraternização ao final do meu batizado na igreja, quando meus pais, os atores Clementino Kelé e Chica Xavier²⁰, posam me segurando no colo. Ao lado deles está um personagem importante na história da educação no Brasil e na história de minha família, Anísio Teixeira²¹. Minha avó materna foi funcionária dele e, ao engravidar, temendo ser julgada por ser mãe solteira, afastou-se do trabalho e da família dele e recomeçou a vida para criar minha mãe e dar-lhe educação. Chica, quando já adolescente e conhecendo esta história, ao saber do retorno do professor Anísio Teixeira à Bahia, conseguiu restabelecer o contato familiar, e, desde então, ele foi um padrinho dela, e a trouxe junto com meu pai para o Rio de Janeiro, onde os dois começaram a trabalhar no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaconais (INEP).

Ainda hoje nossas famílias têm uma ligação forte que atravessa gerações, e, ao olhar este retrato do meu batismo, ao qual o professor foi apenas espectador, creio que ali eu não estava apenas recebendo o nome, mas assumindo um compromisso com a educação. Apesar de toda a amizade, este é o único registro dele com algum integrante da família. E tive o prazer de ser o motivo deste registro. Memória que fica presente.

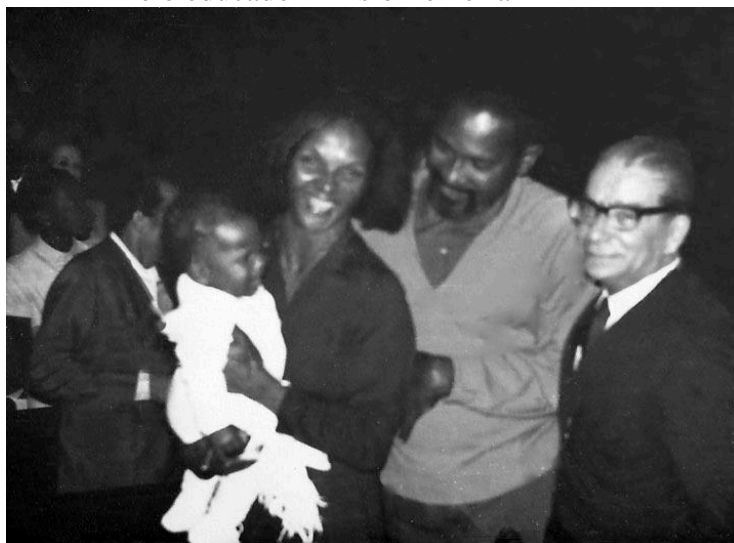
Aproprio-me aqui de um pensamento de Anísio Teixeira, um dentre vários, que traz o espírito do que discutiremos sob o olhar da educação, relacionado à prática do cinema ambiental:

O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la à uma ordem humana. (TEIXEIRA, 1977, p.103)

²⁰ O Casal começou sua carreira no teatro em 1956, mesmo ano de seu casamento, e nos anos 60 suas carreiras se expandiram para a televisão e cinema. São referências por seus trabalhos, em especial na televisão, e por sua militância no combate ao racismo.

²¹ Anísio Teixeira foi jurista e um dos nomes fundamentais da história da educação brasileira, tendo sido um dos principais signatários do Manifesto da Escola Nova na década de 30, do século XX, e ter defendido o ensino público e laico, ao longo de sua carreira ligada à administração pública, principalmente ligada ao ensino, em instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que hoje inclui o nome de Anísio Teixeira em sua denominação.

Figura 1 - Batizado de Clementino Junior com seus pais e o educador Anísio Teixeira



Fonte: O autor, 1969.

Em 2010 assisti, na Rede Globo de Televisão, a uma reportagem sobre um presídio desativado em União dos Palmares, município de Alagoas. Neste lugar pessoas desabrigadas das enchentes do Rio Mundaú ao longo dos anos, moravam em condições de insalubridade. Nutri, por anos, uma curiosidade de saber o que levava pessoas livres a viverem em celas, e sabia que iniciaria a pesquisa para um documentário, assim que pudesse ir à Alagoas. Neste meio tempo, amigos meus de uma Organização Não Governamental (ONG)²² espírita mantiveram, por um ano e meio, atividades culturais em parceria com a prefeitura de União dos Palmares (Alagoas), nesse povoado chamado Santa Fé (nome que seria dado à colônia prisional), e vi ali a porta de entrada para pesquisar este tema.

Em 2013, aproveitei uma oficina audiovisual que ministrei em Recife, aproveitei, também, a proximidade de 3 horas de viagem de carro entre a capital de Pernambuco e União dos Palmares, em Alagoas, e entrei em contato, antes da viagem, com a secretaria de cultura de lá. Ofereci-me para ministrar a oficina “Memória portátil” na cidade, durante uma semana, propondo que me buscassem em Recife, arcassem, apenas, com meus custos de hospedagem e alimentação durante esse tempo, e me levassem de volta para Recife, onde tinha meu retorno ao Rio de Janeiro garantido. E assim aconteceu a primeira das três viagens que fiz do final de julho ao início de dezembro de 2013 pesquisando e filmando para o meu documentário. A oficina foi realizada durante a última semana do recesso escolar na cidade, em julho daquele ano.

²² ONG é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em defesa de alguma causa social.

Na ocasião, alguns professores e funcionários da secretaria de educação e da secretaria de cultura puderam participar, mas nenhum deles lecionava ou trabalhava no povoado de Santa Fé. Da oficina de cinema-documentário que ministrei, resultou “Águas no Muquém – sobreviventes de uma enchente”, em que os moradores do Quilombo do Muquém²³ narram um episódio do qual foram vítimas, na enchente de 2010. Este primeiro trabalho, que foi realizado em paralelo às filmagens do meu documentário em Santa Fé, colaborou para melhor conhecer os reflexos deste acidente em outra parte do município.

Desde 2011 eu pretendia retornar à universidade para cursar o mestrado, mas, influenciado pelos meus trabalhos como documentarista com enfoque biográfico e social, pensava em cursar História Social ou Memória Social, em função do cunho etnográfico do tema que inspirou o documentário sobre os pavilhões de Santa Fé, e que resolvi batizar como “Pavilhões”, por ser como os moradores mais antigos nomeiam o povoado. Neste pensamento, o trabalho em Santa Fé seria o espaço de pesquisa, e meu questionamento sobre a “liberdade” destes moradores seria o meu tema.

Assistindo a um festival de cinema, em um encontro com a então colega de cineclubismo, atuando pelo Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso, Monique Franco, falei sobre meu desejo de cursar um mestrado nestas características. Assim fui convidado por ela a assistir, como aluno ouvinte, sua disciplina no Mestrado em Educação na Faculdade de Formação de Professores da UERJ – Processos Formativos e Desigualdades Sociais –, como uma forma de me ambientar, antes de um processo seletivo, com o ritmo acadêmico do qual eu me distanciei por uma década. Ao final deste semestre como ouvinte, que terminou um mês antes de minha viagem a Recife, vi possibilidades de direcionar minha pesquisa para Educação em vez de História Social, e durante a pesquisa para o documentário me deparei com a escola do povoado: Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento.

A partir dessa trajetória é que me familiarizei com o conceito de território no campo da geografia política, justiça, racismo e vulnerabilidade ambiental, conceitos que emergem do campo da ecologia ambiental crítica, que será apresentado mais adiante juntamente com elementos da sociologia de Michel Foucault, e discussões sobre memória de Jeanne Marie Gagnebim, e etnografia, por Tania Dauster e Marli André.

²³ Quilombo do Muquém é o principal remanescente na região onde outrora se avizinhava o Quilombo dos Palmares.

A escola é construída a partir de dois pavilhões dos vinte um que compõem o presídio/povoado. Ela fica na entrada do local e diante do último ponto de água encanada que chega à região. Entrando na escola sem conhecer a história, pouco se percebem as características de um presídio, o espaço é colorido e decorado com artes dos estudantes do ensino fundamental. O contraste entre a escola adaptada da mesma construção dos demais pavilhões, com as moradias insalubres que ainda mantinham as características de celas, e ambas atendendo ao mesmo público, me chamou a atenção. Neste momento enxerguei o projeto que seria inscrito para o Mestrado em Educação, projeto que julgo pouco convencional, diante da abordagem específica, mas que dialoga com a questão orientadora do documentário, em produção, que trata desta população desabrigada e suas percepções sobre como é viver em moradias improvisadas em celas.

Tema

O primeiro curso que ministrei em União dos Palmares trouxe como tema escolhido para a questão da memória local o mesmo incidente que é uma das causas do filme que fui realizar, e um dos problemas recorrentes, ao menos uma vez por década na região: as enchentes do Rio Mundaú. A temática do meio ambiente se faz presente em todo o espaço do povoado de Santa Fé e da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento. Em geral a discussão do meio ambiente aparece pautada em diferentes representações, ora com uma perspectiva mais naturalizada, ou através da biologia, ora com uma perspectiva socioambiental (REIGOTA, 2002). No entanto, em conversas com os professores durante a primeira oficina “Memória portátil” que ministrei na região, nota-se que pouco se trabalha a temática no currículo escolar, mesmo com a situação do isolamento em relação ao resto do município, falta de saneamento básico e problemas nos serviços essenciais saltando aos olhos dos moradores. A promessa de moradias populares vem desde a enchente de 1989, que levou os primeiros moradores a este presídio nunca ativado. Esse quadro nos conduz à percepção da necessidade de ampliar as concepções de meio ambiente, incluindo essas particularidades do local. Por exemplo, no presente momento, existe um conjunto habitacional construído na entrada do município com casas prontas, e com o receio de mais uma vez não serem contemplados com as casas prometidas, algumas famílias de Santa Fé invadiram as casas para tentar garantir suas moradias, mas na maioria dos casos mantiveram parentes nos pavilhões para não perder o seu espaço previamente estabelecido.

Lembrando da experiência e dos resultados que “Águas no Muquém” trouxe à comunidade quilombola, cenário do documentário, e como esta se viu e refletiu criticamente sobre o resultado da obra, realizada integralmente por moradores do município, optei em trazer para esta dissertação a potência que o audiovisual com foco no meio ambiente pode trazer para uma educação ambiental crítica. Essa experiência estimulou a proposta do curso “Memória portátil” a retornar à União dos Palmares, desta vez em Santa Fé, para trabalhar as questões ambientais pela perspectiva dos moradores e trabalhadores da Escola Maria Mariá de Castro Sarmento. Nesse sentido, assumimos a perspectiva do território como suporte para a construção de concepções de meio ambiente, cujo acesso a seus recursos é desigualmente distribuído, levando-nos à compreensão do conflito ambiental instalado nesta região.

Objetivos e questão de estudo

Analisar o cinema como estratégia pedagógica para a educação ambiental crítica, contextualizada aos conceitos de território e governo.

Apresentar o território de Santa Fé, seus conflitos e particularidades revelando a dimensão de injustiça e racismo ambiental, e vulnerabilidade socioambiental.

Analisar a produção fílmica por parte dos estudantes e professores de uma escola pública situada no território de Santa Fé, utilizadas como empirias, no sentido de revelar as percepções acerca de si próprios, suas memórias, identificar as questões de território, governamentalidade e as questões socioambientais que permeiam o cotidiano dos estudantes, bem como investigar as questões de racismo, entendido como racismo ambiental, que emergem do contexto.

A presente pesquisa, diante desses olhares, gera a seguinte questão de estudo: quais as possibilidades do cinema como estratégia pedagógica que revele aspectos da realidade socioambiental presentes em uma comunidade que vive de conflito, injustiça, racismo e vulnerabilidade socioambiental?

Justificativa

O município de União dos Palmares, desde sua criação com a destruição do Quilombo de Palmares, vive por constantes processos de eliminação de todas as referências de sua identidade quilombola. Um povoado como Santa Fé, dentro de uma cidade com este histórico, não fica distante desse processo, em que uma colônia prisional se torna espontaneamente

moradia para centenas de famílias ao longo de pouco mais de 25 anos em função das enchentes ou da falta de moradia. A forma como surgiram a Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmento e o Posto de Saúde de Santa Fé, ocupando o mesmo espaço do que outrora foram celas, mantém uma tentativa de descaracterização do histórico do local, que ainda se faz presente nos demais pavilhões ainda intocados, por causa da perspectiva de doações de casas populares para seus moradores, que se prorroga a cada mudança de governo. O destino destas construções, diante das constantes promessas de remoção dos daqueles habitantes para outras moradias, bem como a demolição das mesmas é incerta, mas a experiência desta geração de moradores, já nascidos e criados nos pavilhões de Santa Fé, e dos frequentadores da escola que os atende, é peculiar dentro do sistema escolar da região. Ao mesmo tempo vemos uma escola como tantas no Brasil, mas construída a partir de um espaço prisional. Afirmo a importância do registro deste momento e deste território na história da sociedade e da educação palmarina, através desta dissertação e do documentário que será paralelamente realizado; e que estes tragam contribuições locais para os estudos pedagógicos e sociais, e que encontre semelhanças com outros territórios, em outras partes do Brasil, que também trabalhamos neste estudo. A presente pesquisa, mesmo seguindo a linha da memória e buscando elementos para trabalhar a Educação Ambiental Crítica, traz como diferencial a apropriação de elementos presentes na oralidade e nas trajetórias de vida a partir da imagem, do cinema como ferramenta narrativa, das entrevistas semiestruturadas, e da imersão na pesquisa de cunho etnográfico utilizando não apenas os jovens como objeto mas também como participantes da construção deste conhecimento a partir da junção de todos esses elementos: a construção de uma visão crítica do meio ambiente do local a partir da linguagem do audiovisual.

Organização do Estudo

No primeiro capítulo apresento a fundamentação teórica com a qual dialogaremos neste trabalho: Educação Ambiental Crítica, que visa a analisar de forma complexa o contexto, trabalhar a autonomia e liberdade dos agentes sociais e transformar da melhor maneira o quadro de degradação da condição humana (LAYRARGUES; LOUREIRO, 2013); Conflito Ambiental, em que em um espaço ocupado por grupos sociais distintos, que se apropriam de um ou mais recursos naturais essenciais, tem um acesso diferenciado ou até ameaçado na sua continuidade (ACSELRAD, 2004); Justiça Ambiental, movimento surgido a partir dos conflitos ambientais, que busca reduzir os desequilíbrios sociais e de acesso aos

recursos ambientais (MARTINEZ-ALIER, 2011); Vulnerabilidade Socioambiental, em que se identifica quais grupos ou pessoas se encontram no maior grau de dependência do acesso aos bens públicos, aos recursos naturais e sem poder decisório sobre a administração das condições do meio ambiente em que vivem (AZAZIEL; FRANCA; LOUREIRO, 2003); e zonas de conflito, onde determinadas áreas são alvos de ações ambientais agressivas, em função do isolamento ou escassez de recursos naturais, como água e arborização, podendo se tornar depósito de lixo tóxico, ou atender aos interesses do poder econômico (ACSELRAD, 2004). Dialogamos com Foucault (1997) a partir do conceito de Biopoder, analisando o território pela perspectiva do controle dos corpos, da vida, e de como gerí-los e discipliná-los. Ao final do capítulo apresento a estratégia pedagógica que batizei de “incômodos”, que dinamiza as pesquisas no campo, já ensaiando a perspectiva metodológica adotada no estudo. No segundo capítulo tratamos da descrição do campo apresentando o município, o povoado e a Escola Maria Mariá de Castro Sarmiento. No terceiro capítulo falamos dos cursos que ofereci em duas oportunidades no município de União dos Palmares, dialogando com a perspectiva de memória trazida fundamentalmente por Gagnebin (2006) e inspirado no conceito de Etnografia e Pesquisa de Base Etnográfica voltada para educação (DAUSTER, 2012 e ANDRÉ, 2005), com o propósito de trazer as questões ambientais para o centro do debate; e analiso os dados coletados no campo a partir de depoimentos e da produção fílmica realizada nessas atividades. O quarto capítulo destina-se às considerações finais, analisando como a prática cinematográfica colaborou para dinamizar essas questões ambientais dentre alunos e professores, mostrando suas possibilidades como metodologia para a educação ambiental crítica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Cinema e Educação Ambiental: no contexto do território

"O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo."

Manoel de Barros

O Cinema Ambiental e a Educação Ambiental (EA) são dois campos complexos para se discutir, o primeiro pela busca de uma definição exata do que seria, no momento atual, uma obra audiovisual de temática ambiental, e a segunda pela sua pluralidade e caráter de constante inovação. Primeiro vamos entender como a Educação Ambiental se enquadra na presente proposta e buscaremos ver o que seria o cinema ambiental dentro do atual contexto do território estudado.

O Movimento Ambiental chama a atenção no Brasil como resultado de um debate mundial surgido nos Estados Unidos da América e na Europa durante o movimento de contracultura, iniciado a década de 60, do século XX, e trazido, no final dos anos 70 e nos anos seguintes, por estudantes e exilados políticos em seu retorno ao país. Pereira (1992) afirma que Contracultura, mais que um fenômeno datado nos anos 60:

(...) pode também se referir a alguma coisa mais geral, mais abstrata, um certo espírito, um certo modo de contestação, de enfrentamento diante da ordem vigente, de caráter profundamente radical e bastante estranho às forças mais tradicionais de oposição a esta mesma ordem dominante. (PEREIRA, 1992, p. 20).

O período da redemocratização no Brasil durante a década de 80, e a retomada tardia dos movimentos sociais, estagnados durante as quase 2 décadas de regime militar no Brasil, abriu espaço para o surgimento de pautas ambientais no debate político, mas ainda de forma tímida, pois a fragmentação das pautas dos diversos movimentos sociais emergentes ou retomados nesse período, e os interesses do consumismo provenientes da industrialização, fez a discussão do meio ambiente seguir uma linha mais desenvolvimentista, baseada nos princípios da sustentabilidade.

A urgência das pautas de outros movimentos sociais fez com que alguns deles eventualmente se apropriassem das pautas de meio ambiente. Segundo Acselrad (2010), o termo Movimento Ambientalista no Brasil designa o ambiente de circulação de discursos e práticas associados à "proteção ambiental", sendo apropriado por diversos grupos com diversas estruturas formais e não-formais, assim como setores ambientais de organizações não necessariamente ambientais.

Dias (2000) cita que, apesar da preocupação com o esgotamento de recursos naturais e do desequilíbrio ecológico, a configuração de um campo ambiental se processa a partir da segunda metade do Século XX, e ressalta o surgimento do termo *Environmental Studies* (Estudos Ambientais), em 1945, no vocabulário dos profissionais de ensino ingleses, no mesmo ano das bombas atômicas, na segunda guerra mundial. Depois, sucedeu-se uma série de conferências temáticas até que, em 1975 a Conferência de Tbilisi estabelece os princípios e estratégias que orientam até hoje a educação ambiental. O Brasil não participou na época da conferência, e tais recomendações só chegaram ao país quase 20 anos depois. O Ministério da Educação e Desporto, em 1998, na publicação "A Implantação da Educação Ambiental no Brasil", apresentou um Resumo com 7 pontos apropriados dos princípios debatidos desde Tbilisi. São esses:

- 1) Processo dinâmico integrativo: a Educação Ambiental foi definida (...) como "um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os torna aptos a agir - individual e coletivamente - e resolver problemas ambientais".
- 2) Transformadora: a Educação Ambiental possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes. Objetiva a construção de uma nova visão das relações do homem com o seu meio e a adoção de novas posturas individuais e coletivas em relação ao ambiente. A consolidação de novos valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes refletirá na implantação de uma nova ordem ambientalmente sustentável.
- 3) Participativa: a Educação Ambiental atua na sensibilização e conscientização do cidadão, estimulando a participação individual nos processos coletivos.
- 4) Abrangente: a importância da Educação Ambiental extrapola as atividades internas da escola tradicional; deve ser oferecida continuamente em todas as fases do ensino formal, envolvendo ainda a família e a coletividade. A eficácia virá na medida em que sua abrangência vai atingindo a totalidade dos grupos sociais.
- 5) Globalizadora: a Educação Ambiental deve considerar o ambiente em seus múltiplos aspectos e atuar com visão ampla de alcance local, regional e global.
- 6) Permanente: a Educação Ambiental tem um caráter permanente, pois a evolução do senso crítico e a compreensão da complexidade dos aspectos que envolvem as questões ambientais se dão de modo crescente e continuado, não se justificando sua interrupção. Despertada a consciência, ganha-se um aliado para a melhoria das condições de vida no planeta.
- 7) Contextualizadora: a Educação Ambiental deve atuar diretamente na realidade da comunidade, sem perder de vista a sua dimensão planetária. (BRASIL, 1988)

Loureiro e Layrargues (2013) apontam que um fato que marcou o movimento de Educação Ambiental e lhe trouxe identidade foi a adoção por parte dos agentes da educação popular da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, deixando o lado formador e atuando na transformação do sujeito ético. Desta forma, a educação ambiental se volta para a formação humana e política. Freire (1996, p. 33) diz: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” A influência do pensamento Freiriano no que chamamos EA Crítica vem principalmente da proposta dialógica da sua pedagogia libertadora.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996. p. 33)

A proposta de transformação do educando a partir do diálogo e do estímulo à curiosidade faz com que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, trazendo o educando a refletir sobre as questões que o cercam.

Loureiro e Layrargues (2013) apontam três macrotendências no cenário atual da educação ambiental. A primeira é a *conservacionista*, mais próxima do contato íntimo com a natureza e distante das dinâmicas sociais e políticas, sendo predominante no momento atual. A segunda é a *pragmática*, voltada para o consumo sustentável e para a questão dos resíduos sólidos e mudanças climáticas. Aproveito para citar Layrargues (2002):

A ideologia hegemônica permite a crítica ao consumo insustentável porque hoje existe um consumo sustentável; no entanto, não se permite a crítica ao consumismo, pois a frugalidade representa uma subversão perigosa demais ao sistema econômico dominante. (LAYRARGUES; LOUREIRO, 2002, p.5)

Mesmo originária do pós-guerra e do cenário sucessor às bombas atômicas, essa tendência ainda não adota uma postura crítica e se adapta aos modelos desenvolvimentistas. A citação acima nos leva à terceira macrotendência apontada pelos autores, a *crítica*, na qual:

(...) não basta lutar por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza; é preciso lutar ao mesmo tempo por uma nova sociedade. (LAYRARGUES; LOUREIRO, 2013, p. 236).

Baseados na macrotendência da Educação Ambiental Crítica, e inspirados por esta perspectiva freiriana, trabalharemos o olhar sobre o nosso objeto, e partindo deste princípio, buscamos identificar o que seria a categoria sobre a qual me referirei ao longo desta dissertação como Cinema Ambiental.

Em 2001 o cineasta e pesquisador Beto Leão, por encomenda do Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), sediado em Goiás, publicou um livro no qual busca identificar o que seria considerado cinema ambiental, de forma a fazer um histórico deste na história do cinema brasileiro. Algumas observações dele remetem a três momentos distintos na história do cinema que poderiam ser chamados de cinema ambiental, a partir de movimentos identificados do cinema brasileiro em contextos histórico-políticos específicos, que me permitirei citar em afinidades com as três macrotendências citadas anteriormente. Para Leão (2001) desde que o cinematógrafo chegou ao Brasil, e partindo das primeiras produções dos “filmes de viagem” em 1898, repletos de paisagens naturais como rios, cascatas, florestas, temos os primeiros filmes ambientais, uma vez que estes foram os primeiros registros de imagem em movimento de paisagens no início do século XX, muito aproximado de um olhar *conservacionista* sobre o meio ambiente. Ainda citando o momento em que o documentário com esta classificação surge no Brasil, em 1912, o cinegrafista das expedições do Marechal Rondon, Major Luiz Thomás Reis, registra a tribo Nhambiquara (LEÃO; BENFICA, 2009), parte de um trabalho de imersão dos militares ao interior do país.

O segundo momento se divide em dois movimentos simultâneos a partir da década de 30, do século XX: os filmes de cunho nacionalista-ufanista²⁴ produzidos pelo governo Vargas e o Ciclo de Cataguazes, dentre outros ciclos de cinema interiorano. No caso da produção do governo Vargas, os filmes exaltavam as belezas naturais e a industrialização do país, servindo como instrumento de propaganda, mas mantendo o caráter das paisagens brasileiras. Já o cinema de cavação era realizado por cineastas independentes que, em cidades do interior, filmavam obras de encomenda para comerciantes, políticos, e dos grandes eventos das cidades, como forma de financiar suas produções independentes, o que gerou o ciclo de Cataguases, de onde se destacou um nome influente no cinema brasileiro até o início do regime militar: Humberto Mauro.

Após suas primeiras produções, ambientadas longe dos grandes centros urbanos e retratando, seja nos documentários ou na sua produção independente, a vida no interior no Brasil, ele ingressa no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), onde, em 28 anos,

²⁴ Categoria criada por Paulo Emílio Salles Gomes, citada por Jean-Claude de Bernardet em entrevista concedida à Beto Leão para o livro.

realizou 3 curtas-metragens com assuntos diversos, em áreas como astronomia, agricultura e música. Boa parte desta produção tratava de valores culturais do interior, e uma das suas obras mais famosas desta fase é “O João de Barro”, que registra todo o processo da ave construindo o seu ninho. Esta obra de 1956 faz parte de uma série de filmes iniciada em 1937 para o INCE sobre Fauna e Flora, unido a outra série de sua produção, que lida com a “Educação Rural”, como foi identificada em uma série que foi publicada em DVDs para instituições educacionais pelo Centro Técnico Audiovisual (CTAv), departamento da Secretaria de Audiovisual, SAv, do Ministério da Cultura, MINC. O cineasta é referência quando se fala das influências nacionais do movimento cinematográfico Cinema Novo, sem citar inúmeros cineastas contemporâneos a quem ele influenciou, como Alex Vianny, Alexandre Robatto e Thomas Farkas, este último responsável por uma grande ação cinematográfica e documental pelo interior do país durante os tempos do Regime Militar, a Caravana Farkas. Identifico este momento das produções do INCE próximo à macrotendência *pragmática*, pois os filmes ditos ambientais deste período tinham já um compromisso didático, inclusive sobre questões do meio-ambiente mesmo que não identificadas desta forma, mas com sua autoria e crítica limitadas pelos canais de financiamento destas obras, sejam os representantes das elites da sociedade e dos poderes locais constituídos, ou o poder público em si.

A macrotendência que ilustra a EA Crítica é fruto igualmente da fase de redemocratização do país na década de 80, do século XX, e do surgimento de festivais de temática ambiental na década de 90. Além do já citado FICA, atualmente o maior festival de cinema ambiental do país, em Goiás, existem inúmeras iniciativas de festivais de cinema ambiental, ou etnográfico, que acolhem, em sua programação, filmes ambientais, e ajudam a definir um panorama crescente da produção audiovisual de caráter ambiental. Uma experiência recente e importante de difusão da produção do hoje chamado cinema ambiental é o Circuito Tela Verde – CTV, uma iniciativa do Departamento de Educação Ambiental - DEA, do Ministério do Meio Ambiente – MMA, realizada em parceria com a SAv do MINC. O CTV promove regularmente a Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente, que reúne vídeos com conteúdo socioambiental para serem exibidos em todo território nacional e em algumas localidades fora do país. Esta ação envolve a distribuição de programas de exibição temáticos em vídeos, com informações e orientações de uso em sala de aula para os educadores, para atender à demanda escolar, de espaços culturais e cineclubes por material de apoio para difusão audiovisual e educação ambiental. Em sua primeira edição em 2009, o CTV enviou aos espaços de exibição DVDs com uma seleção de 30 produções, e na terceira edição em 2012, o número de produções selecionadas para exibição cresceu para

82. Os programas de filmes do CTV contêm uma diversidade de temáticas ambientais contempladas, servindo como instrumento para educação ambiental.

Uma das experiências audiovisuais marcantes que cabe no presente recorte do cinema ambiental é o Vídeo nas Aldeias. Criado a partir da ação da (ONG) Centro de Trabalho Indigenista (CTI), e comandado por Vicent Carelli, o Vídeo nas Aldeias é uma iniciativa audiovisual que atua em comunidades indígenas, treinando e colocando-os como autores de obras audiovisuais, para que, a partir destas iniciativas, cada etnia tenha a oportunidade de um diálogo cultural pela transmissão e adaptação de seus olhares através do audiovisual. Como citam Gallois e Carelli (1995):

Constata-se, em primeiro lugar, que o acesso ao vídeo amplia as possibilidades de comunicação, internas e externas, entre grupos indígenas. A experiência do projeto Vídeo nas Aldeias mostra que, quando colocados sob o controle dos índios, os registros em vídeo são principalmente utilizados em duas direções complementares: para preservar manifestações culturais próprias a cada etnia, selecionando-se aquelas que desejam transmitir às futuras gerações e difundir entre aldeias e povos diferentes; para testemunhar e divulgar ações empreendidas por cada comunidade para recuperar seus direitos territoriais e impor suas reivindicações. (CARELLI; GALLOIS, 1995, p. 63)

Gallois e Carelli (1995) ainda ressaltam que a experiência está para além dos objetivos citados, e que o caráter inovador da apropriação do audiovisual dentro da transmissão de conhecimentos são tão importantes quanto o uso destes para comunicação entre os grupos étnicos. Aqui vemos o vídeo como elemento de diálogo entre povos, e de empoderamento de uma minoria étnica.

Outra experiência recente que envolve cinema e educação ambiental é o projeto Curso de Cinema Ambiental – CUCA BIO, do Laboratório de Cinema Ambiental do Núcleo de Arte, Mídia e Educação (AME) da UFRJ-Macaé, realizado desde 2011 na região do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. Cada curso envolve uma imersão de uma semana na região em um trabalho de pesquisa e construção fílmica colaborativos, pensando de forma crítica as questões do meio ambiente nesta região. Durante o VIII EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, dividi a mesma sessão de comunicação com o coordenador do projeto, Rafael Nogueira Costa, que tem, nesse projeto, sua tese de doutorado, e pudemos compartilhar alguns pontos em comum entre a estratégia utilizada na presente pesquisa, com a metodologia utilizada nos cursos de cinema ambiental do CUCA BIO.

Nas duas experiências citadas a característica de construção colaborativa da produção fílmica e a transmissão e produção de conhecimento através do cinema, ligando o homem à natureza, se fazem presentes, o que dentro da macrotendência *crítica* citada por Loureiro e

Layrargues, nos remete ao pensamento Freiriano. A base do que agora chamamos Cinema Ambiental, enquanto produto de cursos e interações com o audiovisual, tem base no dialogismo em Paulo Freire. O Cinema Ambiental tem o potencial de revelar os atores sociais como personagens produtores de suas realidades que se constituem nos territórios, a relação do sujeito ou da sociedade com a natureza. Nesta situação ele não apenas assume o educador como se completando no educando, mas como um processo constante de troca no aprendizado, ou como poderíamos comparar no caso do Cinema Ambiental: o autor do filme construindo a obra com o ator. Ou nas palavras de Freire (1996):

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 1996, p. 51)

A apropriação da “palavramundo” para Freire (1989) traz um elemento fundamental para entendermos onde buscar com os educandos sua percepção de mundo, para poder lê-lo e, assim, poder narrar suas impressões a partir das palavras.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1989, p. 9)

Para este território onde o sujeito se presencia, me aproprio no conceito de Milton Santos:

O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência (SANTOS, 1999, p.7)

Cabe à EA Crítica potencializar o olhar dos educandos para um olhar sobre o seu território, a compreensão de seu papel no mundo, e como cita ainda Paulo Freire, sobre as possibilidades do papel ético daquele que se percebe como presente nele:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 22)

1.2 Território, Conflito, Justiça e Vulnerabilidade Ambiental

Para pensar o território no olhar crítico dos educandos e educadores que participarão das oficinas, trabalho com os conceitos de Conflito Ambiental, Justiça Ambiental e Vulnerabilidade Ambiental. Para isso, é preciso entender a região do povoado de Santa Fé como sendo um território que, mesmo servindo de abrigo para vítimas de desastres naturais, é por si só um território vulnerável a tantas outras questões ambientais. Para Acselrad (2010, p.12), a questão ambiental trata do confronto entre a forma diferenciada de apropriação e uso dos recursos naturais essenciais ao ser humano num território, atendendo como fonte de acúmulo de lucros para as grandes corporações. O mesmo autor define, como fruto desse acesso desigual aos recursos, os conflitos ambientais como sendo:

(...) aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem ameaçada a continuidade de suas formas de apropriação, ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – em decorrência do exercício das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos, ou de bases distintas, interconectadas pelas interações ecossistêmicas (ACSELRAD, 2004, p. 12).

O povoado de Santa Fé, como veremos mais adiante, tem dentre suas várias questões ambientais, a expectativa por opções de moradia prometidas e não cumpridas aos desabrigados. São pessoas que vivem dos empregos esporádicos no corte de cana, ou se sustentam com apoio do Bolsa Família, e vivem em uma área isolada. Essa injustiça ambiental é definida como:

(...) o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL²⁵, 2001).

Neste caso vemos a Justiça Ambiental, movimento surgido junto aos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos da América nos anos de 1960, como o conjunto de mecanismos legais para combater a injustiça ambiental. Ainda, segundo a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, a Justiça Ambiental conjuga os seguintes princípios e práticas:

²⁵Trecho do Manifesto de lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/destaques/item/8077>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

- a - asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas;
- b - asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país;
- c - asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais e a destinação de rejeitos e localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito;
- d - favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento, que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso. (REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL, 2001)

Já para Acsegrad, Mello e Bezerra (2009), a justiça ambiental visa nomear um ambiente, onde os padrões definidos de injustiça ambiental sejam superados. Martinez-Alier (2011) usa o termo “ecologismo dos pobres” como sinônimo da justiça ambiental, e aponta que “em muitos contextos, os atores sociais de tais conflitos não utilizam um discurso ambientalista. Essa é uma das razões pelas quais a terceira corrente do ecologismo não foi, até os anos 1980, plenamente identificada”. (MARTINEZ-ALIER, 2011, p. 39).

Para entender melhor do que trata a vulnerabilidade ambiental, trabalharemos o conceito de Zona de Sacrifício, muito apropriado no território objeto de nosso estudo. São áreas alvo de práticas ambientais agressivas, com altos índices de poluição industrial, desgaste do solo, ou que porventura podem ser utilizados para despejo de lixo tóxico ou com água e outros recursos naturais não consumíveis. Ou como define Acsegrad (2014, p. 12), “tais localidades são chamadas pelos estudiosos da desigualdade ambiental de ‘zonas de sacrifício’ ou ‘paraísos de poluição’, onde a desregulação ambiental favorece os interesses econômicos predatórios, assim como as isenções tributárias o fazem nos chamados ‘paraísos fiscais’.”. Dentro deste quadro, identificam-se como pessoas em vulnerabilidade socioambiental:

- (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida;
- (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e
- (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive. (AZAZIEL; FRANCA; LOUREIRO, 2003, p.17).

A partir dos conceitos apresentados acima faremos uma análise da região que define a paisagem do município de União dos Palmares e do povoado de Santa Fé, tendo em vista seus problemas hídricos, de qualidade do solo em função da exploração por séculos de cana-de-

açúcar, e a questão dos poderes constituídos pelo latifúndio e pela exploração das riquezas locais pelo poder local.

1.3 Biopoder e Governamentalidade

Para pensar o território da pesquisa nos utilizaremos da análise de Michel Foucault sobre as estratégias do poder soberano para o governo dos corpos, através de seus estudos e o que conceituou como Biopoder e a Governamentalidade.

O Biopoder para Foucault (1988) tinha como objetivo o controle de um “corpo-espécie”, em contraponto com a disciplina que visava a adestrar e docilizar os corpos dos indivíduos, como era a prática disciplinar através de suas instituições como a igreja, os hospitais e as escolas. Ao trabalhar o corpo dos sujeitos para o trabalho industrial, a disciplina funcionou bem até o século XVII, quando as normas bem definidas pelas instituições geriam os indivíduos, assim como seus núcleos familiares, e assim por diante.

O período que abrange os séculos XVII e XVIII é marcado pelo que Foucault (1979) chamou “Governamentalidade”. O autor criou esse conceito para estudar as estratégias do poder soberano para gerir a população, como firma o próprio Foucault, nas palavras Guillaume de La Perrière: “governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente.” (p. 282). Nesta frase Foucault define que “coisas” são os homens e as coisas que passam a ser o foco do que esse governo dispõe:

Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc.; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc. (FOUCAULT, 1988, p. 282).

Nesta citação encontramos um olhar que remete ao que analisaremos da relação do homem com a natureza em todos os aspectos da educação ambiental, mas neste caso de outra forma, pois o olhar soberano vê estas questões, “de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente”, como conclui a própria frase citada de La Perrière. Retornando a esta frase chave, cabe ressaltar que ao contrário do pensamento jurídico da idade média, como analisado por Foucault (1979), o Território não é mais o centro da condução deste governo,

mas o homem e as coisas, e com isso a família passa a ser o seu elemento mais importante. Governar uma família é cuidar de seu patrimônio, riquezas, investimentos, morte, vida, aliança a outras famílias, ou seja, o conjunto das coisas que envolvem o homem. Essa é uma das estratégias que se buscou na estrutura de governo da família, como adaptar esta gestão para o governo da população. E é nessa linha que Foucault (1979, p. 284) conclui que a finalidade contida na frase de La Perrière é o “bem comum”. Sendo que esse bem comum dentro dos objetivos do poder soberano é o próprio poder, em todo o seu caráter circular, e o homem e as coisas são os meios, os recursos neste objetivo. Assim como quando o autor define o “dispor” na afirmação, fala sobre as normas, aquelas que estão além das leis sempre atreladas à soberania desde a Idade Média, as táticas, partindo das leis ou não para atuar de maneira diversa para obter a sua finalidade. É a priorização das normas às leis para administrar o grupo dos sujeitos. Isso muito tem a ver com a compreensão de que o conceito de família foi mudando com o passar dos séculos, e que os indivíduos também mudaram o seu comportamento, o que mexe com a dinâmica da governamentalidade e aumenta a complexidade do Biopoder.

Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte. Talvez seja assim que se explique esta desqualificação da morte, marcada pelo desuso dos rituais que a acompanhavam. (FOUCAULT, 1979, p. 130).

A vida passa a ser, por meio do Biopoder, o mais importante, em contraponto com a morte, elemento disciplinar das sociedades de até então, e nesse momento se prioriza sua organização, modificação, aperfeiçoamento e, por conseguinte, produção de conhecimento, para melhor entender as peculiaridades dos indivíduos, e como governá-los. Ou como Foucault (1988) afirma “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (p. 135). Neste momento cabe refletir o porquê do conceito de Biopoder surgir na obra *História da Sexualidade*:

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tomou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que toma possível constituí-la. (FOUCAULT, 1988, p. 137).

A presença metafórica do sexo como um elemento diferencial do indivíduo chama atenção para algo que o poder soberano teme e que está de alguma forma presente na citação

anterior, algo que foge ao controle, podendo assim se tornar um elemento crítico a essas normas, e assim podendo ser crítico à lei e à soberania como um todo.

Trabalharemos com os conceitos de Biopoder e Governamentalidade dialogando com as relações de poder presentes no território de Santa Fé e de União dos Palmares, considerando a herança histórica da produção das riquezas do país nesta região no espaço da comunidade.

1.4 Memória e Cinema Ambiental

A estratégia dinamizadora para trabalhar a questão da memória e trazer a discussão das relações educador e educando, além do olhar crítico sobre a Educação Ambiental foi batizada por mim como *Incômodos*, realizada pela primeira vez durante uma oficina ministrada no I Seminário Fela Kuti da UERJ – A África que Incomoda, para trazer, a partir de uma pergunta objetiva e disparadora, as questões envolvendo o preconceito como um todo dentro de um grupo focal, no caso de professores e militantes do movimento negro presentes à oficina, cujo processo detalharei mais adiante. Identifico essa proposta que trabalhei em União dos Palmares, com os professores na oficina ministrada na Secretaria de Educação, durante o campo de estudo, com outro conceito freiriano que inspira a EA Crítica e que dialoga com a minha visão sobre o que busco com os participantes desta atividade: a curiosidade epistemológica.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 15)

O estímulo provocado pela pergunta, dinamizará a memória do participante da oficina. Em Gagnebin (2006), citando Walter Benjamin nos ensaios “O Narrador” e “Experiência e pobreza”, que partem do que o autor chama de *o declínio da experiência*, lemos que a possibilidade de uma tradição compartilhada dentro de um grupo humano ou familiar, passada por gerações, gerando um legado, perde espaço para as experiências individuais de cada

integrante deste grupo em relação a sua visão sobre esta referência, que pode vir de um pai ou de um ancião. Entendo nesta leitura de Gagnebin, cujos conceitos sobre memória revisitaremos mais adiante, a possibilidade de um diálogo entre a memória, a curiosidade epistemológica e o incômodo causado pela condição de vida dos moradores de Santa Fé, e como estes possibilitarão um olhar crítico sobre as questões socioambientais da região a educandos e educadores.

1.5 Revisão Bibliográfica

Realizando uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, e por meio de textos com os quais me deparei ao longo da pesquisa, concentrei-me em um recorte de publicações a partir de 2011 que tratassem da Educação Ambiental Crítica, da pesquisa de cunho etnográfico voltada para o meio-ambiente, e do papel do cinema e da memória.

Dentre pouco mais de 150 textos que encontrei, identifiquei cinco pesquisas que têm em suas práticas e abordagens uma relação estreita com a dissertação aqui presente. Em “Educação e meio ambiente na Baixada Fluminense: uma proposta de educação ambiental crítica numa escola municipal em Duque de Caxias – RJ”²⁶, FLORIANO, M.D. (2011) faz uma pesquisa-ação na Escola Municipal Monteiro Lobato (EMML), na região onde atua como educador, em Campos Elíseos, 2º maior distrito do município de Duque de Caxias na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, e a partir de ações em grupo focal com professores e alunos, busca sensibilizá-los para as práticas de Educação Ambiental (EA) para além dos muros da escola, e buscando envolver também os pais de alunos nas decisões a partir dos resultados desta prática. Floriano realizou em sua pesquisa-ação, de cunho qualitativo, encontros com os professores do colégio nos horários em comum com estes, e com seus alunos. Em um questionário, identificou como objetivos previstos no Plano Político Pedagógico (PPP)²⁷ da escola previam alguns dos princípios básicos da Educação Ambiental Crítica, mas que os mesmos não vinham sendo cumpridos no Currículo Escolar de forma

²⁶ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências. 2011

²⁷ Objetivos: Ficar indignado diante das injustiças humanas; respeitar as diferenças culturais, raciais e estilos de pessoas; demonstrar sensibilidade e respeito ao meio ambiente; ter Crítica e Autocrítica e ter espírito e iniciativa de criatividade. (EMML. PPP, 2010, p. 4)

apropriada, com poucas ou raras atividades de educação ambiental propostas por estes professores, como gincana de reciclagem de lixo, ou conscientização sobre reaproveitamento de recipientes.

Após relatar o diário de campo e produto de seus diálogos com os professores, e partindo de suas exposições para sensibilizá-los quanto à dimensão da Educação Ambiental para além da visão conservadora de trabalhar apenas o consumo consciente e reciclagem de lixo em sala de aula, os estudantes fizeram uma pesquisa de campo no entorno da Escola, o que lhes trouxe o reconhecimento das injustiças ambientais historicamente construídas na região. Floriano realizou a pesquisa ao longo do ano de 2010 e o resultado foi a criação de um *microblog*²⁸ com informações sobre Meio Ambiente vinculadas à região, em contraponto às suas considerações sobre a falta da aplicação de uma Educação Ambiental Crítica dentro do espaço escolar, mesmo previsto no PPP da escola. Sua pesquisa utilizou como principais autores referenciais Acselrad, Loureiro, Layrargues, e Guimarães, de quem me aproprio de uma citação utilizada por Floriano (2011) em sua exposição da pesquisa-ação:

“A sensibilização do educando deverá ser conseguida por uma relação prazerosa com o processo. Assim sendo destaca-se na Educação Ambiental a importância do aspecto lúdico e criativo das atividades e dos procedimentos para envolver integralmente o educando, tanto seu lado racional como emocional – o que deve ser considerado em um plano de ação”. (GUIMARÃES, 2007, p. 46).

Em “As crianças bem pequenas na produção de suas culturas”²⁹, Raquel Freitas Pereira (2011) faz uso de pesquisa de cunho etnográfico para observar crianças no espaço escolar em seu cotidiano, se usando de inúmeros recursos para documentar seus cotidianos, de registros fotográficos a vídeos. Como defende, seu objetivo é fazer a pesquisa *com* as crianças, ressaltando suas contribuições na produção de cultura e conhecimento. Seguindo esta meta, a autora identificou quatro perspectivas de se trabalhar a criança na pesquisa, segundo Christensen e Prout (2002): como objeto, como sujeito, como participante, e como participante co-pesquisador, e ela optou em trabalhar a partir das duas últimas perspectivas, entendendo que sua “pretensão” em pesquisar *com* as crianças era obter a perspectiva pelo olhar delas, ou usando suas próprias palavras, de “ponta a cabeça”. Para isso utilizou-se de um referencial teórico-metodológico embasado em uma metodologia interpretativa com

²⁸ *Blog* é um diminutivo do termo em inglês *weblog*, onde *web* é igual a teia ou rede, no caso a da *internet*, e *log* é a inserção de atividade, no caso o texto. Os *Microblogs* são páginas da *internet* onde se publicam textos breves de até aproximadamente 200 caracteres.

²⁹ Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Orientadora: Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

elementos da perspectiva etnográfica, por centrar na interpretação de um contexto específico, de um grupo específico, acompanhando-o da forma mais natural possível. (GRAUE; WALSH, 2003). Ainda afirma, baseada em Sarmiento (2003), que a etnografia é um estudo cultural. Como meu interesse nesta dissertação foi no método investigativo usado e em seus resultados ao que se propunha, Pereira (2011) aponta um fato que me chamou a atenção: que as lentes das câmeras fotográficas e de vídeo conseguiram captar e registrar para a pesquisa elementos imperceptíveis a olho nu, o que viabilizou essa análise interpretativa de diversos elementos fundamentais para esta construção social das crianças, segundo suas palavras.

Em “Memória e imagens da Bahia no documentário de Alexandre Robatto Filho”³⁰, COIMBRA, A.L. (2011) estuda a produção fílmica do cineasta documentarista Alexandre Robatto Filho, utilizando-se do conceito de Memória, principalmente nas perspectivas de Yates, Le Goff e Gagnebin. Alexandre Robatto Filho teve seu acervo produzido entre os anos 30 e 50, do século XX, analisado considerando os contextos em que os filmes foram produzidos. A abordagem reconstrói a memória na história e vai se transformando, desde o fim da tradição oral ao surgimento da escrita, na retomada da oralidade com o movimento da “História Nova”. A oralidade e a imagem se transformam em documento para definir o papel da memória documental no cinema, e como o acervo produzido pelos registros fílmicos têm a sua importância ao retratar todo o processo histórico e sócio-político de uma região, neste caso vários lugares e personagens no Estado da Bahia. Como cita Coimbra:

“(...) percebemos que as imagens não deixam de revelar que ali constam as memórias de um indivíduo que inserido numa coletividade, captura através de um suporte tangível, evidências de um dado momento histórico, captura o movimento sociocultural passado e/ou presente que foi vivido ou recebido e os organiza por meio de suas visões e anseios ou mesmo atrelada a uma política que se ancora na construção de imagens por acreditar na potência de perpetuar os feitos através dos tempos.” (COIMBRA, 2011, p. 105).

Em “Trajetórias ambientalistas como espaço de formação na educação ambiental crítica”³¹, Silveira (2014), através da trajetória de vida de quatro ambientalistas do estado do Rio de Janeiro, com pelo menos uma década de militância, cada qual em sua área, analisa a potência formativa para a Educação Ambiental Crítica na Educação não-formal. Para isso, o

³⁰ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade. Orientadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 2011.

³¹ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Cultura e Linguagens. Orientador: Celso Sánchez Pereira. 2014.

autor se utilizou da teoria de Pierre Bourdieu, *habitus*, para discutir o subjetivismo e o objetivismo, com a intenção de compreender como ocorre o processo de acumulação de capital cultural resultante da inserção no contexto de luta do campo ambiental. Em dado momento ele cita Mészáros (2008):

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Na abordagem, Guilherme Cardoso da Silveira baseou sua análise no referencial teórico-epistemológico chamado de Estruturalismo Construtivista, fundamentado em Bourdieu:

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. -, estruturas objetivas, independentes de consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, a gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 1990, Apud SILVEIRA, 2014, p. 149).

Ao final Silveira afirma que a prática dentro de cada movimento ambiental é um processo educativo não formal, onde os conteúdos são eleitos e os militantes, com o passar do tempo, têm de buscar recursos para se reinventar, e que o ponto em comum entre as experiências pesquisadas foi justamente o Capital Cultural acumulado dentro da militância e o papel de cada um como porta-voz, sendo assim um educador.

O quinto e último trabalho que cito aqui – defendido neste mesmo programa de pós-graduação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formações Professores da UERJ, em 2011 –, “Representações sociais de meio ambiente e educação

ambiental: memórias e práticas de professores da educação de jovens e adultos”³², de Irineu de Cunha Vargas, onde ele investiga a prática da EA feita pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas na Ilha da Conceição em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, uma municipal (onde o pesquisador trabalhava) e outra estadual. Sua metodologia, ao contrário de alguns dos exemplos anteriores, baseou-se mais nas subjetividades e na questão da Memória Social a partir das entrevistas semiestruturadas com todos os professores de todas as disciplinas de EJA das duas escolas, buscando, a partir da análise de suas falas e de suas respostas, obter algum entendimento sobre como as representações sociais se fazem presente na prática ou na forma de praticar a EA dentro do currículo destas escolas, com base em autores como Arruda, Madeira, Jodelet e Acselrad. Após sua análise, Vargas (2011) conclui também que a educação nessas escolas ainda “não é ambiental”. Apesar de o currículo indicar parâmetros para a Educação Ambiental Crítica no currículo escolar, a prática se apresentou de uma forma geral “tradicional”.

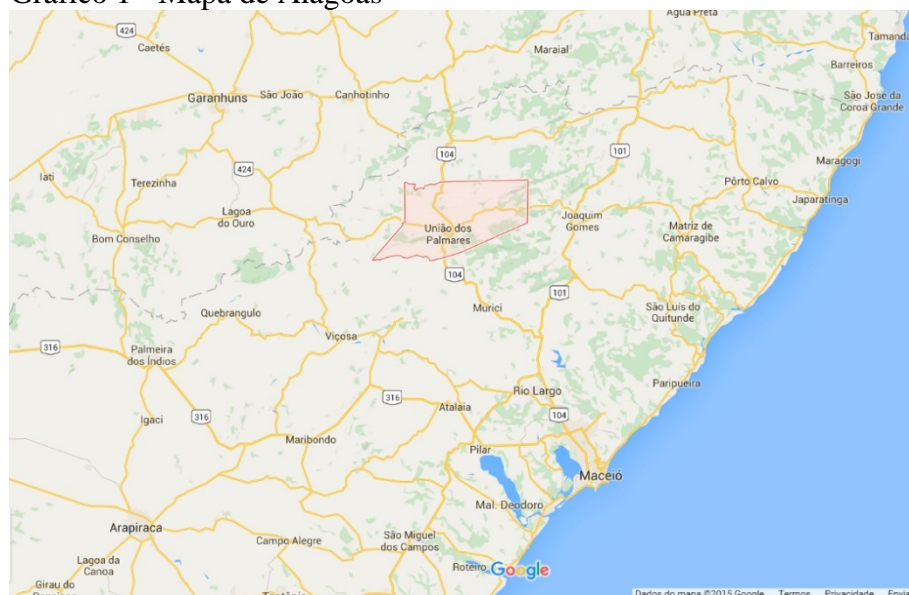
A presente pesquisa se apropriará de elementos presentes nestas cinco dissertações elencadas acima: a memória documental presente na oralidade e nas trajetórias de vida a partir da imagem, o cinema como ferramenta narrativa, as entrevistas semiestruturadas, e a imersão na pesquisa de cunho etnográfico utilizando não apenas os jovens como objeto mas também como participantes da construção deste conhecimento a partir da junção de todos esses elementos: a construção de uma visão crítica do meio ambiente do local através da linguagem do audiovisual.

³² Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

2 SANTA FÉ

2.1 União dos Palmares

Gráfico 1 - Mapa de Alagoas



Fonte: Google – Acesso em: 25 nov. 2015.

A pesquisa se situa no município de União dos Palmares³³, localizado a 73 km de Maceió, capital de Alagoas, e ocupando uma área de aproximadamente 427 km², localiza-se aos pés da Serra da Barriga e sua área está no trajeto do Rio Mundaú. Seu nome remonta ao Quilombo³⁴ dos Palmares³⁵, referência da resistência dos negros escravizados na região da Serra da Barriga desde o século XVII. Um momento crucial para a consolidação deste quilombo, segundo Moura (1988) foi a invasão e ocupação holandesa em Pernambuco na década de 30 do século XVII, que desarticulou o controle dos portugueses na região proporcionando uma maior fuga de escravos neste período.

³³ União dos Palmares é uma cidade polo da zona da mata alagoana, com aproximadamente 63 mil habitantes.

³⁴ Quilombo: Palavra de origem Banto, sinônimo de cabana ou acampamento, foi apropriada por negros escravizados no Brasil, para as moradias escondidas nas matas construídas como esconderijo após suas fugas do cativeiro.

³⁵ Palmares foi o nome dado à região em função da quantidade de Palmas na região, em especial no trecho do Rio São Francisco que passa por Alagoas.

As matas da região da Serra da Barriga eram então o esconderijo perfeito para fugitivos, e possibilitou que estes se estabelecessem por lá. O quilombo como o conhecemos no Brasil é originário do modelo de quilombo existente no século XVI no continente africano, em especial na região hoje pertencente à Angola, na época comandada pelo povo Jaga, ou Imbangala. Sua origem e organização social no continente africano era por si só diaspórica uma vez que o quilombo se referia ao exército dos vencedores, no caso os Jaga, durante batalhas tribais, em que os vencidos cediam seus jovens para serem incorporados a mesma. Segundo Munanga (1996) quilombo, ou *kilombo*, pode ser melhor explicado por sua origem linguística umbundu, onde *ocilombo* se refere ao fluxo de sangue do pênis circuncidado, e *ulombo* seria o remédio para o sangramento durante a circuncisão. Sendo assim, essa raiz *lombo*, do *kilombo* tem um vínculo com o ritual de iniciação, ou como explica o autor:

(...) tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. (MUNANGA, 1996, p. 60).

Munanga (1996) ainda identifica o quilombo brasileiro como uma versão do quilombo africano, enquanto estrutura sócio-política, ambiente de iniciação, e como um movimento transcultural:

Escravidados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar. (MUNANGA, 1996, p. 63).

O Quilombo dos Palmares chegou a ter, cerca de 20 mil habitantes em seu apogeu, formando o que se chamou República dos Palmares, que era composta por vários núcleos conhecidos como Mocambos³⁶. Durante quase 1 século de existência, a República do Quilombo dos Palmares ocupou uma região que possuía a principal riqueza do período, a cana-de-açúcar, o que trouxe uma preocupação maior ao governo.

Partindo de uma economia de subsistência, baseada na agricultura, caça e pesca para consumo interno, a produção ampliou-se com o crescimento populacional, graças à chegada

³⁶ Mocambos eram os tipos de moradias existentes nos quilombos, de construção herdada da tradição africana, mas que devido aos recursos locais e da dinâmica quilombola teve influência indígena e portuguesa. Logo essas comunidades mocambeiras se tornaram pequenos povoados nomeados Mocambos que, juntos, formaram a República do Quilombo dos Palmares.

de mais negros escravos e demais grupos. Esse aumento da população do Quilombo e aumento da força de trabalho estabeleceu um comércio com as populações vizinhas, onde o excedente do que se produzia para o consumo interno era negociado. Com as investidas das forças do governo contra o quilombo, o investimento deste comércio migrou para fins bélicos. Moura (1998), relata sobre os habitantes de Palmares que, ao largarem a condição de seminômades para se estabelecer em um território fixo, e este ser área de interesse dos poderes constituídos, mudaram a dinâmica da economia quilombola, criando uma força para defender esse território. Neste sentido Moura (1998) conclui: “O que levou a República de Palmares a ser condenada e extinta foi, como já dissemos, a sua estrutura social e econômica comunitária, que se chocava com o sistema baseado nas relações escravistas” (p. 183).

Como vimos em Foucault (1979) o Território não era mais o centro da atenção, mas a relação do homem com as coisas, no caso as riquezas, e que dentro da governamentalidade desejada, o fim conveniente seria o “bem comum”, que seria o próprio poder soberano. Neste caso a soberania não foi contemplada por esta República de Palmares criada por negros escravos, índios, brancos, e que determinaram para si mesmos uma economia não baseada em moeda, a partir de escambos, e um padrão de sociedade que o poder soberano não tinha como gerir. Após décadas de autonomia e isolamento administrativo da coroa, seguida de várias investidas militares para tomar as terras e prender os quilombolas, houve uma tentativa de um acordo de paz com o líder, Ganga Zumba, na tentativa de se desestabilizar, de forma “pacífica”, o poder paralelo estabelecido nesta nação quilombola transcultural. A República se uniu liderada por Zumbi e destituiu Ganga Zumba, resolvendo manter sua nação e se isolar do poder da coroa portuguesa. Lembrando que dentro do conceito de Biopoder por Foucault (op cit.), a soberania teme aquilo que possa ser crítico a suas formas de governo, e nesse momento as estratégias de governamentalidade abrem espaço para o poderio bélico e para a retomada da ainda presente na época prática disciplinar e punitiva.

Após a destruição do Quilombo dos Palmares pela investida de uma tropa de 6 mil homens comandada por Domingos Jorge Velho, e a consequente morte de Zumbi dos Palmares³⁷ tempos depois, existe um vácuo bibliográfico sobre o destino dos descendentes dos sobreviventes do Quilombo. Como contrapartida pela retomada das terras, os integrantes paulistas da tropa de Domingos Jorge Velho receberam doação das terras próximas à Serra da Barriga, em detrimento daqueles que detinham essas doações de terra anteriormente.

³⁷ Zumbi foi o último líder do Quilombo dos Palmares, que foi destruído 1694 após a invasão de tropas federais.

Mas o estigma do território que permaneceu ocupado por um século, por uma república de escravos, poucos desses que ficaram pela região por ter se voltado para o lado das tropas do governo, fez com que a região demorasse a atrair novos moradores e ser colonizada.

Levou um tempo até que, numa concessão de sesmaria³⁸ a Domingos de Pino, o mesmo mandou vir de Portugal uma imagem da Santa Maria Madalena para construir uma capela na área povoada próxima ao Rio Mundaú, povoado que naquela altura se chamava “Macaco”, o mesmo nome do principal mocambo da extinta República de Palmares, fazendo com que ela se tornasse a primeira santa padroeira da região. Como o Rio Mundaú naquele tempo já transbordava durante o inverno e inundava a capela, os moradores resolveram construir uma igreja na parte alta do povoado, que veio a se tornar a igreja matriz, e isso deu início à construção de mais casas próximas à igreja da padroeira e mais distantes do rio, dando assim início ao povoado que viria a se chamar Santa Maria Madalena.

Em 1931, Santa Maria Madalena foi rebatizada de Vila Nova Imperatriz por decreto, tornando-se um Padroado³⁹. Devido ao crescimento da Vila com o comércio e a atividade religiosa, o governador do então Estado de Alagoas, em 1889, elevou a Vila ao status de cidade, e um ano depois esta passou a se chamar União. Alguns autores alegam que isso se devia à união ferroviária entre Alagoas e Pernambuco cuja linha férrea passava pela cidade, mas nesta altura a ferrovia só ligava a cidade a Maceió, e a ligação a Pernambuco só foi concluída 4 anos depois. Afirma-se também que, em função da região ainda ter suas matas propícias para esconder fugitivos da justiça vindos de Pernambuco, e na urgência de aumentar o policiamento e a segurança na região para o comércio e a nova produção agrícola que surgia, houve uma pressão dos políticos para a Vila da Imperatriz se tornar uma cidade. Somente em 1944 “Palmares” foi integrado ao nome de União, em memória da existência do Quilombo dos Palmares.

Desde então, União dos Palmares tem sua economia baseada na riqueza da região que permanece sendo a cana-de-açúcar, apesar do recente declínio das usinas na região. Em função da citada distribuição de terras após o fim do Quilombo, certas famílias se estabeleceram e criaram latifúndios para a exploração da cana, e assim constituíram uma

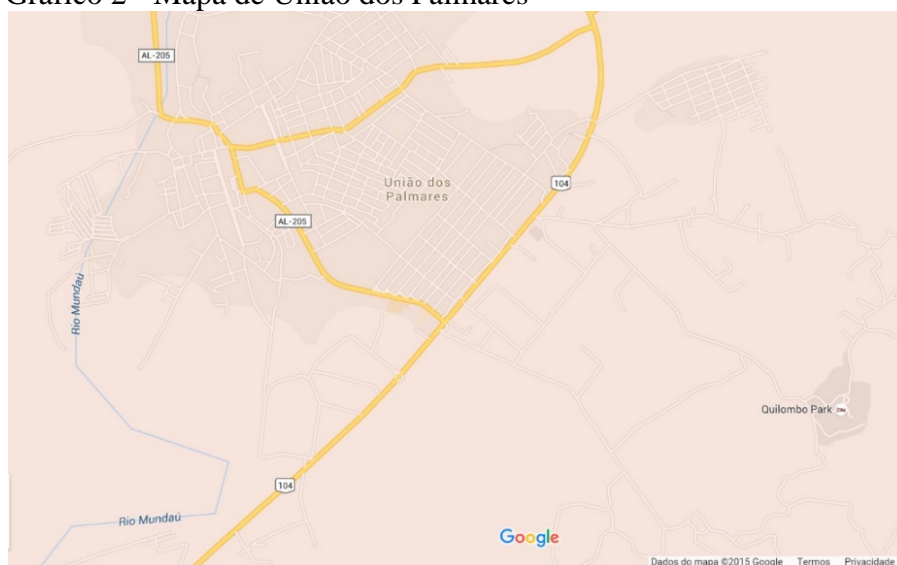
³⁸ Os portugueses através da lei das Sesmarias, instituída no século XIV, determinou que terras doadas para agricultura que não fossem semeadas e fertilizadas para plantação, ou que fossem abandonadas em função dos impostos, seriam oferecidas a outros agricultores. Este lote de terra era a Sesmaria, derivado do latim, que significa a “sexta parte”.

³⁹ Padroado no caso é quando a igreja católica, ou a coroa portuguesa autorizada pela igreja, concede direitos de protetor ao fundador de uma igreja, e benefícios eclesiásticos à esta mesma igreja no território ocupado pela mesma, o que significava poder na época retratada.

grande influência dentro do jogo de poder na região, o que remete em muito aos tempos dos Senhores de Engenho. Essas fazendas oferecem a principal mão-de-obra local, junto ao comércio e à feira da cidade, reconhecida, mas sem a mesma presença na economia de outros tempos.

A força do ressurgimento da cidade a partir da padroeira e de sua igreja matriz foi um elemento forte para neutralizar na população a memória da República de Palmares. No quilombo, a religiosidade era apontada como predominantemente católica, mas com elementos de sincretismo religioso de matrizes africanas e indígena, mas há controvérsias, pois, como Moura (1998) relata, mesmo com o menor número de mulheres no quilombo a poligamia era um padrão, principalmente dentre as lideranças dos mocambos e da própria república do Quilombo dos Palmares.

Gráfico 2 - Mapa de União dos Palmares



Fonte: Google – Acesso em: 25 nov. 2015.

No momento, o grande evento da cidade é o dia da padroeira, Santa Maria Madalena, que tem um grande investimento por parte do comércio e da população para a procissão e festividades, que duram praticamente uma semana, sempre nas proximidades do dia 2 de fevereiro. É um investimento maior do que as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, em memória de Zumbi dos Palmares, realizado no hoje chamado Parque Memorial Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga. Para este evento nos últimos

anos, o investimento foi integral do governo federal, contando apenas com a presença das autoridades locais junto aos Ministros da Cultura e a Fundação Cultural Palmares⁴⁰.

Atualmente há poucas expressões culturais afro-brasileiras na região, como grupos que atuam com atividades de capoeira e hip-hop, e outros que atuam com danças tradicionais como o Jongo, realizada por grupos culturais das comunidades intituladas como Quilombos na região, como o Muquém por exemplo, quilombo ribeirinho ao Rio Mundaú, que demarca a região do município de União dos Palmares, ou com iniciativas de ONGs como o GUESB, que atua com dança afro, capoeira e culinária afro-indígena. Dentro das escolas da região predominam só algumas atividades voluntárias envolvendo hip hop (rap, dança e grafite) e capoeira. No passado já trabalharam também com folguedos, mas por falta de pagamento dos instrutores, todo o material de apoio como roupas foram guardados para um possível retorno da atividade.

União dos Palmares é banhada pelo Rio Mundaú, que corta os estados de Pernambuco e Alagoas.

CAMINHOS DE MINHA TERRA

Caminhos inventados
 por quem não tem pressa de ir-se embora,
 Pelos que vão à escola.
 Pelos que vão à vila trabalhar.
 Pelos que vão ao erto.
 Pelos que deixam a terra como eu deixei um...
 Pelos que levam quem se despede da vida que é tão bela...
 À minha terra ninguém chega: ela é tão pobre...
 Dizem que tem bons ares para os tísicos —
 mas os tísicos não vão lá: é tão difícil de ir-se lá...
 (...)
 Mundaú! — rio torto — caminho de curvas,
 por onde eu vim para a cidade
 onde ninguém sabe o que é caminho. (LIMA, 1958, p. 236).

Mundaú (não muito diferente da citação “rio torto”, do poeta palmarino Jorge de Lima) em Tupi significa "Água de Ladrão (mondá=roubar, e y=água)", mas talvez o grande “ladrão” de sua bacia hidrográfica que percorre 141 km por trinta municípios seja a represa chamada "Cajueiro", em sua foz, Garanhuns, em Pernambuco. Nos últimos anos, o princípio do rio tem apresentado uma situação de seca que afeta a região, uma vez que a água do Mundaú tem como principal função nestes municípios atender à pecuária e à agricultura.

⁴⁰ A Fundação Cultural Palmares foi fundada em 1988, ano do centenário da abolição da escravidão no Brasil. A fundação é vinculada ao Ministério da Cultura e atua em 3 frentes: combate ao racismo, direitos e cidadania para a população afro-brasileira e promover o respeito a diversidade cultural do povo brasileiro, principalmente a de matriz africana.

A represa contém aproximadamente 1 milhão de litros de água, com uma subunidade que, através de bomba, a abastece em caso de desnível. Mesmo com as suas águas represadas em sua foz, o fenômeno das enchentes do Rio são uma constante ao longo dos tempos, e com o crescimento populacional na região, principalmente às suas margens onde se concentra a população mais pobre, que fica mais distante da área mais urbanizada do município, os transtornos e o risco são frequentes.

2.2 Santa Fé

O centro da pesquisa é o povoado de Santa Fé, que tem uma ligação com a represa Cajueiro e o Rio Mundaú em função de contínuas enchentes que aconteceram entre 1989 e 2010, e que causaram enormes danos ao município de União dos Palmares, fazendo moradores de várias zonas rurais e quilombos perderem todos os seus pertences, de eletrodomésticos aos animais, e até suas casas. A Colônia Prisional de Santa Fé foi construída no início da década de 1970, mas não há referências exatas sobre a data de início da sua construção. Ela está situada no lado oposto da região urbana do município de União dos Palmares, mais distante do Rio Mundaú, a aproximadamente 3 Quilômetros da entrada da cidade. Tem vinte e um pavilhões e nunca funcionou para a atividade prisional, tendo servido apenas como espaço provisório para treinamento da polícia, por um período de 3 anos. Nesse período de inatividade, serviu de abrigo para pessoas sem moradia. Em 1989 recebeu algumas famílias desabrigadas da grande enchente do Rio Mundaú, e que fez com que o local fosse um dos espaços destinados pelo poder público para abrigo provisório destas famílias. Esta primeira migração de famílias para uma situação prevista como temporária resultou em moradia para muitas dessas famílias que, desde então (há mais de 25 anos), vivem por lá, dividindo o espaço destes pavilhões com divisórias improvisadas, na maioria das vezes por lençóis presos a arames farpados removidos das cercas que delimitavam os terrenos vizinhos. Acredita-se que cerca de mil pessoas vivam no povoado, que também já conta com alguns casebres construídos por moradores antigos, ao longo do tempo.

Na entrada do povoado, os primeiros Pavilhões foram adaptados para servir como escola (Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento) e posto de saúde em Santa Fé. Os meios de transporte principais dentre os moradores do povoado são a bicicleta, moto e cavalo. Alguns moradores aproveitam o espaço livre e verde na região para criar animais, em pequena

escala, em contraste com as fazendas vizinhas do povoado onde se vê um volume de gado pastando. A criação de animais e as hortas dentro do povoado se tornaram um vínculo entre os moradores mais antigos e suas moradias, pois as casas populares que foram construídas para os desabrigados não previram, em seu planejamento urbano, uma área de quintal por moradia que possibilitasse ao menos a criação, em pequena ou menor escala, o que criou uma rejeição e a mudança dos poucos moradores dos Pavilhões que seriam ou foram beneficiados pela distribuição destes imóveis.

A água encanada só chega ao povoado até a frente da escola, e o cano da água é administrado por uma rolha improvisada. O cano sai de dentro da terra, enlameada pelo chorume que transborda das fossas. Este fornecimento de água precário funciona principalmente na parte da manhã, e os moradores trazem latas e garrafas para abastecer seus lares, os quais, em sua maioria, não dispõem de banheiros. A coleta de água é feita predominantemente pelas mulheres, adultas ou crianças, pois lá predomina um padrão de comportamento em que o homem sai para trabalhar e as mulheres cuidam do lar e das crianças, exceto nos casos em que os homens mantêm atividades realizadas em casa, como consertos ou criação de animais, principalmente suínos e aves.

O povoado também não dispõe de luz elétrica. Existem eventuais ligações clandestinas, mas à noite não há uma distribuição regular de energia elétrica no povoado.

Figura 2 - Cadastro para as oficinas de Dança e Percussão do Projeto Inaê (GUESB) no povoado de Santa Fé (2011)



Legenda: Fotos acervo do GUESB, feitas durante o cadastro para as oficinas de Dança e Percussão do Projeto Inaê no povoado de Santa Fé. 2011

Fonte: Disponível em: <<http://guesbinae.blogspot.com.br/2011/12/unidade-santa-fe-realidade-dos.html>> Acesso em> 25 nov. 2015.

Após a primeira grande enchente de 1989, o Rio Mundaú provocou mais 3 grandes enchentes que promoveram migrações para Santa Fé: 2001, 2003 e 2010. Em cada um destes casos, como em 1989, a Colônia Prisional foi priorizada para receber as famílias desabrigadas diante das promessas de ações sociais do Poder Público para construir casas populares. As vezes em que se cumpriu a promessa de construção de conjuntos habitacionais, houve favorecimento de pessoas que não estavam dentre os desabrigados em pior situação, o que criou descrédito do poder público na administração desta ação para reparação de danos em função do acidente ambiental. Em 2012, por exemplo, foi construído um conjunto habitacional cujas casas foram prometidas aos moradores de Santa Fé, prioritariamente os da enchente mais recente, em 2010, seguido dos demais, mas, diante da demora com as respostas, após o cadastramento dos moradores, vários moradores invadiram as casas que seriam oferecidas, temendo mais uma vez ficarem de fora da distribuição das moradias.

Em 2015, quando voltei a visitar alguns dos primeiros entrevistados de 2013, vi que eles ocuparam os imóveis, mas deixaram alguns familiares ainda morando nos Pavilhões de Santa Fé, para garantir o retorno à condição anterior em caso de remoção por ordem judicial.

Mas, nos dois casos que acompanhei, os moradores optaram em retornar voluntariamente aos Pavilhões, com a condição de só retornarem ao conjunto habitacional uma vez formalizada a regularização de posse do imóvel. Algo que chama a atenção neste retorno após a ocupação, é que estes não se adaptaram ao tamanho da casa ou as condições de urbanização, como a já citada falta de uma área para atividades como criação de animais, além da memória que alguns vinculam a seus espaços compartilhados nos pavilhões, situação que também faz parte de nossa análise.

A principal fonte de renda dos moradores está no fornecimento de mão de obra para as usinas de cana-de-açúcar, e o Programa Bolsa-família, que complementaria a renda, se não fosse o momento de crise nas usinas de cana-de-açúcar, que vem, nos últimos tempos aumentando o desemprego, o que faz com que, em alguns casos, o benefício se torne a principal ou única fonte de renda.

Nem todos os moradores atuais de Santa Fé são desabrigados das enchentes. Há uma rotatividade em alguns espaços dentro dos pavilhões, e algumas famílias fugindo do aluguel, ou novas gerações de famílias que já moram no povoado, começam a ocupar cada lote abandonado dentro dos Pavilhões. A existência deste cadastramento de desabrigados em Santa Fé pela espera de moradias oferecidas pelo governo faz com que, de tempos em tempos, pessoas migrem para o povoado visando entrar na lista, e, com isso, a cada cadastramento para oferta de moradias, há uma tensão sobre quem deve ser priorizado.

De uma forma geral os pavilhões estão repletos de infiltrações, e em se tratando de moradias onde ainda se preservam algumas características originais de sua construção, como as grades em praticamente todas as janelas, torna a situação mais preocupante quanto à segurança dos ocupantes de cada um destes espaços.

O transporte alternativo realizado por algumas vans, e mototáxis são a ligação entre Santa Fé, o bairro vizinho chamado Newton Pereira, e o bairro Nova Esperança, com as casas populares que foram ocupadas pelos moradores de Santa Fé, mas até o presente momento estão sendo negociadas para a posse definitiva por via de cadastro, e o Centro de União dos Palmares, que como Nova Esperança ficam do outro lado da BR 104, estrada federal que beira o município do lado oposto do Rio Mundaú.

Podemos identificar, dentro da descrição do povoado, várias situações que expõem o quadro de vulnerabilidade socioambiental (AZAZIEL; FRANCA; LOUREIRO, 2003), em função da falta de condições de se produzir uma economia dentro do povoado que é isolado do centro da cidade, tem poucas condições de transporte, de atendimento de saúde, já que o posto não dá conta da demanda, com médicos que eventualmente não cumprem sua escala, e o

fato de se configurar Santa Fé numa Zona de Sacrifício (ACSELRAD, 2004), mesmo não estando em um lugar com despejo de lixo tóxico ou tomado por poluição industrial, a falta de recursos naturais básicos como água e energia elétrica, e a coleta de lixo que raramente ocorre mais de uma vez na semana.

Com todo esse processo de cadastramento, os moradores se organizaram informalmente, e, durante os seus depoimentos que veremos adiante, se posicionam em relação ao conflito ambiental (ACSELRAD, 2004), em relação às remoções de seus espaços nos Pavilhões para as casas de Nova Esperança ou de outros conjuntos habitacionais, onde, em teoria, se priorizam os desabrigados mais recentes em detrimento dos que já vivem há 1 ou 2 décadas no povoado, assim como os benefícios em serviços chegam aos bairros vizinhos, como o bairro Newton Pereira, onde vários moradores são oriundos de Santa Fé ou já estiveram temporariamente por lá. Neste contexto trazemos, a seguir, um olhar sobre a Escola Maria Mariá de Castro Sarmiento.

2.3 Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento

Figura 3 - Fachada da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento



Legenda: Fachada da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento.

Fonte: Página da escola na rede social Facebook, 2014

A Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento (EMMCS) é um espaço de educação cuja construção foi adaptada a partir dos dois pavilhões da entrada da Colônia

Prisional de Santa Fé. Maria Mariá de Castro Sarmiento é uma personagem histórica da região, de uma das famílias mais tradicionais, mulher à frente do seu tempo, cuja casa no centro de União dos Palmares mantém um museu com a decoração da época e seu acervo pessoal para pesquisa sobre a memória da cidade. Ela viveu de 1917 a 1993, foi educadora e, em função de vários artigos, cartas e comentários que escrevia para os jornais, sobre os problemas da política educacional do Estado de Alagoas, foi credenciada jornalista em 1956, pela Associação Alagoana de Imprensa. Importante notar que seu nome tenha sido dado a uma escola que se localiza dentro de um povoado surgido em uma estrutura prisional, já que Maria Mariá de Castro Sarmiento:

Destacou-se na defesa das liberdades femininas (foi primeira mulher a usar calças compridas e maiôs), na busca de uma educação moderna (aboliu, nas suas aulas, a "palmatória" e as pedrinhas que os alunos tinham de mostrar à professora à hora de ir ao banheiro) e se posicionou publicamente contra o descaso público com a educação. (BOMFIM; ROSA E SILVA, 2007, p. 34).

Ainda em 1956 protagonizou um episódio que marcou os costumes em União dos Palmares, ao se deixar fotografar de maiô à beira do Rio Mundaú. Foi a gota d'água para que a educadora – que já tinha sido inspetora regional de ensino, e que também causava estranhamento por ser a primeira mulher a usar calças, fumar, beber, jogar carteados e sinuca com os homens em bares – fosse perseguida pela comunidade conservadora. Foi transferida para a cidade vizinha de Murici, mas suas alunas fizeram manifestação em sua defesa ocupando a porta do palácio do governador de Maceió, Muniz Falcão, fazendo com que este recuasse da punição, transferindo-a de volta a União dos Palmares. Ela é considerada por muitos uma das primeiras feministas alagoanas.

O público atendido pela EMMMCS, no ensino fundamental e médio, é formado de moradores do povoado e dos bairros próximos, pertencentes às classes mais baixas, vivendo na zona rural afastada do centro da cidade, que mesmo a aproximadamente 3 quilômetros, não conta com um sistema de transporte regular (os mototáxis e as vans são as opções). Desde 2013 a prefeitura disponibiliza um ônibus escolar nos horários de entrada e saída dos turnos para levar os professores, que não residem no povoado, e os alunos que moram nos bairros que estejam no trajeto ao centro da cidade. A escola é toda pintada em cor verde, assim como o posto de saúde ao seu lado, e conta com onze salas de aula, das quais só duas (as da entrada do primeiro pavilhão) têm janelas livres, e as demais são fechadas no concreto quadriculado. As salas são quentes durante o ano, mesmo a região sendo bem ventilada.

Figura 4 - Sala de aula



Fonte: O Autor, 2014.

A Escola Municipal Maria Mariá tem uma situação privilegiada dentro da comunidade, e isso se deve a quatro fatores: água, luz, saúde e alimentação. Diante da exposição feita sobre Santa Fé, cabe lembrar que o último ponto de água para os moradores vai até um cano que fica do outro lado da estradinha de barro que entra no povoado, em frente à escola. Os únicos banheiros existentes em todo o povoado pertencem à escola e ao posto de saúde, assim como as instalações elétricas regulares. As refeições são a garantia de alimento, ao menos às crianças, ao longo do dia. Como é padrão em escolas em áreas pobres pelo Brasil, e todos os programas de saúde que atendem o público, como vacinação, são feitas aos alunos da escola, além da proximidade com o posto de saúde ao lado, o que pude presenciar em uma de minhas visitas. Trata-se de uma região serrana e rural, com umidade no local, o que costuma acelerar a deterioração de equipamentos eletrônicos. Por isso, os recusos tecnológicos que viabilizariam meu trabalho na escola apresentavam uma realidade desfavorável. Estive em duas visitas à escola, em março de 2014 e em abril de 2015, quando aconteceu o curso de animação com os estudantes, e, nesse intervalo, a sala de informática, com todos os computadores comprados, ainda não estava em funcionamento por não ter quem os instalasse e os pusesse para funcionar.

A EMMMCS funciona nos 3 turnos, com as turmas de Educação de Jovens e Adultos à noite. Entre as duas visitas, houve troca de direção na escola, e de parte da equipe, e pelo que pude perceber na atividade com os professores, há poucos que permanecem por vários anos na escola.

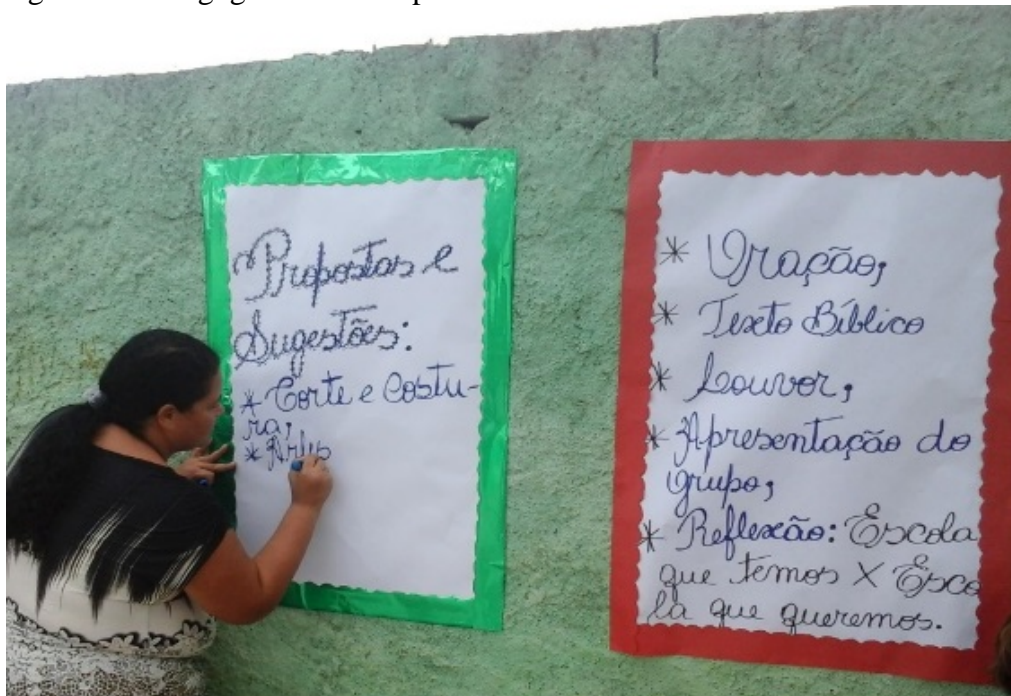
Uma das salas-de-aula é improvisada a partir do que seria o vão entre os 2 pavilhões da EMMCS, resultando em uma sala menor e comprida, com um trecho de telhado acima dos 2 telhados para preencher seu teto.

Figura 5 - Sala de aula improvisada entre pavilhões



Fonte: O Autor, 2014.

Figura 6 - Pedagoga escreve no painel durante abertura do ano letivo de 2014



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/escolamunicipal.mariamaria>>
Acesso em: 25 abr. 2014.

Os templos pentecostais⁴¹ predominam ao longo da estrada de barro de aproximadamente um quilômetro e meio, que dá acesso da rodovia federal, que corta o município de União dos Palmares, até o povoado. Eles têm atuação discreta nos hábitos escolares, mesmo sendo uma cidade de tradição católica. Na primeira reunião com os pais em abril de 2014 (foto acima), após o início do ano letivo, na semana seguinte a minha primeira visita, a escola publicou em sua página na rede social *Facebook* fotos do evento, onde constava em uma parede o roteiro da programação, que envolvia, após o acolhimento dos convidados, os termos: oração, texto bíblico e louvor, antes da apresentação do plano de trabalho.

Este é o cenário onde propus as oficinas “Memória portátil” como estratégia de investigação e como proposta de abordagem para a educação ambiental a partir da produção fílmica.

⁴¹ O pentecostalismo é um movimento de renovação de dentro do cristianismo que enfatiza o Batismo no Espírito Santo. Assembleia de Deus e Igreja Universal do Reino de Deus são dois exemplos desta vertente.

3 MEMÓRIA PORTÁTIL

3.1 Apresentação

A ideia do curso “Memória portátil” surgiu quando escrevi, para o Serviço Social do Comércio (SESC)⁴², em 2012, uma ementa para um curso de vídeo para telefones celulares, já que os novos modelos conhecidos como Smartphones ganharam esta função e sua inserção como ferramenta de consumo e produção de conteúdo audiovisual, principalmente para internet, se fez cada vez mais presente no início da década atual. Alguns aparelhos possuem qualidade superior às filmadoras domésticas. Em 2012 eu era educador de vídeo na Nave do Conhecimento – Nova Brasília, projeto de ensino e recreação multimídia da Secretaria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura do Rio de Janeiro. O projeto é sediado na comunidade de Nova Brasília, no Complexo do Alemão no Rio de Janeiro, e neste período orientei diversos vídeos etnográficos realizados pelos alunos, resgatando histórias míticas da comunidade. Uma dessas histórias foi conhecida como Apocalipse do Alemão, aconteceu em 1988, quando um balão de São João caiu nos postes de energia provocando explosões de noite e os moradores achavam que o mundo estava acabando, o que rendeu inúmeras histórias pessoais, por vezes cômicas, a partir do desespero das pessoas em se redimir de seus pecados. Outras histórias envolviam biografias de moradores, como um documentário sobre a mais velha parteira e rezadeira da comunidade, um chamado Santos Futebol Clube do Alemão, que narrava o histórico de um clube famoso de futebol de várzea, e seus antigos jogadores avaliando as transformações da região e o desaparecimento dos campos de futebol e dos clubes recreativos na região, e outro sobre alguns imigrantes nordestinos que tornaram aquela comunidade o seu lar.

A produção realizada por meus alunos neste período que antecedeu meu ingresso no mestrado, e que coincidiu com a viagem agendada para o início das filmagens de meu documentário em União dos Palmares, serviu de inspiração para que eu pensasse o curso para o que viria a ser o “Memória portátil”. A questão do acesso a bens de consumo, principalmente os audiovisuais, é desigual no Brasil, e no interior de Alagoas não seria diferente. Desde uma oficina de cinema de animação que ministrei em Maceió para o SESC

⁴² Instituição de parceria público e privada que utiliza um percentual dos impostos do comércio em atividades sociais em benefício dos comerciantes, assim como cursos que atendem a sociedade em geral.

no ano de 2007, conheci e mantive contato com alguns alunos que, no momento atual, são produtores culturais e fazem parte das equipes de cinema independente na capital, participam de coletivos culturais, e têm me alimentado de informações sobre as possibilidades de produção no estudo. Em 2010 planejei um projeto de curso audiovisual para a ONG Grupo União Espírita Santa Bárbara (GUESB), que atua com trabalhos socioculturais para crianças e adolescentes no bairro Village Campestre II, na periferia de Maceió, em parceria local com duas ex-alunas do curso do SESC na cidade, que não foi adiante por falta de patrocinador, mas, com isso, pude fazer um levantamento das dificuldades para se adquirir equipamentos semiprofissionais e seus acessórios para a finalidade do curso. A proposta de se criar um curso intensivo que eu pudesse oferecer para a cidade, e que viabilizasse sua continuidade para além do período de aprendizado, atraiu para a proposta criada anteriormente do curso de vídeo para celulares, com enfoque em produção etnográfica.

O tema do curso ser “memória local” foi uma forma de cumprir uma das metas principais quando se fala de autoria: fazer o estudante refletir de onde ele fala sobre o que ele fala e para quem ele fala. Fazer os estudantes pesquisarem acerca de histórias ouvidas pelos seus parentes, amigos ou vizinhos mais velhos, ou histórias que vivenciaram, mas nunca averiguaram se o que ouviram era a totalidade do fato em si, mostra, de forma eficiente, como o objetivo de contar uma história através da ferramenta audiovisual colabora para uma pesquisa sobre fatores como identidade, cultura e história do entorno de cada indivíduo, e entender o seu posicionamento neste contexto. E os celulares smartphones são ferramentas ágeis para a produção deste conteúdo por unir, dependendo da acessibilidade a recursos como internet, a possibilidade de pesquisar uma informação enquanto se está produzindo a imagem e o som para o filme. Outra vantagem para o curso ser contextualizado, mas não exclusivo para smartphones: grande parte da população, mesmo pobre, possui um aparelho de celular, por mais simples que seja, que captura imagens paradas ou em movimento.

Inspirado nos resultados obtidos durante a experiência com os filmes dos estudantes no Complexo do Alemão, inclusive com alguns desses filmes alcançando festivais de cinema, levando os estudantes a outros ambientes até então inacessíveis a eles, e vendo como o processo influenciou a visão de mundo destes jovens e em alguns casos influenciou em suas opções no ingresso à universidade, eu planejei um curso neste perfil para os estudantes de União dos Palmares, que se tornou assim o berço do que veio a se chamar Memória Portátil. O curso seria intensivo e expresso, com metodologia de pesquisa, argumento, roteiro e realização de um documentário, desde que escolhessem um tema de história local.

Ao ser convidado para ministrar uma oficina de cinema de animação em Recife no final de julho de 2013, resgatei toda a experiência já citada anteriormente de aula, planejei o curso e, através de minhas amigadas em Maceió, especificamente do GUESB, entrei em contato com a secretaria de cultura de União dos Palmares para verificar se, estando em Recife, eles mandariam um carro para me buscar e me retornar a Recife, e me dariam acomodação e alimentação para que eu oferecesse um curso audiovisual gratuito, para os professores em especial, e demais interessados no município. Com o aceite eu marquei o retorno de Recife para uma semana após o término da oficina, e a Secretaria de Cultura articulou um carro da Secretaria de Saúde, já que eles não dispunham de um próprio, para me buscar em Recife. Após 4 horas de viagem cheguei à cidade de União dos Palmares pela primeira de três vezes que visitei a cidade ainda em 2013.

Meu plano de trabalho era cumprir este curso com os alunos como contrapartida para estar na cidade com tempo livre para alcançar o meu objetivo de pesquisar e filmar o meu documentário. Até então ainda não existia o pré-projeto para o mestrado. Ofereci o curso para acontecer sempre com 3 horas de aula no turno da tarde, já que era ainda o período de recesso escolar, seguiria para o povoado de Santa Fé no turno da manhã, e analisaria os materiais tanto do meu filme como do curso à noite. O curso se baseou em cinco aulas teóricas e práticas, com a pesquisa do tema correndo em paralelo.

O público do primeiro curso Memória Portátil foi de 12 estudantes: metade composto por professores da rede pública e funcionários da secretaria de educação, e a outra metade de agentes culturais da região. Para a minha sorte o tema escolhido pelos professores/estudantes do curso foi o reflexo da enchente de 2010 no Quilombo do Muquém⁴³, na periferia de União dos Palmares, mas do lado oposto ao do povoado de Santa Fé. O Quilombo do Muquém se localiza às margens do Rio Mundaú, e a história do documentário realizado pelos estudantes, *Águas no Muquém*, se refere à memória dos moradores que passaram cerca de dez horas pendurados em dois pés-de-jaca, muitos destes idosos, vendo a enchente destruir parte das casas, levar seus bens e matar seus animais. Em uma semana de produção esses professores da rede pública local aprenderam o básico de roteiro e pesquisa, foram à comunidade buscar personagens e agendar as entrevistas, aprenderam o básico em operação de câmera, e em um dia completo filmamos o documentário, e definimos juntos, no último dia de oficina, a linha do tempo da edição do documentário, ou seja, a execução do pré-roteiro a partir dos depoimentos dos moradores. O resultado foi um documentário de 25 minutos, carregado de

⁴³ Muquém é sinônimo de árvore de tronco rígido e galhos grossos.

emoção ao relembrar, três anos após o incidente, o drama de tentar salvar suas vidas pendurados àquelas árvores rígidas, os dois pés-de-jaca que sustentaram cerca de trinta pessoas. O que surgiu de importante a partir dos relatos e das entrevistas deste documentário para a minha futura dissertação foi como se desenvolveu o processo da enchente, algo que não foi o foco na minha pesquisa para o documentário que fazia em paralelo ao curso.

Segundo o relato de uma das senhoras artesãs do Quilombo do Muquém, que foi uma das várias localidades que enfrentou diretamente o poder das águas por ser ribeirinha, a neta dela, que trabalha na empresa que gere a represa de Cajueiro, só que sediada em Minas, soube com horas de antecedência que o nível do rio Mundaú subiria e ligou para o seu celular mandando a avó se retirar de lá. Ela, descrente que a cheia seria nesta proporção, só deslocou os móveis, eletrodomésticos, geladeira e fogão para cima de bancos e mesas, com ajuda de seus parentes, como tantos outros moradores fizeram pois esse era o procedimento padrão, e olhava o nível do rio eventualmente. Outra senhora colocou logo cedo pedaços de bambu dentro d'água até a parte plana fora do rio, e contou que a cada momento que verificava, um dos bambus estava submerso, até perceber que a enchente tomaria uma proporção maior. Importante dizer que não chovia na região até o meio da tarde, mas é possível que a represa tenha participação no incidente.

Outro momento importante registrado pelos participantes do curso, durante a produção, foi o registro das atividades de três dos mais velhos moradores, que viviam e ainda vivem da produção de artesanato em barro. Em especial uma delas que hoje tem peças suas em várias partes do mundo, e a peça na qual ela reproduz a cena em que viveu com as pessoas penduradas na jaqueira veio a ser a imagem de abertura do filme. A memória do incidente representada a partir das expressões artísticas locais.

Figura 7 - Quadro da abertura do documentário *Águas no Muquém – sobreviventes de uma enchente*



Legenda: A obra de autoria da artesã Irinéa retrata o momento em que pessoas do Quilombo subiram no pé-de-Jaca para não serem vítimas da enchente de 2010.

Fonte: O Autor, 2010.

Após editar e roteirizar o filme com os estudantes, passei aquela noite e a manhã do dia seguinte no hotel, finalizando o documentário, para ter a sua primeira versão, que acabou sendo a versão final, a ser apresentada na própria comunidade no Muquém. Na noite da apresentação, a secretária de cultura, junto com a associação de moradores do Quilombo, reuniu os moradores, em especial os familiares dos entrevistados para o documentário, para a primeira exibição do filme, rodado dois dias antes. O espaço de reuniões da associação só tinha a telha e a cozinha, com uma varanda ampla onde foram postas as cadeiras diante do telão com o projetor. As crianças se aproximavam me perguntando se iríamos exibir desenhos animados, e eu informava que não, mas que eles reconheceriam os personagens do vídeo que nós exibiríamos. À noite venta muito na região e foi difícil prender o telão com tripé de forma a que não caísse ou se deslocasse muito durante a projeção. Após as habituais apresentações por parte da secretária de cultura, do professor e dos estudantes, começou a exibição. As crianças em especial se divertiam em ver seus parentes e vizinhos na tela, e os participantes, principalmente os idosos, se emocionaram em lembrar a história e se ver na tela. A representatividade para eles de saber que este momento de suas vidas será preservado foi expressada após a exibição, em que muitos deles fizeram questão de falar ao microfone para toda a comunidade, em agradecimento aos jovens realizadores.

A produção fílmica dentro deste trabalho revelou a esses professores três detalhes que considero importantes para a contextualização de uma educação ambiental crítica: 1) a contextualização da realidade local; 2) a injustiça ambiental como aspecto pedagógico relevante, no sentido da educação freireana, do sujeito tornar-se consciente de sua posição histórica e política (FREIRE, 1989, p. 3) a necessidade de uma educação ambiental transformadora daquela realidade. E eu pude reconhecer a importância do produto desta oficina, para além dos benefícios pessoais que trago agora para a presente pesquisa: a função que o filme cumprirá na memória destes moradores – poucos meses após esta exibição, no início de 2014, a prefeitura mandou funcionários cortarem os dois pés-de-jaca, segundo alguns dos participantes do Memória Portátil me informaram, porque as árvores estariam fracas. A partir deste momento, quando os moradores do Quilombo do Muquém quiserem relembrar esta história, poderão recorrer ao produto dos estudantes do curso audiovisual Memória Portátil.

Figura 8 - Pé-de-Jaca do documentário *Águas no Muquém* – sobreviventes de uma enchente



Legenda: Imagem do pé-de-Jaca que foi representado no documentário *Águas no Muquém* – Sobreviventes de uma enchente.

Fonte: Foto de Zulu Fernando. Julho de 2013.

Em outubro de 2014, já definido o tema da pesquisa, e durante a construção da estratégia para a investigação de campo que eu fazia em União dos Palmares, desta vez dentro da Escola Maria Mariá de Castro Sarmento, surgiu a oportunidade de oferecer uma oficina audiovisual dentro do I Seminário Fela Kuti⁴⁴ da UERJ – A África que incomoda. A oficina aconteceu no primeiro dia do seminário, e criei para esta algo inspirado no exemplo do grande artista e líder político que foi Fela Kuti, batizando este recorte da Memória Portátil como “Incomodando – Somos Fela”. A oficina teve muitos inscritos pela internet, mas por começar cedo em uma segunda-feira, em uma programação que durou uma semana repleta de atividades em dois turnos, teve pouca presença, apenas dez participantes, mas que provou ser o melhor formato para essa primeira experiência.

A oficina funcionou da seguinte maneira: os participantes chegavam à sala de aula escolhida, assinavam a chamada, sentavam diante da câmera com um pano preto esticado atrás do mesmo. Eu pedia que eles ficassem parados olhando para a câmera durante aproximadamente 1 minuto, sem dizer-lhes qual a finalidade daquela imagem deles parados em cena. Ao longo da oficina, expliquei-lhes qual seria a dinâmica e que esta renderia um filme que seria disponibilizado a todos por internet após o evento. Eles contariam uma experiência pessoal a partir da pergunta “onde você incomodou?”. Apenas a pergunta, sem determinar um contexto para a pergunta. A resposta seria gravada apenas em áudio, sem câmera. Para começar eu contei uma história pessoal, envolvendo minha vida como um jovem preto, morador da zona sul do Rio de Janeiro, bairro Humaitá, e filho de pais conhecidos pelo grande público a partir dos programas de televisão e, na maioria da minha vida, o único ou um dos dois únicos jovens pretos na sala das escolas onde estudei, mesmo as públicas do Jardim Botânico (Escola Municipal Shakespeare) ou do Colégio Pedro II do Humaitá. Minha história se referia a como os pais dos colegas nas festas que me convidavam, corriam para explicar após o impacto de minha chegada em alguns ambientes, de quem eu era filho, não como um dado corriqueiro, mas como uma espécie de justificativa para eu fazer parte daquele grupo de pessoas onde eu me destacava, não de maneira esperada. Após esse relato passei o microfone de mão em mão, e alguns responderam onde incomodavam, e outros responderam os incômodos que sentiam em seu cotidiano familiar ou profissional. Os depoimentos trouxeram categorias como racismo, homofobia, colonialismo, e chegou a discutir a questão da violência

⁴⁴ Fela Anikulapo Ransome Kuti foi um músico nigeriano influente no cenário musical e político, tendo sido ativista dos direitos humanos em seu país e criando uma república própria com seus músicos e familiares na periferia de Lagos, capital do país. Após muitos confrontos com o governo, que, na maioria das vezes resultou em violência física vitimando a ele e os seus, ele morreu vítima de complicações em função da contaminação do vírus da AIDS em 1997.

policial diante das manifestações grevistas dos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro em 2013.

Após o final da oficina e com o filme pronto, onde optei por não colocar os rostos das pessoas junto a suas falas, aumentando a curiosidade do público em relação a quem teria falado sobre o quê, mas tendo um discurso comum construído a partir daqueles depoimentos, descobri um formato de oficina que me possibilitava colher depoimentos mais ricos do que normalmente fazia com a presença de uma câmera filmadora ligada, e com isso mudar a dinâmica típica de um documentário baseado em entrevistas, popularmente chamado de “Cabeças falantes”. O resultado deste trabalho satisfaz a todos, chegou a ser exibido em alguns festivais de cinema, e me proporcionou uma linha de trabalho que elenquei para a experiência em União dos Palmares, que aconteceria poucos meses depois, em minha segunda viagem de campo para a pesquisa.

3.2 Memória

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

(Walter Benjamin)

Para conceituar “memória”, trabalharemos a partir da leitura de GAGNEBIN (2006) e de seu diálogo com Walter Benjamin acerca do tema. A autora define como rastro a lembrança de uma presença que, por não existir mais, se arrisca a cair no esquecimento. Ela prossegue ressaltando que o rastro, traz duas questões: memória e escrita.

O que ganhamos neste percurso? Paradoxalmente, a consciência da fragilidade essencial do rastro, da fragilidade essencial da memória e da fragilidade essencial da escrita. E ao mesmo tempo, uma definição certamente polêmica, paradoxal e, ainda, constrangedora da tarefa do historiador: é necessário lutar contra a mentira, mas sem cair em uma definição dogmática de verdade. (GAGNEBIN, 2006, p. 44)

Interessa, nessa perspectiva, a busca do que seria este rastro que os moradores deixaram de suas experiências pós-enchente em Santa Fé, ou deixarão registradas para interpretações futuras, e como esse evento lhes marcou em suas trajetórias. Pensando nisso

encontramos uma reflexão de BENJAMIN (2012) sobre como trabalhar com a interpretação destes rastros: "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'tal como ele propriamente foi'. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo". (p. 30).

Respeitando-se as proporções e o sentido no contexto histórico a partir do qual Benjamin refletiu, o perigo se vê presente como referência para a discussão da história que começa a ser construída no presente e que virá a ser lembrada no futuro, quando recorrermos a fatos do momento atual. É o que GAGNEBIN (2006) define como a presença do presente relembando o passado que desapareceu com o tempo, assim como o passado que se faz presente como que para garantir que a história não se repita. A presença e a ausência. No espaço de Santa Fé, esse retorno dos acontecimentos é frequente ao longo das décadas. A questão que hora ponho no papel de pesquisador, não como o historiador citado pela autora, é como manter a história destes anônimos uma vez que a história é contada pelos heróis, ou pelos vencedores? Ou nas palavras de Gagnebin:

Enquanto Homero escrevia para cantar a glória e o nome dos heróis e Heródoto, para não esquecer os grandes feitos deles, o historiador atual se vê confrontado com uma tarefa também essencial, mas sem glória: ele precisa transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados. Sua "narrativa afirma que o inesquecível existe" não podemos descrevê-lo. Tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente). (GAGNEBIN, 2006, p. 47)

A presença e a ausência também se assinalam nos rastros, que se referem principalmente à memória e o sentido da palavra escrita.

Se as "Palavras" só remetem às "coisas" na medida em que assinalam igualmente sua ausência, tanto mais os signos escritos, essas cópias de cópias como diz Platão, são, poderíamos dizer deste modo, o rastro de uma ausência dupla: da palavra pronunciada (do fonema) e da presença do "objeto real" que ele significa. (GAGNEBIN, 2006, p. 44)

BENJAMIN (1987), em seu clássico texto *O Narrador*, sentenciou a morte da narrativa com o surgimento do romance, onde o autor se isola do objeto e onde a experiência não se faz presente na forma de narrar, narração esta que para o autor era uma metáfora do trabalho do artesão com sua obra. Ele vê a escrita romântica se afastando do que julga como qualidade da narrativa oral:

O que separa o romance da narrativa da epopeia no sentido estrito é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. (BENJAMIN, 1987, p. 201)

A preocupação de GAGNEBIN (2006) diante desta morte da tradição narrativa citada por Benjamin parte de como, nas narrativas contemporâneas, temas chamados por ela como impossíveis, como as memórias traumáticas do sofrimento passado na guerra, e como a falta de rastros deixadas pelos anônimos deixam brechas no discurso histórico. Outro aspecto explorado pelos autores dentro do campo da memória e da narrativa é a sabedoria, como algo muito vinculado à morte ou a sua aproximação.

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias - assumem pela primeira vez uma forma transmissível. (...) A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar. É da morte que ele deriva sua autoridade. Em outras palavras: suas histórias remetem à história natural. (BENJAMIN, 1987, p. 207)

Sobre a questão da memória e da reminiscência, RICOEUR (2007) traça a diferença entre os dois respectivamente no sentido do que é “ter uma lembrança” e “buscar uma lembrança”.

(...) os gregos tinham dois termos, mnémé e anamnésis, para designar, de um lado, a lembrança como aparecendo, passivamente no limite, a ponto de caracterizar sua vinda ao espírito como afecção – pathos –, de outro lado, a lembrança como objeto de uma busca geralmente denominada recordação, recollection. A lembrança, alternadamente encontrada e buscada, situa-se, assim, no cruzamento de uma semântica com uma pragmática. Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança. Nesse sentido, a pergunta “como?” formulada pela anamnésis tende a se desligar da pergunta “o que?” mais estritamente formulada pela mnése. (RICOEUR, 2007, p. 24)

Usando-se da semântica, Paul Ricoeur define a reminiscência como uma busca desta lembrança, ou se cruzarmos com a definição benjaminiana, seria a junção destes rastros com a busca destas sobras do discurso histórico. Gagnebin (2006), quando nos acrescenta o seguinte: “Num sentido ao mesmo tempo paradoxal e trivial, gostaria de dizer que os homens não são animais tão específicos porque possuem uma memória: mas somente porque se esforçam em não esquecer”. (p. 192), o autor sintetiza a questão da reminiscência de uma forma que vem ao encontro do que buscaremos na interpretação dos depoimentos no nosso campo, pelas vozes dos que deixam rastros e dos, normalmente, anônimos. Para buscar essas lembranças

dos moradores, fiz algumas imersões no campo com uma pesquisa de cunho etnográfico, a qual detalharemos adiante.

3.3 Pesquisa de Cunho Etnográfico

Meu primeiro olhar sobre o povoado de Santa Fé foi o olhar de um cineasta documentarista. Fiquei preso às imagens que vi em uma reportagem na televisão, e as perguntas que comecei a me fazer me trouxeram a vontade de ver o local e enxergá-lo, entender para além daqueles poucos minutos da reportagem apresentada de forma objetiva o que eu, enquanto um carioca urbano, acostumado ao convívio com moradores das chamadas favelas, e de algumas comunidades rurais, não conseguia: porque, após passada a tragédia provocada pelas inundações na região, os moradores das comunidades ribeirinhas que se instalaram nas celas dos pavilhões de Santa Fé não saíram de lá? Durante os quase quatro anos que tive de intervalo entre ver a reportagem e conseguir chegar à Santa Fé pela primeira vez, ainda na intenção de realizar um documentário que se guiasse por esta pergunta, optei em oferecer uma oficina intensiva de cinema na região. Entender o processo da pesquisa que venho utilizando em minhas produções como Etnografia, até então, parecia para mim lugar comum, pois julgava que a imersão em si sobre o tema fazia parte do processo, uma vez que meu aprendizado sobre o filme etnográfico vinha mais do assistir e fazer cinematográfico, e menos de uma reflexão baseada na teoria em si, que é o que busco entender agora.

Uma vez que sou um cineasta que trabalha com documentários, muitas vezes considerados etnográficos, por apresentar aspectos culturais e o que eles envolvem pela observação, ou por trazer a voz do objeto ao primeiro plano, faz o trabalho da pesquisa envolvida na peça audiovisual se assemelhar ao trabalho de um antropólogo visual⁴⁵. A primeira vez que identifiquei uma obra cinematográfica como filme documentário foi ao assistir, em um festival em 2005, uma homenagem ao cineasta francês Jean Rouch. E não há melhor exemplo para discutir as possibilidades do cinema dentro da etnografia como do campo da antropologia visual que o curta-metragem *Les Maîtres Fous*⁴⁶, onde Jean Rouch

⁴⁵ Entendo o antropólogo visual como aquele que se utiliza de recursos de imagem, como fotografia e cinema, como documentos de análise em sua pesquisa de base etnográfica.

⁴⁶ Uma cópia do filme encontra-se Disponível em: <<https://youtu.be/z2jG3rQ0MNA>> . Acesso em:12 jan. 2016.

definiu as possibilidades e limites da forma como viria a trabalhar em seus filmes seguintes. O fundador do gênero “cinema direto” fez um filme, dentre dezenas que realizou ao longo de décadas, mostrando o ritual religioso de um grupo de pessoas em Acra, situada em Gana⁴⁷, os Haouka. Este ritual religioso tem imagens fortes e exibidas de forma explícita, autorizadas pelo líder do grupo, onde o transe faz com que os participantes passem chamas de uma tocha na pele sem se queimar, se cortem, e devorem um cachorro. O detalhe e crítica expostos no filme de Jean Rouch, que fez uma imersão no ritual do grupo e no cotidiano de alguns destes personagens fora do ambiente onde o foco da ação acontece, é mostrar como, durante o transe, as entidades manifestadas no ritual repetiam padrões comportamentais dos rituais militares dos colonizadores britânicos que atuavam na região.

Ele faz um jogo através da edição, e de eventuais imagens fortes exibidas sem corte, mas com auxílio de sua voz enquanto narrador, para guiar o espectador por esses signos que demonstram que o que há de aparentemente selvagem no ritual nada mais é do que a reprodução de padrões trazidos pelo colonizador. Porém a obra teve esta interpretação apenas nos meios intelectuais franceses, e em outros espaços foi interpretada como uma prova da “selvageria” do povo negro. Isso restringiu a difusão deste filme a espaços de arte e experimentação. Recorto aqui a citação de Menezes (2007)⁴⁸ em seu artigo onde analisa o impacto desta obra, e cita dois momentos onde nomes importantes a avaliam com olhares dispares:

Sembène Ousmane, por exemplo, questiona até mesmo os filmes mais “etnográficos” de Rouch, dizendo que o cineasta deveria parar de “olhar os africanos como insetos” (CinéAction, 81, p. 106).

De outro lado, Barnouw afirma que a cena do cachorro, para os críticos africanos de Rouch, “exemplificava a predileção colonialista, pela qual o homem branco ancorava suas pressupostas superioridades” (BARNOUW, 1993, p. 253).

A partir desta obra o cineasta começou a trabalhar de forma mais colaborativa, deixando em segundo plano o seu papel de autor, e trabalhando na criação em conjunto com seus personagens, inclusive criando filmes que, mesmo ficcionais, ainda assim eram etnográficos por manter características inerentes a sua linha de pesquisa. Esses filmes foram os que marcaram a fama de Jean Rouch e deixaram seu nome na história do cinema como um dos criadores do gênero chamado “cinema direto”, mas busquei esta referência, não apenas

⁴⁷ Gana se situa na costa do Golfo da Guiné, no continente africano no lado do Oceano Atlântico.

⁴⁸ Ver *Les maîtres fous, de Jean Rouch: questões epistemológicas da relação entre cinema documental e produção de conhecimento*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a07v2263.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

por eu ter sido apresentado, através deste filme, a sua cinematografia, chamada então de etnográfica, mas também porque o caráter de experimentação no campo feita pelo cineasta, que durante anos trabalhou como engenheiro de obras em construção de estradas no continente africano, e que lutou nas guerras de libertação, ilustra um etnógrafo “estrangeiro”, que já está ambientado em um espaço e que aos poucos direciona o seu olhar para determinados aspectos culturais, e redireciona, não só a sua abordagem como sua câmera, para a produção de uma pesquisa de base etnográfica, como a que descrevemos a seguir.

A experiência relatada do cineasta mostra uma opção por uma linha de pesquisa etnográfica que talvez não tenha sido a melhor para a sua finalidade em função da ambiguidade de sua leitura, ou como reforça Menezes (2007): “Aqui parece se constituir uma ruptura radical entre um olhar informado, que busca no filme algo específico, e um olhar, com outros valores culturais, que vê no mesmo filme algo muito diferente.” (p.1). Para melhor entender a etnografia e como ela nos atenderá nesta pesquisa, assim como o que envolve essa complexidade de leitura dos signos, vamos rever os conceitos com os quais trabalhamos e analisamos a produção fílmica da presente pesquisa.

Segundo Dauster (1997) a etnografia é mais do que uma técnica, mas um procedimento teórico-metodológico de investigação a favor da antropologia, enquanto observação do outro, na percepção das questões culturais que se percebem universais quando identificadas de outras formas em outras culturas. Para Geertz (2008) os praticantes da antropologia social praticam etnografia, e assim sintetiza que:

(...) praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 2008, p.4)

Eis aí a questão da cultura, esse elemento cheio da tal “densidade” que se busca para entender e explicar a cultura local de uma forma compreensiva para pessoas, como eu, de outras culturas. André (2005) enfatiza algumas linhas da pesquisa etnográfica. A Fenomenologia busca a realidade “socialmente construída”, a partir das interações sociais do seu cotidiano, suas reações aos acontecimentos, ou seja, penetrando no universo conceitual e entendendo as subjetividades do sujeito. Esta linha é segundo a autora, a que dá origem à pesquisa de base qualitativa, contraponto da pesquisa quantitativa. Uma breve pausa para comparar as duas formas de pesquisa a partir de Chizzotti (1991), que aponta que os pesquisadores qualitativos julgam os quantitativos limitados ao discurso positivista de

neutralidade científica, e em oposição se declaram comprometidos com a transformação social e a emancipação humana. Ele ainda cita:

Cresce, porém a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos⁴⁹ de analisá-la e descrevê-la. (CHIZOTTI, 1991, p.13)

Outra linha citada por André (2005) é o *interacionismo simbólico*, que parte do pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, sendo esta, fruto da interação entre os sujeitos em diversos contextos, e como vão sendo construídas suas realidades e visão de mundo. Neste contexto a concepção de *self*⁵⁰, ou como a pessoa se vê, interfere na forma como ela é vista e como isso atua na construção social. André (2005) também cita uma terceira linha, a *etnometodologia* que, apesar do nome, se refere não ao método, mas ao campo de investigação. Na verdade, o método vem dos indivíduos objetos da pesquisa: quais seus métodos cotidianos na construção das próprias realidades.

Dauster (1997) vê o ensino de antropologia na educação como a possibilidade de uma nova linguagem ou código que ajuda a identificar outros fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. Dentro do exposto, e ressaltando que mesmo não sendo antropólogo, identifiquei semelhanças nas formas de pesquisa já realizadas por mim em trabalhos anteriores ao que realizei em Santa Fé, realizei uma pesquisa de cunho etnográfico com base qualitativa. Ou citando Wax (1971) que, concordando com Geertz, vê na prática do etnógrafo a aproximação gradativa, saindo do estranhamento e da “distância” do pesquisador para cada vez mais se familiarizar com os significados e compreensão de realidade do objeto de seu estudo.

3.4 A Oficina Memória Portátil

Para dinamizar a coleta de impressões de estudantes e professores acerca da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento, contatei a secretaria de educação, repetindo a estratégia usada em 2013 com a secretaria de cultura de União dos Palmares, e propus duas

⁴⁹ *Nomotético* refere-se a legislações ou, no caso do método, a estudo de fenômenos por via ou oposição a idiográficos, que é a análise dos elementos individualmente.

⁵⁰ *Self*, ou próprio (tradução livre do inglês)

atividades sem ônus para eles: uma oficina de animação para os jovens, com duração aproximada de uma semana, e um *workshop* de uma noite para os professores da EMMMCS. A primeira atividade aconteceu nas dependências da escola e a segunda no auditório da Secretaria de Educação. Dentro das linhas de pesquisa etnográfica citadas por André (2005) anteriormente, pretendi alcançar estes dados através do interacionismo simbólico, pois, mesmo organizando em atividades separadas os professores e os alunos, busquei ver como cada grupo separadamente se referia tanto às inter-relações no cotidiano escolar, como à vida em Santa Fé, entre moradores e frequentadores da escola.

Fiquei hospedado em casa de conhecidos na região e um carro foi disponibilizado para me buscar e levar a Santa Fé diariamente. Nos dois últimos dias optei em retornar ao centro da cidade no ônibus escolar para ter contato com este meio de transporte a serviço dos profissionais da escola e de alguns alunos. A oficina de animação durou 4 dias, 17, 20, 22 e 23 de abril de 2015, e teve dois intervalos, no final de semana, dias 18 e 19, e no feriado nacional dedicado a Tiradentes, dia 21 de abril. Ela aconteceu em 2 turnos de 3 horas cada dia, com intervalo para a merenda escolar. O *Workshop* aconteceu na véspera do feriado, na noite do dia 20 de abril, uma segunda-feira, quando todos os professores e diretores estariam disponíveis para participar.

Cheguei de viagem em Maceió no dia 16 de abril e do aeroporto segui em um micro-ônibus da única companhia que faz o trajeto a União dos Palmares, e chegando, ao município, peguei uma carona com um ex-aluno da oficina Memória Portátil de 2013, que trabalhava, no momento, na secretaria de educação, para ir direto a Santa Fé ter uma conversa presencial com os diretores e as professoras do turno da tarde, que seriam os profissionais com quem trabalharia durante a oficina de educação na escola.

Para as oficinas de animação, fiz a proposta de trabalhar essencialmente com oficina de animação com técnica em recorte, com a temática "Minha casa, minha escola". Sendo assim estabeleço neste tema o território segundo Santos (1999), como esse local onde os sujeitos desenvolvem todas as atividades e se desenvolvem, definindo a sua existência. E com isso buscamos que cada jovem desenvolvesse, através de imagens, em senso comum, essas representações de sua existência. A opção pela técnica de animação em recorte se deu pela praticidade em criar as imagens dos personagens, destacadas dos cenários. Nesta técnica de animação, os cenários são desenhados à parte dos personagens, que são desenhados e recortados com seus membros em partes separadas para se criar o movimento por captura de imagem em *stop-motion*. Os estudantes foram selecionados, a meu pedido, respeitando dois critérios preferenciais, mas não exclusivos: ser moradores dos pavilhões de Santa Fé, e saber

escrever. Eu solicitei também que os estudantes tivessem idade mínima de 12 anos por querer dos mais jovens alguma possível memória da última enchente na região, em 2010, mas os estudantes de 10 a 12 anos presentes corresponderam muito bem pelo interesse em participar da atividade. Só participaram os estudantes que tiveram autorização de imagem e som feita por seus pais. A faixa etária da turma variou dos 10 aos 16 anos, com uma única jovem com 21 anos, que estudava na mesma turma dos estudantes mais velhos. Todos os participantes eram estudantes do turno da tarde, e foram liberados de suas aulas nos horários da oficina à tarde. Foram inscritos 15 estudantes para a oficina, e todos permaneceram até o final do curso.

No primeiro dia da atividade conversamos sobre a temática, levantando quais as principais questões que lhes vinham à mente naquele momento ao se falar da escola e de suas casas, não necessariamente os problemas, e considerando que nem todos – a princípio só um terço dos alunos – eram moradores dos Pavilhões. Esse momento foi muito produtivo para levantar, através da visão dos jovens, questões que eu poderia provocar no encontro com os professores que aconteceria alguns dias depois. O objetivo da oficina de animação foi a produção de um curta-metragem animado de até 4 minutos.

Durante a dinâmica surgiram muitas queixas em relação aos professores, e em especial à direção da escola, na forma de lidar com eles no cotidiano escolar. Questões também sobre a insalubridade das moradias, sobre a violência, e sobre o imaginário da parcela destes estudantes que não moram nos Pavilhões, mas estudam na EMMMCS, sobre como eles e seus pais veem quem mora nestas condições.

A queixa mais frequente por parte dos estudantes foi em relação ao vice-diretor da escola que, segundo eles, a qualquer atrito entre alunos, chamava a polícia. Coincidentemente, no último dia da oficina, no pátio de entrada da escola, duas meninas se desentenderam. Segundo seus colegas relataram, elas haviam marcado uma briga num jogo de futebol dos seus colegas durante o feriado. Quando olhei pelos quadrados vazados das paredes da sala-de-aula, que substituem as janelas, vi uma das garotas em cima da árvore e a outra a chamando para descer para brigar, armada com uma faca. E quando observei, foi o exato momento em que os policiais chegaram para resolver o atrito entre as meninas. Voltarei, mais adiante, a analisar este incidente com outros que foram relatados no curso e no *Workshop* dos professores. Os jovens, tanto durante a oficina, em grupo, como nos depoimentos individuais, traçaram um perfil de suas vidas no povoado e na escola, por uma ótica particular, e em alguns momentos tendo suas falas contempladas pela própria paisagem no entorno, assim como esses fenômenos que aconteceram durante a produção. O campo imergindo durante o processo da pesquisa e trazendo seus rastros (BENJAMIN, 2012).

Antes de discutir sobre o tema da animação que seria o objetivo do curso, apresentei brevemente a teoria do cinema de animação e fiz uma dinâmica com os estudantes a partir de brinquedos óticos feitos apenas com papel e lápis, para familiarizá-los com a produção de imagem em movimento⁵¹. Algo curioso aconteceu com um dos alunos, que mais se destacou ao longo do curso. Ao vir tirar a dúvida sobre uma proposta de brinquedo ótico, que chamo de “dobradinha” onde se cria um movimento repetitivo com apenas dois desenhos, que, movidos rapidamente de uma página para a outra, dá a ilusão de movimento ao objeto, um dos jovens me perguntou: “Posso desenhar uma metralhadora? Pois as balas não param de sair.”, o que me deu uma dimensão, após anos ensinando essa técnica, do quanto as referências imagéticas atuam nestas representações, que normalmente trazem elementos mais lúdicos, como aves voando, goteiras em uma torneira, mãos batendo palmas, dentre outros movimentos repetitivos. Já vi representações de atos violentos em alguns momentos neste tipo de animação desenhada, como tapas, mas armas de fogo, e com uma explicação tão bem colocada sobre como representá-la através da animação, foi a primeira vez. Falei-lhe que estava correta a representação, mas que tentaríamos um desenho menos elaborado para animar, em função do tempo. Ele fez a metralhadora mesmo assim e fez outras animações, muito bem executadas.

Figura 9 - Imagens da animação A realidade de nossas vidas



Legenda: Descrição da busca de água.

⁵¹ Brinquedos óticos são as formas de criar a ilusão das imagens em movimento cíclicos, que se repetem, e muitos depois foram usados para entretenimento e brindes no comércio antes do surgimento da fotografia e do cinema.

Figura 10 - Imagens da animação A realidade de nossas vidas



Legenda: Aves comem lixo.

Figura 11 - Imagens da animação A realidade de nossas vidas



Legenda: Morador carregando água para sua moradia.
Imagens da animação *A realidade de nossas vidas*⁵²,
realizada pelos estudantes na oficina de animação
Memória Portátil na EMMMCS.

Fonte: Quadros extraídos do vídeo, de desenhos feitos por estudantes. Abril de 2015.

Sobre o curta em animação, organizei os trechos dos depoimentos dos participantes da oficina em blocos temáticos, e eles passaram então a desenhar cada cena do filme. Durante esse processo, nos dois primeiros dias, eu saía com um destes jovens para a sala ao lado e fazia uma breve entrevista em áudio sobre a sua casa e a sua escola, para obter uma

⁵² Uma cópia do filme *A realidade de nossas vidas* se encontra no canal Youtube. Disponível em: <<https://youtu.be/NX6rQGiKuao>>

perspectiva mais particular. Dessas entrevistas eu retirei alguns fragmentos para narrar as imagens animadas criadas pelos próprios estudantes. Os desenhos foram feitos e animados integralmente pelos estudantes, assim como a operação do programa de computador responsável por capturar as imagens. Importante ressaltar a facilidade com a qual, a partir do momento que foi depositada a confiança dos meninos na operação do programa de computador, os mesmos trabalharam com todo o cuidado com o equipamento, tanto o *laptop* como o tripé com a câmera, a ponto de eu me sentir tranquilo em sair para as entrevistas sabendo que meu equipamento estaria íntegro e sem problemas que pudessem ser gerados por mau uso, ou desleixo. Lembrando que esses jovens não têm computador em casa, muito menos energia, e nem na escola, mas de alguma maneira, seja por via de alguns aparelhos de celulares ou de visitas à *LAN houses*⁵³, estavam familiarizados com o “mundo virtual e digital”. Aproveitei o talento para desenho de dois deles para que fizessem, em animação direta no papel, três sequências do filme, uma técnica mais apurada. No início, e até em função da duração longa de cada dia da oficina, eles aparentavam estar desestimulados com a parte teórica da animação, mas com os exercícios práticos na parte da tarde, onde podiam ver na hora o resultado do que faziam, a vontade de animar os desenhos ressurgiu. Separei-os em 4 grupos, cada qual responsável por 2 ou 3 sequências de animação, de forma a ocupar todos com a experiência da técnica, mas principalmente para que as ilustrações, feitas pelos mais habilidosos, refletissem um consenso entre aquele grupo de jovens em relação a como retratar os cenários de Santa Fé.

⁵³ *Lan House* é a junção da sigla que significa *Local Area Network* (Rede Local, em tradução livre) e *House*, que significa casa. É um espaço comercial onde pessoas pagam para usar o computador, principalmente, para acesso à internet com finalidade de informação, e serviços derivados deste.

Figura 12 - Alunos discutindo a construção do *storyboard*⁵⁴



Fonte: O Autor, Abril de 2015.

Figura 13 - Estudante desenhando a proposta de storyboard



Fonte: O Autor, Abril de 2015.

⁵⁴ *Storyboard* é um planejamento ilustrado, em formato semelhante às histórias em quadrinhos, onde se preveem os enquadramentos do filme ou vídeo antes de sua realização.

Figura 14 - Clementino Junior colhendo depoimento de uma das estudantes na sala ao lado



Fonte: O Autor, Abril de 2015.

Após a quarta aula editei as animações com as falas que melhor sintetizaram o que havia em comum no sentimento do grupo de estudantes em relação a certos assuntos e apresentei, no dia seguinte, na escola, aos jovens e à direção da escola. Eles batizaram o filme, já na véspera, com o nome “A Realidade de nossas vidas”. Esse título me traz a percepção de que eles assumiram um caráter factual ao que seria apresentado do trabalho deles. E algo que a representação de imagens deixou nítido, como nas fotos do vídeo exibidas anteriormente, é a questão ambiental no olhar deles: a representação dos cenários com suas cercas de arame farpado, as construções, e o que me chama mais a atenção é a proporção com a qual desenham a torneira onde pegam água, maior que as pessoas, mas com uma quantidade de água caindo como se fosse uma goteira. Trago de volta o rastro, de Benjamin (2012) que, neste contexto, não se baseia nas palavras, que também estão ali presentes através da oralidade, mas das ilustrações, e de como o processo de criação do movimento, independente das limitações do tempo da oficina para a execução delas, permitiu que a representação destes movimentos fosse fiel a seus olhares.

A exibição do curta animado empolgou os estudantes, causou uma certa surpresa às diretoras presentes em relação a algumas colocações, e isso proporcionou cerca de uma hora de conversa sobre o que foi exposto no filme e o que, na visão de cada um, seria o correspondente à realidade dos fatos. O momento de diálogo criado pela perspectiva do curta-metragem entre as diretoras e as pedagogas com os jovens, e ao mesmo tempo a surpresa em

perceberem a capacidade dos estudantes em concluir a tarefa, além do interesse demonstrado em participar, garantiu um saldo positivo nesta atividade. A apresentação do filme pronto aos professores foi após a atividade com estes no *Workshop* para usar a abordagem baseada no “incômodo”.

Sobre o *Workshop* com os professores, ao chegar à secretaria, todos se permitiram filmar e autorizaram o seu uso de imagem e som. Ao sugerir esta atividade não passei aos professores muitas informações sobre como funcionaria a dinâmica, e nem à secretaria, para obter depoimentos que fossem os mais espontâneos possíveis. Deixei uma filmadora na sala de comunicação, com cenário neutro, e lhes pedi que apenas olhassem para a câmera por aproximadamente trinta segundos. Depois reuni os cerca de vinte e cinco profissionais de educação da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmento (EMMMCS) em uma roda no auditório e expliquei como funcionaria o *Workshop*: eu fazia uma pergunta para disparar a conversa e passaria o microfone de mão em mão para colher suas impressões sobre o assunto, que no caso era o incômodo. Durante pouco mais de uma hora o microfone circulou dentre os presentes, e os três temas centrais das falas foram os incômodos, os momentos de felicidade e a questão do meio ambiente no cotidiano da escola. No início da atividade, disparei a pergunta-chave, mas apenas metade desses professores quiseram respondê-la: o que te incomoda, ou onde você incomodou? Após uma rodada pedi-lhes que citassem onde reside a felicidade no trabalho deles? Esta pergunta teve um retorno maior de respostas, mas as mesmas foram repetitivas. E no final perguntei sobre como, e se, o meio ambiente era trabalhado dentro do currículo escolar. Neste momento surgiram algumas respostas que ajudarão a ilustrar melhor como se desenvolve a relação entre casa e escola nos pavilhões de Santa Fé.

Figura 15 - Workshop com educadores da Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento



Legenda: Workshop realizado no auditório da Secretaria Municipal de Educação de União dos Palmares
 Fonte: Foto de Zulu Fernando, Abril de 2015.

Apresento aqui alguns trechos dos depoimentos dos professores, e na oficina de animação com os estudantes, organizando por assuntos, para levantar as afinidades e diferenças de opiniões⁵⁵. Três comentários de professores dão um panorama dos olhares que eles têm em relação ao trabalho na Escola Maria Mariá de Castro Sarmiento. A professora 1 cita que o poder público deve ter um olhar para esta classe social que vai buscar na escola o que não tem em casa, e muitas vezes não encontra o que busca. Neste comentário ela sintetiza questões levantadas por outros colegas, como alimentação, afeto e higiene. O professor 1, um dos três homens presentes ao *Workshop*, fala que o povo de Santa Fé é muito carente e sofredor, e a consequência disto é a violência que os estudantes levam de casa para dentro da escola. Este pensamento é complementado pela professora 2 que fala sobre a questão da violência: “Apesar de nossa comunidade de Santa Fé ter alunos que a gente já sabe qual é o nível...”

Fechando essa questão, o professor 2 acrescenta que:

O que me incomoda é quando eu vejo que o meu trabalho não acontece. Quando eu cheguei à comunidade de Santa Fé esse ano, eu mesmo fui resistente a chegar ali. Porque aquela comunidade já está marginalizada, está esquecida, aquele pessoal foi jogado naqueles pavilhões e foram esquecidos. Então a gente conseguir fazer um

⁵⁵ Os depoentes serão descritos como professor ou professora seguido de numeração diferenciando-os, e o mesmo se aplicará aos estudantes.

trabalho de recuperar aquela comunidade todinha vai se levar anos, a gente sabe que não vai mudar aquela comunidade do dia para a noite, até porque os valores familiares daquela comunidade não existem. (Professor 2)

Neste momento podemos notar o complexo cenário pedagógico no qual nos debruçamos. Os termos usados pelo depoente, como “comunidade marginalizada” e “esquecida”, dão pistas a respeito da relação memória e território, a qual será detalhada na análise a seguir. Nos interessa perceber como a ideia de poder nos atrela ao projeto de governamentalidade (FOUCAULT, 1979). Neste caso veremos como o preconceito se reproduz no discurso dos próprios estudantes em relação aos moradores do Pavilhão. Destaco trechos de depoimentos dos estudantes durante a oficina de animação para ver como se sentem em relação ao comentário “ser jogado naqueles pavilhões”. O trecho que foi selecionado para ser a última fala do curta-metragem dos jovens sobre suas moradias e sua escola, o estudante 1 dizia: “A diretora, qualquer coisa fica ameaçando chamar a polícia, chama a gente de vândalos, de maloqueiros⁵⁶, e tudo”. Ele se referia a casos anteriores ao ocorrido no último dia da oficina, quando, segundo a diretora, eles quebraram a louça de um dos banheiros, ou nas brigas entre as crianças, a primeira opção não seria chamar os responsáveis e sim chamar a polícia, e só aí os responsáveis apareciam. Este trecho gerou um debate no dia da exibição quando os estudantes se sentiram, a partir da exibição do vídeo animado, empoderados a falar sobre seus problemas e se queixar do que não concordam em relação à administração da escola. Os estudantes que não moram nos pavilhões trazem algumas falas, como a da estudante 2: “Minha mãe não me deixava ir no pavilhão porque dizem que lá tinha muito maloqueiro, essas coisas”.

⁵⁶ Maloqueiro significa morador de barraco ou maloca, mas no vocabulário popular se refere a pessoas marginalizadas, que vivem de pequenos furtos ou roubos.

Figura 16 - Banheiro feminino do pavilhão que era ocupado pelo projeto Inaê, do GUESB



Fonte: O Autor, Outubro de 2013.

Durante o debate após a sessão do filme, uma professora citou o episódio onde eles teriam sido chamados de “maloqueiros” por terem quebrado a louça de um dos banheiros do colégio. Aliás este episódio me remete a outro acontecido dentro da comunidade 1 ano antes, quando. O projeto Inaê, administrado pelo GUESB com apoio da prefeitura que pagava aos monitores, foi interrompido por causa do corte desse pagamento. O pavilhão ocupado pelo projeto Inaê ficou fechado por semanas. Nesse interim alguém entrou e destruiu o banheiro, construído pelo projeto para os alunos, e levou a louça embora. Em um povoado em que só as instituições que atuam têm água encanada e banheiro interno, o dano causado às peças sanitárias tem um peso muito maior do que em locais onde a existência de instalações hidráulicas é habitual, uma vez que os pavilhões não têm banheiro, e nem água encanada.

Nunca se soube com certeza quem teria invadido o pavilhão ocupado pelo projeto, que teve que correr para retirar os instrumentos musicais antes que fossem levados. Chegou a se pensar que fossem pessoas ligadas ao tráfico de entorpecentes, mas nada foi averiguado neste sentido. Outro estudante expôs esta situação que foi ilustrada na animação com fotos da época:

Tinha até um projeto que ajudava as crianças, os pais, mas ele não teve condições de continuar, porque não teve apoio da escola, do prefeito, nem de nada, aí depois os próprios moradores queimaram livro, queimaram roupa de dança que eu participava também, e daí eu fiquei bem triste... as pessoas gostavam muito. Depois que acabou

o projeto, vários alunos que tinham conselho, era todo mundo como se fosse uma família, e acabaram entrando pro mundo das drogas, as meninas engravidaram, por não ter pessoas para conversar dentro da escola. (Estudante 3)

De uma forma geral os estudantes demonstraram saudades do projeto social do GUESB, e quando alguns viram as fotos que foram adicionadas ao filme, com imagens dos ensaios musicais feitos no povoado, eles se emocionaram, e faziam questão de se procurar nas fotos, e de conversar depois da sessão, curiosos para saber se eu tinha alguma informação sobre o retorno do projeto⁵⁷.

O professor 2 afirmou que resistiu em ir para este trabalho em Santa Fé pela imagem marginalizada da comunidade. E isso, no olhar de um jovem que tem a mesma origem, mora na mesma região, mas, por não viver nos pavilhões, vê os colegas com distinção, nos remete a outro comentário, do estudante 4: “as pessoas parar de racismo, respeitar mais... os meninos, ficam chamando a pessoa de negro, de macaco”. Pela primeira vez dentro das falas dos participantes aparece a categoria do racismo, dentro da relação na escola, mesmo que em um único depoimento. O estudante 5, não morador dos pavilhões, cita: “O pavilhão é um lugar onde o povo não tem casa, não tem lugar para trabalhar, a fonte de renda deles é o bolsa-família, e muitos trabalham na cana”. Ele faz essa descrição de forma direta, como se já estivesse prevendo a pergunta, ou que já estivesse acostumado a ouvir isso sobre quem mora em Santa Fé em seu cotidiano e tivesse absorvido isso a partir do discurso de terceiros. Apesar do consenso na construção das cenas e de como seria contada a história na animação, os jovens, em seus depoimentos independentes, tinham a possibilidade de expor suas opiniões pessoais no momento da entrevista, distante da influência dos colegas, e com certeza seus discursos representavam um pouco deste universo particular da casa, da vizinhança, e de outros espaços habitados por eles além da escola, sobre esta e sobre o povoado. As sutilezas em suas falas trazem a dimensão de certos estigmas e preconceitos ainda presentes, em e sobre Santa Fé.

Quando perguntei sobre as ações relacionadas a meio ambiente ou educação ambiental na escola, os professores se entreolharam, reconheceram que em outros tempos houve alguma ação pontual, iniciativa de algum professor, relacionada ao meio ambiente, mas seus discursos ainda são pautados por conceitos de uma Educação Ambiental dentro do que Loureiro e Layrargues (2013) chamaram de “macrotendência pragmática”. Vale acrescentar que a

⁵⁷ No momento não há qualquer atividade de grupos culturais em Santa Fé ou na EMMMCS, dentre os 18 que atuam na cidade, sendo 10 grupos de capoeira, 3 bandas musicais afro, 3 grupos de dança afro e 2 grupos de teatro.

discussão, de uma forma geral, se baseia muito, ainda, por um olhar por parte dos educadores, focado na disciplina em primeiro lugar, mesmo com uma compreensão dos porquês do comportamento dos alunos. Exemplifico com uma fala da professora 2 sobre como os moradores resolveram em um episódio a questão do que ela chama de lixão:

O lixo toma conta de tudo, isso precisa ser resolvido. Aquele aguaceiro que se encontra ali, naquela caminhada para a escola, faz muito tempo que está ali. Então é uma comunidade que foi esquecida, ela só é lembrada em época de eleição. (Professora 2)

As professoras citam o lixo na entrada da comunidade, próximo ao cano d'água, ou lixão, como um dos problemas que identificam dentro da pauta das questões de meio ambiente, além de outras questões também envolvendo a questão de saneamento básico.

A gente vê que o aluno percebe, que a criança vê: olha a gente vai para o bairro fulano de tal, é assim, aqui não tem esgoto, na minha casa não tem nem um vaso sanitário para eu fazer minhas necessidades, eu faço na quadra, no meio do caminho. (Professor 1)

Uma das pedagogas relembrou um episódio em que uma colega teve infecção pulmonar em função da queima irregular de lixo, e como ela trabalhou isso com os alunos.

Como a escola é extensão do pavilhão, eles queimam lixo, e como o lixo que tem do pavilhão tem tudo, resto de comida, fezes... e o que fizeram, tocaram fogo. Aí uma colega começou a passar mal, e chegou a ficar internada alguns dias no HGE em questão da fumaça. Ela fez o tratamento, e conseguiu... está bem hoje, e aí eu senti na pele e tive a necessidade de mostrar pra eles que não que isso não poderia acontecer na minha sala. Daí fui trabalhar o saneamento para mostrar para eles o que é isso. Que não é só esgoto. (Pedagoga 1)

A mesma pedagoga relatou também o reflexo desta falta de banheiro nas casas dentro do comportamento dos estudantes na sala de aula.

Eu tinha um aluno na sala que quando eu olhava, o chão tava todo cuspidado. Aí eu perguntei para que ele cuspiu no chão? Ele falou: o chão serve para quê? Eu disse, para a gente andar, se você quer cuspir vai no banheiro. Você vai ter que secar. Não tem serviçal? Eu disse: tem serviçal mas ela veio para trabalhar, não para limpar o seu cuspe não. (Pedagoga 1)

A professora 3 completa falando que “A educação vem de casa, mas quando se fala que não tem em casa, o que deveriam ter, fica difícil”. O termo “esquecida” foi repetida aproximadamente umas 20 vezes durante os depoimentos dos professores, ao se referir aos moradores do povoado e aos estudantes em geral da escola, mas sempre apontando a causa

deste problema como sendo exclusivamente por parte do poder público, enquanto as falas dos alunos problematizam a relação com os professores em primeiro plano. A fala que fecha o curta-metragem de animação deixa clara a posição dos alunos entre o que é melhor entre as suas casas e a sua educação escolar. Estudante 1: “Então é por isso que eu não gosto daqui da escola... a escola eu trocaria por outra, mas o lugar não”.

Dentro do contexto apresentado identifiquei a escola como uma fronteira entre o espaço dos que se julgam cidadãos e a zona de sacrifício (ACSELRAD, 2004), uma vez que o fato de alguns, como professores e alunos de outras comunidades ou povoados só transitarem até a escola, e terem uma opinião formada sobre o caráter dos que moram além da EMMMCS para dentro do povoado de Santa Fé, cria uma separação que reflete não apenas na dinâmica da relação escolar como estigmatiza os residentes dentro deste ambiente. Esse conflito ambiental (ACSELRAD, op. cit) se manifesta nas relações, provocando ações e reações por parte de estudantes e professores e interferindo no cotidiano escolar e no aprendizado, como analisaremos a seguir.

3.5 Análise da Oficina

O resultado imediato para os estudantes da produção do filme foi satisfatório. Era nítido que eles se sentiam, ao menos durante a apresentação, empoderados em um diálogo com os professores e a direção acerca do que pensam da forma de ensinar, da relação entre educadores e alunos em momentos de conflito, e sobre a compreensão deles em relação ao seu território. A minha presença na exibição lhes dava uma sensação de que eu arbitraria um diálogo, e com isso a conversa foi franca de ambos os lados, mas fica a impressão, para mim e para eles, de que após a oficina tudo voltará ao normal, ou seja, tudo o que foi relatado na “ilusão do movimento” animado se transformará em realidade, como sempre foi, mas os recortes de seus desenhos podem não vir a surtir efeito para uma melhoria na relação com a escola, no ensino ou nas questões ambientais em Santa Fé.

O que pude tirar em especial desta pesquisa de cunho etnográfico por meio das oficinas, e do convívio com os corpos docente e discente da EMMMCS, é que, como vimos em Dauster (1997), ao tratar do olhar sobre o outro identificando o que há de comum em certas questões culturais, pude perceber, em muitas das queixas dos estudantes, semelhanças às questões cotidianas de estudantes de periferia e de zona rural, em especial de zonas de

sacrifício (ACSELRAD, 2004), mostrando-me que essas questões surgidas durante a produção fílmica são universais e correspondem ao procedimento teórico-metodológico da etnografia. Ao mesmo tempo, utilizando-me da ferramenta do audiovisual, e da produção das ilustrações e animações como elemento narrativo do que seria o vídeo deles, estimei a curiosidade epistemológica dos estudantes por meio do dialogismo (FREIRE, 1996), acerca de suas condições de moradia, seu olhar sobre a escola, etc., que eles não têm com seus professores. Pelo que foi relatado pelos próprios docentes no *Workshop*, em especial as pedagogas, seus diálogos eventuais são mais sobre questões familiares em particular. O que a oficina trouxe de produtivo foi o sentimento coletivo para cada questão dentro do que foi solicitado. E a resposta dos estudantes à identificação destas questões foi imediata, não temendo falar sobre a violência, sobre a insalubridade e sobre a ausência do poder público através dos serviços mais essenciais.

A função do filme ambiental, como vimos pela análise da prática por Gallois e Carelli (1995) no projeto Vídeo nas Aldeias, servia dentre outras funções "para testemunhar e divulgar ações empreendidas por cada comunidade para recuperar seus direitos territoriais e impor suas reivindicações". É o que percebemos ao longo de depoimentos como o do Estudante 1, que encerra o filme: "escola eu trocaria por outra, mas o lugar não", onde notamos que, a partir da proposta de trabalhar os dois espaços, casa e escola, enquanto fazia sua análise sobre a escola, concluiu com uma comparação direta. Neste momento vemos o território, como definiu Santos (1999) "onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência".

Cabe aqui ressaltar que, ao trabalhar conceitos de autores marxistas com conceitos de Foucault, não necessariamente estabeleço confrontos por linhas ideológicas, mas busco em categorias que, no contexto, dialogam com o tema ou recorte do mesmo. O pertencimento do estudante à escola se faz a partir de uma construção conjunta, que conseguimos na oficina, onde ele olhou para a escola de forma crítica e se expressou. Isso causa uma reação por parte dos professores que se posicionaram defensivamente e trouxeram as suas críticas, e responsabilidade, para o poder público. Observando esse debate por Foucault (1979), vemos como cada pessoa em seu espaço se relaciona com as "coisas", como o acesso ou não aos recursos naturais, e como cada grupo cumpre seu papel dentro da cadeia que responde ao governo relacionada ao papel do ensino neste território, como repetido por todos os professores, "esquecido". Volto à frase da jovem estudante que, com todos os problemas relatados pelos demais, não trocaria o lugar, mas a escola. O que falta a esta escola para que ela preencha plenamente essas necessidades mais urgentes como atenção, afeto e outros

valores citados por uma das professoras? Trago aqui mais um depoimento de um estudante que ilustra este confronto entre essas urgências do morador do povoado, diante das conquistas que a escola pode lhe oferecer. Este diálogo foi narrado pela professora 2 sobre um dos estudantes da EMMMCS ao relatar que sairia da escola para passar 3 meses fora trabalhando para poder contribuir com dinheiro em casa:

- Mas você acha que em 3 meses dá para você sustentar alguém que ficou na sua casa a sua espera em casa?
- Não porque só vou passar 3 meses.
- Então você pense mais um pouquinho e estude.
- Ah, professora, eu vou estudar para quê?
- Não é porque você tem uma vida que você leva em casa com os seus pais, ou alguém leva, que você vai querer isso pra você não. Você tem que ter mais persistência mais sonho, você é uma criança ainda, tem que ter objetivo na vida.
- Não professora eu vou trabalhar sim. Não tem nada para mim aqui, eu não tenho objetivo nenhum. (professora 2)

Nos relatos dos estudantes, a descrença de sair dos pavilhões de Santa Fé para outra moradia, ou de sair dali para outra escola demonstra o quanto o Biopoder (FOUCAULT, 1988) atua nesses corpos. A dinâmica no povoado e na escola cada vez mais respeita, não a regras, mas a normas que deixam estes estudantes tão inertes quanto seus professores, que demonstram desesperança no resultado da educação dos seus estudantes. O professor 2, em um determinado momento diz:

Então a gente conseguir fazer um trabalho de recuperar aquela comunidade todinha vai se levar anos, a gente sabe que não vai mudar aquela comunidade do dia para a noite, até porque os valores familiares daquela comunidade não existem. Quando a gente escuta o grito de socorro de um professor e que a gente não pode realmente resolver da forma que a gente deveria, uma conversa, um diálogo, que sempre tem algo que nos impede. (professor 2)

O professor complementa seu depoimento entendendo que o “esquecimento” por parte do poder público deixa os jovens de uma maneira “irrecuperável”, em função da “ausência de valores familiares”. A dinâmica começa a trazer questões na relação entre os professores e os estudantes que, se comparados com os depoimentos dos jovens, não correspondem, ao menos no que foi exposto por estes no curso Memória Portátil. Quando o estudante afirma que vai trabalhar fora da cidade porque “não tem objetivo nenhum”, no caso se permanecer estudando na escola em busca de capacitação, mostra que algo no diálogo exposto pelo professor 2 não está de acordo com o outro lado. Ao estimular esta curiosidade nos estudantes, e deixar que eles trouxessem através dos traços das ilustrações e de suas memórias os seus “rastros” benjaminianos (BENJAMIN, 2012), estes demonstraram uma total compreensão sobre seu

cotidiano, apresentaram seu território e seu olhar crítico inclusive sobre as normas, como quando cobram em várias falas que uma das professoras, que não esteve presente no *Workshop*, além de responder com agressividade aos estudantes quando solicitada ao longo da aula, não passava o conteúdo e ficava ao celular dialogando através de redes sociais, o que eles não poderiam fazer segundo as regras escolares. Esta percepção crítica dos estudantes não foi em nenhum momento comentada pelos docentes, mas eles apontaram uma reação dos estudantes:

(...) ali tá se tornando o quê? Uma comunidade violenta. Muitos jovens estão se rebelando cada vez mais. Então precisa de alguém que olhe com carinho para aquela comunidade. Eles estão se rebelando cada vez mais e está prejudicando o nosso trabalho na escola. (Professora 3)

Este depoimento traz uma expressão que deixa nítida a perspectiva dos professores ao ver a rebeldia dos estudantes como “prejudicial ao trabalho na escola”. Os professores já se veem disciplinados a cumprir o seu trabalho na escola dentro de normas que são “quebradas” pela rebeldia destes estudantes. Estudantes estes que expuseram em vários depoimentos a insatisfação com a falta de diálogo com os professores. Relembrou o Estudante 3 que citou que o projeto social que tinha na comunidade não teve apoio da escola e nem da prefeitura, que acabou, e que a gravidez precoce e as drogas cresceram entre os jovens por “não ter pessoas para conversar dentro da escola”.

O ambiente de violência permeia o povoado, como no episódio que presenciei das 2 jovens onde uma ameaçou a outra que subiu na árvore. A diretoria, como descreveram os alunos, definindo um procedimento padrão, chamou a polícia em vez de chamar os responsáveis pelos jovens e buscar o diálogo. Por maior que fosse esse momento de crise, o acontecimento mostra que o corpo docente da EMMMCS não encontra mais diálogo dentro de sua forma de ver as relações dentro daquele espaço. Ao mesmo tempo a expressão “alguém que olhe com carinho para aquela comunidade” da professora 3 contrasta com “recuperar aquela comunidade todinha vai levar anos” do professor 2. Percebem-se 2 comentários com perspectivas diferentes em relação aos estudantes, mas ambas esperam que a solução venha de fora, ou do poder público com ações talvez paliativas, ou atividades externas atuando no povoado e na escola, como o projeto Inaê, ou até cursos como o que promovi, não necessariamente de cinema ou educação ambiental, mas que venha com um diálogo real, deixar que essas ausências (BENJAMIN, 2012) se façam vozes presentes e assim possam ser melhor compreendidas, e, com isso, as soluções para as questões de rebeldia e violência

venham de dentro da própria escola, pois como vem sendo estabelecida esta relação, a governamentalidade (FOUCAULT, 1979) está garantida, já que as normas permanecem sendo cumpridas pelos educadores, assim como o currículo padrão, todos se adaptam às lacunas que foram citadas em depoimentos, como o excesso de calor nas salas de aula, os problemas de limpeza e higiene, dentre outros. E os moradores permanecem à espera de uma posição do governo em relação às prometidas moradias.

Sobre a questão da rebeldia tão comentada pelos professores, em 2 casos citados apareceu como personagem a louça do banheiro, hora de um dos sanitários da escola, hora do pavilhão, outrora ocupado pelo projeto Inaê, do GUESB, que era o único banheiro dentro de um pavilhão fora da escola e foi destruído após invasão, além de queimarem figurinos das crianças dentre outras ações de vandalismo. As louças dos banheiros ganham uma dimensão ampliada dentro deste conflito ambiental (ACSELRAD, 2004) e chamam atenção como um símbolo de afronta ao sistema, ou aos sistemas de poder. Os jovens ao “vandalizarem” um dos banheiros da escola, causam um dano a si mesmos, por deixarem interditado um dos raros banheiros do povoado, mesmo que exclusivo para funcionários ou professores, pois danificaram uma das benfeitorias adquiridas pelo prédio da escola, as fontes de água para a higiene pessoal. O mesmo acontece com o pavilhão do projeto, para onde se adaptou um sistema para atender a comunidade durante as atividades culturais, evitando que fizessem suas necessidades sanitárias e lavassem suas roupas nos riachos próximos. Com a invasão e a destruição do espaço, ficou característico, por parte de quem cometeu o ato de vandalismo, como um ato simbólico para tirar essas fontes de água acessíveis da comunidade. Essas fontes de água simbolizam um poder dentro deste conflito. Todos querem ter acesso à água encanada em seus pavilhões, assim como a energia elétrica. O acesso a esses bens em um povoado “esquecido” se faz impossível, uma vez que a escola e o posto de saúde, aparentemente, só cumprem um papel estratégico para a manutenção de uma governamentalidade (FOUCAULT, 1979) daqueles que não têm nem terão condições de sair do povoado sem auxílio do governo de União dos Palmares. Isso deixa nítida a categoria que emerge dos estudantes durante o curso Memória Portátil: a vulnerabilidade socioambiental (AZAZIEL; FRANCA; LOUREIRO, 2003), onde as 3 definições se encontram representadas:

- (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida;
- (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos;
- (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive. (AZAZIEL; FRANCA; LOUREIRO, 2003, p. 17)

Outra situação exposta é já citada é a região ser uma zona de sacrifício (ACSELRAD, 2004) em função da poluição no entorno da única fonte de água disponível para o povoado, ausência de saneamento básico, e com o depósito irregular de lixo (o serviço de coleta pública de lixo é semanal, na entrada do povoado), próximo às criações de animais que circulam pela região, e pela insalubridade das moradias repletas de infiltrações e repletas de famílias dividindo o espaço.

O *crack*⁵⁸ está presente na região e pude presenciar, durante a última gravação que fiz para o documentário no povoado em 2015, quando alguns moradores embriagados me abordaram, educadamente, querendo saber a finalidade da filmagem que eu fazia da paisagem, e após um tempo de conversa, me pedirem 10 reais para comprar uma “pedra”. No ano anterior eu não pude produzir imagens, pois a facção criminosa do tráfico de entorpecentes estava presente dentro do povoado, e após a morte de um dos chefes havia uma lei do silêncio na região, o que me fez concentrar a pesquisa que eu faria nos pavilhões na EMMMCS. A professora 2 citou sobre a relação de alguns jovens com a criminalidade no povoado: “se alguém tem um dinheiro fácil para eles, naquele momento ele está precisando, ele não está nem aí, ele vai atrás daquele dinheiro fácil. Sempre tem aqueles que estão por trás deste dinheiro fácil, quem não quer isso também, né?”

A produção fílmica da oficina de animação e a participação no Workshop dos professores, trouxe à tona questões que necessitam ser dialogadas no cotidiano, fazendo com que estes jovens, a partir desta perspectiva freiriana de estimular a dialogicidade (FREIRE, op. cit) ajude-os a ter um olhar crítico, como se fez presente, sobre sua comunidade e, se estimulados pelos educadores, a construir um possível sentimento de cidadania. Retornando à citação do autor:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Esta influência de Freire na EA Crítica colaborou para que as atividades do Memória Portátil servissem para esta construção conjunta de um pensamento sobre as relações que se tensionam nesse território.

⁵⁸ Narcótico ilegal, derivado da cocaína, em formato de cristal, ou pedra, feito para ser fumado com acessórios como cachimbo.

O ambiente descrito nos faz pensar se a educação ambiental neste caso, tem potência para mobilizar a comunidade, a partir de seus jovens, criando uma perspectiva de futuro com saneamento e melhores condições de higiene e de relação com o ecossistema da região, proporcionando assim a justiça ambiental (ACSELRAD; BEZERRA; MELLO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica utilizada ao longo da pesquisa. Cabe ressaltar que alguns conceitos envolvendo as questões ambientais quando contextualizadas neste campo, podem parecer sinônimos, isso se deve à complexidade das relações dos moradores com seu ambiente e seu espaço de educação, assim como todas as outras relações que envolvem as dinâmicas do território apresentado.

No segundo capítulo apresentei o campo de estudo pelo olhar de um cineasta que, ao longo do processo de pesquisa para o seu filme, foi modificando sua perspectiva para fins de pesquisa acadêmica, pensando a cidade de União dos Palmares e o povoado de Santa Fé como fruto de toda a história que envolve o legado dos conflitos quilombolas que marcaram a região e consequentemente um momento importante na história do país.

No terceiro capítulo trouxe a experiência adquirida nas oficinas Memória Portátil e a intervenção nomeada “incômodos” como dinamizadora para obter dos estudantes e professores o seu olhar sobre o espaço estudado, como este é representado em seu imaginário e em suas narrativas pessoais, e como emerge a questão do meio-ambiente no território em Santa Fé.

Os dois eixos que identifiquei que dinamizam e governam os corpos, as mentes e até uma certa disciplina nas atividades em Santa Fé e em todo o município de União dos Palmares são o desinteresse do poder público para a educação, e a água, representada principalmente pelo Rio Mundaú. São frequentes as reportagens nas redes de televisão do Brasil sobre os problemas com a gestão da educação em Alagoas, e só em União dos Palmares duas delas chamaram a atenção a ponto de serem manchetes em programas de grande audiência, como o “Fantástico” da Rede Globo. Durante a minha pesquisa conheci os educadores que estão no centro desta crise educacional e não percebi, de uma forma geral, algum descompromisso com o ensino ou com os estudantes. Mas o desestímulo a continuar fazendo o melhor de si na função escolar contra tantas barreiras que se fazem presentes em seu trabalho, traz depoimentos como o que presenciamos durante o *Workshop*. O Rio Mundaú aparece em diversos momentos como um marco de cada capítulo na história dos moradores da cidade, e por conseguinte, do povoado de Santa Fé, quando ocorrem enchentes na região aumentando o número de desabrigados. O represamento do Rio tira muito do potencial e importância que ele teria para a região, no suporte às atividades agrícola e pecuária, que ajudariam a diversificar as fontes de renda, que ficaram mais concentradas nas usinas de

açúcar, que atualmente estão em baixa, aumentando o desemprego na região e afetando muitas pessoas, principalmente os moradores das regiões mais pobres que carecem de trabalho, como o caso dos moradores dos pavilhões.

Neste contexto, como relatei na análise das oficinas, o acesso à água encanada se torna um diferencial social, e em Santa Fé ela se faz primordial. Atua no cotidiano de quem tem que buscar a água no cano, principalmente as crianças, estando ao mesmo tempo sujeitas às fossas e o chorume próximas ao cano de água. Os moradores dos bairros que se formaram vizinhos à Santa Fé têm um status privilegiado, em alguns casos, por não ter grades em suas janelas e ter água e energia elétrica chegando a suas casas, com pouca frequência, mas tem.

O que diferencia dentro das relações destes jovens estudantes da EMMMCS, é o fato de morar no pavilhão ou não. O que chama a atenção é que os estudantes que vivem fora do povoado foram, por algum motivo, beneficiados com as distribuições de moradias populares nas poucas oportunidades em que isto aconteceu, e os que permaneceram não foram. Importante notar que o nome Santa Fé vem dos pavilhões, mas atende também aos casebres que foram construídos posteriormente próximos aos pavilhões, e que não pertencem aos conjuntos habitacionais, como o Newton Pereira, vizinho ao povoado. No bairro Newton Pereira, a escola, inaugurada há aproximadamente quatro anos, tem quase tudo funcionando por se tratar de um espaço novo de ensino, que fica pouco menos de 2 km da EMMMCS, mas os jovens que não conseguem inscrição nesta escola nova, estudam em Santa Fé.

A importância da água ficou bem ilustrada a partir das dinâmicas realizadas para a produção do filme dos alunos e os debates com os professores surgidos a partir de sua produção. Vemos a louça dos sanitários ganhando uma dimensão de poder que, em momentos de crise, são os primeiros elementos a sofrerem danos. É como se aqueles que quebram as louças sanitárias, estivessem reduzindo o status dos que possuem a água encanada, tanto na escola como na afronta ao projeto social de sucesso, de modo que estes não tenham controle sobre tal recurso no uso cotidiano. Me lembro de uma das entrevistas do documentário em que um jovem, nascido e crescido nos pavilhões, ocupara, com sua irmã e seu filho, um pavilhão que ficou vago, e me mostrou, fazendo um desenho imaginário no vazio do espaço, como seria a família morando ali. O espaço que identifiquei, a partir do azulejo e nos buracos para canos de água, como o banheiro da extinta colônia prisional, será adaptado pelo jovem para construção de dois quartos. Mesmo com uma estrutura pronta, e com a perspectiva de uma obra, o que mostra um plano de estar por algum tempo naquele espaço, fica nítida a falta de perspectiva em ter um bem de consumo tão precioso como a água.

A citação feita pelo professor, sobre o olhar que o poder público poderia ter com as pessoas, já poderia ter ocorrido de diversas formas ao longo das décadas e minimizado muitos dos problemas presentes, mas o fato de hoje Santa Fé não ser um espaço exclusivo para desabrigados, e, muito pelo contrário, ser um espaço de moradia para quem vem de outros lugares e alimenta o desejo de ser contemplado com uma moradia popular, aliado a interesses políticos, faz com que se prorrogue a presença destes pavilhões no perímetro urbano de União dos Palmares.

O olhar desses adolescentes, muitos deles já nascidos ou que cresceram nos pavilhões ou no entorno de Santa Fé, sobre as condições ambientais do povoado, tanto na escola como nas moradias, mostra que há uma preocupação constante com a obtenção de melhorias na qualidade de vida. Segundo relatos havia alunos presentes no curso que estavam ou já estiveram envolvidos com o crime na região, em especial com o tráfico de entorpecentes, mas o que vivenciei com eles na experiência da animação, e em especial no discurso articulado destes mesmos estudantes, foi uma consciência crítica sobre o seu povoado e um respeito à atividade educacional por meio da proposta do cinema de animação com enfoque ambiental. O brilho nos olhos deles ao ver cada cena concluída em movimento, e uma aproximação saudável entre estudantes de séries distintas mudou, durante uma semana, o cotidiano destes jovens, e eles deixaram claro isso no debate. Isso me faz pensar: como seria uma atividade de ensino de meio-ambiente a partir da ferramenta do audiovisual, ao longo do ano e ao longo das séries? Imagine os jovens durante o ano letivo produzindo reflexões sobre o meio-ambiente no contexto do próprio território, de forma colaborativa com seus professores, e produzindo memória para os que virão nos anos seguintes, que farão o mesmo, compartilharão seus vídeos em redes sociais, canais de vídeo na internet, exposições para os moradores da própria comunidade como atividade multiplicadora.

Os professores no *Workshop* demonstraram ainda não trabalhar com as pautas ambientais dentro de sua grade curricular. Assim como citamos no histórico do movimento ambiental o quanto este ficou em segundo plano diante de outras demandas sociais, fica claro que, dentre vários problemas estruturais pelos quais a educação em Alagoas enfrenta, a preocupação principal dos professores é cumprir o currículo básico sem riscos, o que deixa de fora pautas que são importantes como o meio ambiente, e outras que seriam importantes de se trabalhar, principalmente em União dos Palmares, como por exemplo a lei 10.639/2003, em uma cidade que é símbolo histórico da resistência dos afro-brasileiros como citamos anteriormente. A cidade já conta com iniciativas audiovisuais, algumas delas tocadas por participantes da primeira oficina Memória Portátil que fiz em 2013, dentre os quais os

professores presentes foram treinados nessas práticas, mas não recebi destes algum retorno sobre o uso destas práticas em suas atividades educacionais, até porque muitos deles servem atualmente em cargos dentro da secretaria de educação, ou em outros cargos escolares, fora da sala de aula.

O audiovisual sempre foi ligado à ilusão por produzir imagens a partir de reproduções narradas da realidade, ou da ficção através de romances e narrativas fantásticas, e os jovens se apropriaram da ferramenta, e a partir da temática central proposta, optaram em fazer o que podemos chamar de um documentário animado. Em nenhum momento sugeriram fugir do tema para algo lúdico, criar uma história pela perspectiva de personagens presentes no imaginário do que lhes é posto, como super-heróis, o antagonista de “polícia e bandido” ou referências de jogos eletrônicos de sucesso. Foram no fundo da questão, discutiram, ilustraram e narraram suas preocupações onde, ao contrário dos professores com os quais trabalhei a partir de seus incômodos, seus incômodos vieram naturalmente. E meu papel enquanto educador, além do de pesquisador, foi o de fazer essa interação a partir de seus símbolos cotidianos, como a torneira descomunal, uma espécie de “bica” com status de chafariz, o arame farpado, as paredes quebradas em ruínas, o morador em busca de água e a ida à escola.

Os jovens deram um outro status à classificação de “maloqueiro”, já que não moram em barracos ou malocas, mesmo que sejam moradias pobres, mas são capazes da realização e criação de uma obra audiovisual narrativa de caráter crítico. Isso ainda não indica um amadurecimento, pois ainda cabia uma autocrítica dentro de suas falas, o que poucos fizeram, mas sempre falando de ações erradas de terceiros e não as próprias. Mas pensando ter sido uma única experiência com resultado prático, e o retorno obtido dos professores às críticas, creio que seja algo que possa partir dos próprios educadores para reinventar suas práticas escolares, assim como encontrar uma nova forma de se relacionar com estes seres críticos que se encontram em suas salas de aula com alto índice de analfabetismo funcional, baixo rendimento escolar e mau comportamento: atividades criativas e críticas a partir do audiovisual.

Como relatei nos antecedentes, sempre tive algum sucesso em meus cursos e oficinas de audiovisual. A produção fílmica consiste em um processo integrador, agregador, onde um grupo de pessoas reflete junto e percebe a potência de um produto final que, se não ficou exatamente como cada indivíduo gostaria, é a síntese do pensamento e trabalho em comum destes. Cabe aos educadores com os quais trabalhei no *Workshop* perceberem que as questões que emergiram de nossa dinâmica não foram uma performance para passar dados controlados

ao pesquisador presente, foram momentos francos onde eles trouxeram incômodos de sua prática diária que não se fazem presentes, segundo eles, em suas reuniões de planejamento. De certa forma, eu lamentei pela ausência da professora na dinâmica, no episódio em que foi apontada pelos estudantes como sendo a mais problemática, que não dava aulas e usava o smartphone para conversar em redes sociais pela internet durante a aula, mas esta citação trouxe um alerta importante aos demais professores sobre como os estudantes, que normalmente não conseguem expressar seu descontentamento – se não for por meio de ações não toleradas pelo sistema disciplinar da escola, ou por explícito mau comportamento – veem certas ações como condenáveis. Aliás a palavra “condenável” não fez parte do vocabulário desta pesquisa, que narrou, desde o histórico da região até os resultados do trabalho, situações de opressão tencionadas com inúmeras formas de resistência, seja por liberdade, por moradia, por educação. Mas a mim – e ao leitor, suponho – essa palavra ecoa.

Afirmo esta como sendo uma experiência única, enquanto educador, pois eu sempre trabalhei questões locais como proposta de abordagem em oficinas de animação em especial, pois sei dos resultados obtidos quando os participantes tentam reproduzir construções locais, as pessoas, e como isso trabalha a própria identidade cultural do grupo, mas talvez nunca tenha trabalhado em um território tão específico em elementos, seja pelas necessidades básicas ou pelos exemplos de resistência e de persistência dos moradores e de seu desejo de um lugar melhor. O cinema de forma artesanal trabalhado em sala de aula trouxe estas reflexões e ele tem que se fazer mais presente não somente na vida dos estudantes da EMMCS ou de União dos Palmares. Em 2014 o Senador Cristovam Buarque aprovou a lei 13.006/2014⁵⁹, chamada de “Cinema nas Escolas”, que propõe a obrigatoriedade da exibição de filmes brasileiros em sala de aula por no mínimo 2 horas semanais. Podemos ver que, mesmo ainda não regulamentada esta lei, há iniciativas e reconhecimento da importância e presença das narrativas audiovisuais na vida dos estudantes, e a necessidade não apenas de formação de público para o cinema nacional a partir das escolas, mas plantar a perspectiva de que, assim como outras carreiras, um jovem estudante pode vislumbrar a possibilidade de ser cineasta, ou ao menos enxergar qualquer peça audiovisual, de um filme a um telejornal ou propaganda política, de forma crítica.

⁵⁹ LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Visualizado em 17/02/16 no URL http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm

Dentro da proposta de trazer o ensino de práticas audiovisuais para emergir as questões ambientais presentes em Santa Fé, pela perspectivas destes jovens que cresceram nos pavilhões ou estudam em sua escola, e, de forma crítica, alertar seus educadores sobre esse olhar, as oficinas do Memória Portátil obtiveram sucesso e demonstraram ser uma estratégia pedagógica para ativar a tal “curiosidade epistemológica” freiriana que faz com que os educandos aprendam a lição mas com uma postura proativa e propondo soluções às questões colocadas. Ao mesmo tempo, a dinâmica do “incômodos” direcionada aos educadores provocou a reação já esperada, já experienciada antes em outros contextos, e fez as questões da administração das relações entre educadores e educandos emergirem.

A questão dos educadores em certa altura serem tão estrangeiros quanto eu no povoado, apesar de lá estarem diariamente, não contribui de uma forma geral, mas podemos identificar em depoimentos particulares onde reside o pertencimento, mesmo que temporário, ao espaço e às “realidades das vidas” desses jovens. A postura de se permitir interagir com o outro e observá-lo, mesmo que só servindo de “escuta” a suas urgências, ou ajudando-o a se expressar por meio de suas preocupações (ou incômodos) pode colaborar para que a relação interpessoal em classe melhore. Há uma necessária atualização do currículo, assim como da autonomia do professor para fins de uma educação trabalhada de forma colaborativa.

O cinema é só uma dessas ferramentas capaz de alcançar essa dimensão, e no caso de sua utilização em uma área em situação de vulnerabilidade social, vemos surgir pessoas conscientes de seus problemas, mesmo que não estimuladas a fazer ações de melhorias para o meio ambiente, mas que, com a ajuda de seus professores, aqueles que cheguem também imbuídos desta mesma “curiosidade epistemológica” em relação ao seu público, possam superar muitas das dificuldades apresentadas aqui, e colaborar para que os cidadãos formados na EMMCS tragam alguma contribuição positiva para o seu povoado, independente de ele existir apenas por mais 1, 2 ou 15 anos, possa ser um local melhor para se viver, e que o espaço escolar se torne um espaço de encontro, e não de reprodução de preconceitos e dos problemas cotidianos extraclasse.

A presente pesquisa, seja pela influência sempre presente do cinema como a base criativa do pesquisador, ou como ferramenta metodológica para a investigação, tem uma dinâmica em constante atualização, assim como as questões que emergem da EA Crítica, o que ao mesmo tempo traz uma fluidez na junção dos dados obtidos no campo com os conceitos, mas que, apesar dos resultados, que considero satisfatórios, precisaria de um tempo maior que o disponibilizado pelo período da Bolsa CAPES para atingir algumas outras questões que mereceriam atenção dentro desta temática tão ampla.

Diante dos resultados obtidos com as práticas realizadas nas oficinas, e a forma como as mesmas se desenvolveram enquanto estratégia de pesquisa e levantamento de dados, de cunho etnográfico, para fins de uma EA Crítica, penso para uma futura pesquisa um desenvolvimento maior das possibilidades que esta dinâmica do “incômodos” e o processo do ensino de audiovisual, como ferramenta pedagógica, podem contribuir para a educação. O audiovisual tem se transformado e se modernizado ao longo do tempo, e é importante que os educadores estejam sempre atentos. Espero ter colaborado com esta pesquisa, e pretendo trazer novas contribuições por meio do ensino do audiovisual.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais o caso do movimento de justiça ambiental. *Estudos Avançados*, v. 24, p. 103-120, 2010.

_____. Conflitos Ambientais - a atualidade do objeto. In: _____. (Org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004a. p. 7-35.

ALBUQUERQUE, Ana Rita V. *Propriedade rural, posse e meio ambiente: uma ponderação harmoniosa*. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Sobre o Conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. *O Anjo da História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012. p. 08-24.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Publicação de responsabilidade da Coordenação de Educação Ambiental, Brasília -DF, 1998. 166 p.

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BULLARD, R D. *Race, Place, and Environmental Justice After Hurricane Katrina: Struggles to Reclaim, Rebuild, and Revitalize New Orleans and the Gulf Coast*. Boulder, CO: Westview Press, 2009.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COIMBRA, Ana Luisa de Castro. *Memória e imagens da Bahia no documentário de Alexandre Robatto Filho*. 2011. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

COSTA, Rafael, SANCHEZ, Celso, YU-MING, Juliette. *O encontro do cinema com a educação ambiental crítica no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba*. Artigo apresentado no VIII EPEA. 2015.

COUTINHO, Afrânio (Org.). Jorge de Lima. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1958. vol. I

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, p. 38-45, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____; TOSTA, S. P.; ROCHA, G.(Orgs.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FAVARETTO, Marylisa Pretto. *Fato consumado em direito ambiental na sociedade de risco*. 2011. Dissertação, Florianópolis, 2011.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 292 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. 224 p.

GALLOIS, Dominique T., CARELLI, Vicent. Vídeo e diálogo cultural – experiência do projeto vídeo nas aldeias. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul./set. 1995.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local - Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEÃO, Beto, BENFICA, Eduardo. *Goiás no século do cinema*. Disponível em: <www.mnemocine.org. 2009>. Acesso em: 11 nov. 2015.

LIMA, M. S. G. *A história do Quilombo dos Palmares na política curricular do município de União dos Palmares*. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

LOUREIRO, Carlos F. B.; AZAZIEL, Marcos; FRANCA, Nahyda (2003) (Orgs.) *Educação Ambiental e Gestão Participativa em Unidades de Conservação*. Rio de Janeiro: Ibama, Ibama.

LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental crítica e movimento de justiça ambiental: perspectiva de aliança contra hegemônica na construção de uma alternativa societária. In: MACHADO, Carlos R S, SANTOS, Caio Floriano dos (et al.). (Orgs.). *Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 280 p.

MENEZES, Paulo. Les maîtres fous, de Jean Rouch – questões epistemológicas da relação entre cinema documental e produção de conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, pp. 81-91, fev. 2007.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo, n. 28, p-56-63, 1996.

PEREIRA, Carlos Alberto M. *O que é contracultura*. 8. ed. [S.l.]: Brasiliense, 1992. p. 20.

RANGEL, Jorge Antonio (Fidel). *Humberto Mauro*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p. Coleção Educadores.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 2002. 88p.

RENEUDE, Maria, de Sa. *Analfabetismo e alfabetização representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROSA E SILVA, Enaura Quixabeira & BOMFIM, Edilma Acioli. *Dicionário mulheres de Alagoas ontem e hoje*. Maceió: UFAL, 2007. 279 p.

SANTOS, Milton. Dinheiro e o território, *GEOgraphia*, Ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SCHUMAHER, Schuma. *Gogó das Emas: a participação das mulheres na história do Estado de Alagoas*. Rio de Janeiro : REDEH e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

TADEU, T. (Org.). *O Panóptico Jeremy Bentham*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. 2.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.