



A memória camponesa pelo cinema: debatendo o mundo rural com estudantes do ensino médio no município de Passos - MG

The peasant memory through movies: debating the rural world with high school students in

Passos - MG

Frederico Daia Firmiano
Professor Doutor do Núcleo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade do Estado de Minas Gerais, Uemg/Passos e do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)
fredericodaia@hotmail.com

Jean Carlo de Souza Silva
Professor Especialista do Núcleo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade do estado de Minas Gerais - Uemg/Passos
jean.carlo@uol.com

RESUMO

O presente projeto de extensão teve como objetivo contribuir com a formação estudantil, em nível médio, acerca da produção da memória camponesa no Brasil, especialmente aquela construída pela filmografia nacional, ficcional e documental. Buscamos construir também uma memória decorrente do confronto de ideias entre estudantes do ensino superior e do ensino médio sobre os camponeses no Brasil. Propusemos sessões de filmes exibidos para estudantes do ensino médio da E. E. Neca Quirino, no município de Passos-MG. Ao escolher filmes cuja temática liga-se a problemáticas da nossa região, acreditamos ter possibilitado aos estudantes um debate relacionado com suas próprias experiências. Com roteiro de debate definido pela equipe do projeto, os estudantes extensionistas conduziram discussões sobre temas como: violência doméstica no mundo rural; condições de trabalho; distinção entre a vida no campo e na cidade; a definição do “caipira” nas sociedades contemporâneas; êxodo rural; a construção da memória histórica.

Palavras-chave: extensão universitária; estudantes do ensino médio; memória camponesa; cinema.

ABSTRACT

The present project of extension had as general objective to contribute with the student's education in high school, particularly on the production of the “peasant” memory in Brazil, especially the one constructed by the national, fictional or documentary filmography. Doing so, we also sought to construct a memory resulting from the confrontation of ideas between graduation and high school students about “peasants” in Brazil. We proposed movie sessions for high school students of State School “Neca Quirino”, in the city of Passos-MG. Furthermore, by choosing movies which have themes that are linked to the problems of our region, we believe we have made it possible for students to debate their own experiences. With a discussion script defined by the project team, extension students conducted discussions on topics such as: domestic violence in the context of the rural world; work conditions; distinction between life dynamics in the countryside and in the city; the definition of “peasant” in contemporary societies; rural exodus; the construction of historical memory.

Keywords: University extension; high school students; countryman memory; cinema.

INTRODUÇÃO

“A memória camponesa pelo cinema: debatendo o mundo rural com estudantes do ensino médio”, projeto de extensão realizado na Escola Estadual Neca Quirino, em Passos-MG, no ano de 2016, teve como objetivo contribuir para com a formação estudantil em nível médio acerca da construção da memória camponesa no Brasil, especialmente aquela construída pela filmografia nacional, ficcional ou documental. Ao fazê-lo, buscou-se também construir uma memória decorrente do confronto de ideias entre estudantes do ensino médio e do ensino superior, que atuaram como mediadores deste processo.

José de Souza Martins, em vasta bibliografia, apontou o quão alijados do processo histórico-político estão e estiveram os camponeses no Brasil (MARTINS, 1999; 1997; 1993; 1983), de modo que sua história tem sido, quando o é, a história narrada pela classe dominante. Vale dizer que, muito mais que a uma categoria social com expressão concreta, o conceito de campesinato no Brasil refere-se a uma definição política, que busca conferir alguma expressão política de homens e mulheres viventes ou trabalhadores do campo. Ora, a formação social brasileira não comportou a constituição de um campesinato propriamente dito, no sentido estrito do conceito, dadas as relações sociais de produção aqui estabelecidas desde o processo de colonização no século XVI. Perante a dificuldade teórica de classificar as inúmeras e heterogêneas relações sociais de produção estabelecidas por aqueles sujeitos que vivem do próprio trabalho no campo, ao gosto das teorias funcionalistas ou mesmo da noção típico-ideal weberiana, tais como meeiros, parceiros, assalariados, arrendatários, pequenos proprietários de terras, assentados da reforma agrária, entre muitos outros, optamos pelo termo de “camponês”, tomando como referência sua expressão política. Balizados, vale dizer, pelo repertório teórico-conceitual adotado pela Comissão Camponesa da Verdade, que reconhece estes homens e mulheres que integram a vasta, fragmentada e heterogênea classe trabalhadora brasileira, como sujeitos da história e portadores, assim, de uma memória decorrente de sua experiência social. A propósito, é justo mencionar, o próprio desacordo entre essa Comissão e a Comissão Nacional da Verdade expressa o alijamento destes sujeitos do campo dos processos políticos dominantes da história brasileira. De acordo com essa última, o número aproximado de mortos e desaparecidos durante a ditadura civil-militar de 1964 foi da ordem de 430, quando a Comissão Camponesa da Verdade aponta 1.196, evidenciando que, até mesmo a Comissão Nacional da Verdade excluiu a maioria de camponeses e camponesas mortos e desaparecidos durante a ditadura, das políticas de reconhecimento oficial, dificultando o acesso à justiça de transição (BRASIL 2016; BRASIL, 2014).

O município de Passos-MG, historicamente fundado sobre uma realidade sociocultural e econômica em que se destaca o universo rural, constitui-se, assim, em importante contexto para tal reflexão. Desde o final do século XIX, a região na qual a cidade está localizada se destacava, primeiro pela produção de gado – e por toda uma cultura “coronelista” a ela atrelada (GRILO, 2009) – e depois, já em meados do século XX, pelo plantio e processamento da cana-de-açúcar. Embora seja inegável o fato da diversificação econômica e da urbanização, essa ainda é uma região voltada às atividades rurais, com laços e raízes no campo.

Ao propormos sessões de filmes sobre a memória camponesa no Brasil para estudantes do ensino médio da Escola Estadual Neca Quirino, como ponto de partida para debates e reflexões acerca da memória camponesa, tomamos como pressuposto que o cinema pode ser um meio de comunicação educativo. Consideramos que, ao ser utilizado “pela educação formal, [o cinema] é um grande aliado na

formação humanista e cidadã” (MOGADOURO, 2011, p.33). Intentamos também, ao escolher filmes com uma temática ligada às problemáticas da nossa região, possibilitar aos estudantes um debate franco, relacionado com suas próprias experiências, de seus familiares ou de sua comunidade. Portanto, foi a partir da possibilidade de contribuir para com a constituição de novos sujeitos sociais que esse projeto veio à cena.

Por outro lado, o projeto também se mostrou de extrema relevância acadêmica para os estudantes bolsistas, pois possibilitou que os alunos dos cursos de Comunicação Social – habilitação em Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Design-Moda, da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Passos – atuassem de forma ativa e crítica na comunidade da qual participam como estudantes e cidadãos. Além disso, como bolsistas e voluntários do projeto, trabalhando com a exibição de material audiovisual, eles tiveram contato intenso com conteúdos específicos de seus respectivos cursos de graduação, como Teorias da Comunicação, Sociologia da Comunicação, História e Linguagem do Audiovisual, entre outros. Além disso, ao socializar seu aprendizado na Universidade, esses estudantes tiveram a chance de aliar teorias a prática, adquirindo novas experiências durante a aplicação de técnicas e conceitos em situações reais, podendo constituir uma relação social de conhecimento, conforme propõe o sociólogo português Telmo Caria (1999).

Ademais, a extensão universitária é a oportunidade para que a instituição de ensino, docentes e estudantes contribuam com o conjunto da sociedade na forma de disseminação de conhecimentos. De acordo com Gurgel (1986), a extensão universitária é um dos elementos de ligação entre uma instituição de ensino superior e a sociedade que a insere. Assim, a extensão se configura como possibilidade de a instituição de ensino agir na comunidade externa e provocar mudanças. Ressalta-se também o cunho de responsabilidade pública que a extensão universitária permite a uma universidade, quando democratiza o conhecimento e o constrói junto aos não universitários (BRASIL, 2007).

DEBATENDO O MUNDO RURAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nosso projeto planejou a realização de oito (08) exposições fílmicas (das quais, foram realizadas seis) para estudantes que cursam o ensino médio na Escola Estadual Neca Quirino, localizada na periferia do município de Passos-MG. Na sua maioria, os estudantes são moradores do bairro Novo Horizonte, considerado pela diretoria regional da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social do município um local em condição de grande vulnerabilidade social¹; sendo todos integrantes da classe trabalhadora, hoje, vale dizer, estão em condição de extrema precariedade social, de acordo com informações cedidas pela escola². Desse modo, ainda na elaboração do projeto de extensão, a equipe realizou esforço de pesquisa no sentido de reunir informações e elementos que contribuíssem para a definição do perfil dos sujeitos com os quais estabeleceria interlocução.

No início do projeto, a equipe extensionista reuniu-se para a pesquisa fílmica e definição dos conteúdos a serem trabalhados dentro da proposta temática. O plano de trabalho foi, então, apresentado à Coordenação Pedagógica da Escola, a fim de que tal instância da organização escolar pudesse orientar a equipe extensionista acerca de suas necessidades político-pedagógicas, bem como construir conjuntamente os temas e a metodologia a ser trabalhada. Aprovado o planejamento, a equipe passou a realizar reuniões semanais de planejamento e avaliação das atividades. Cada reunião teve por finalidade discutir o filme proposto, avaliar a exibição e debate realizado anteriormente e definir metodologicamente a exibição fílmica seguinte, entre aquelas previamente selecionadas pela equipe. Em todas as reuniões, foi realizado um roteiro de debates e atividades para os estudantes do ensino médio. Ao final, conseguimos exibir seis dos oito filmes previstos: Tapete Vermelho, de Luiz Alberto Pereira (2006); Narradores de Javé, de Eliane Caffé (2004); Abril Despedaçado, de Wlatter Salles (2002); O veneno está na mesa, de Silvio Tendler (2011); O caminho das nuvens, de Vicente Amorin (2003); A tristeza do Jeca, de Amácio Mazzaropi (1961).

Os três estudantes extensionistas tiveram a responsabilidade de realizar a pesquisa fílmica, a preparação técnica para a exibição do filme, a condução dos debates com aos estudantes do ensino médio e o registro da memória construída a partir dessa relação social de conhecimento. Embora tenhamos planejado a realização das exposições fílmicas e debates com aos estudantes na própria escola Neca Quirino, dois encontros foram realizados na Universidade. Isso ocorreu porque, ao longo das exposições do projeto, a equipe extensionista e a coordenação pedagógica da escola avaliaram que seria da máxima relevância conduzir os estudantes do ensino médio até a universidade, tornando-a acessível aos não universitários. Todos os encontros seguiram a mesma metodologia: exibição fílmica, seguida pelo debate do tema proposto, respeitando-se os intervalos de aula para a alimentação dos estudantes. Os encontros foram registrados pela equipe em imagens fotográficas e relatórios.

1 Em razão da ausência de dados sócio-econômicos acerca das condições de vida das famílias que vivem no bairro em questão, realizamos consulta telefônica à diretoria regional da Sedese, em Passos-MG, no dia 15 de março de 2016, que nos informou tratar-se de bairro em condição de "grande vulnerabilidade social".

2 Informação cedida pela Escola, em visita realizada no dia 17 de março de 2016.

O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA DISCUTIR O SOCIAL

A utilização do cinema como ferramenta para fomentar o debate e a construção da memória partiu da concepção de que, no contexto de transformações significativas dos padrões de sociabilidade, no qual se destaca a influência e o consumo da produção, circulação e acesso à informação de forma massiva por parte de crianças, jovens e adultos, educadoras e educadores têm sido provocados a mudarem de perspectivas e estratégias de ensino. Isso tem ocorrido, sobretudo, porque percebeu-se que, na atual conjuntura, conforme Klammer (2006, pg.872-873),

A escola já não é mais o único local de aprendizagem e nem o professor o único detentor do conhecimento ou da informação, aspecto esse que revela a necessidade de uma ação pedagógica associada aos muitos canais de comunicação existentes no cotidiano dos alunos, dentre os quais se incluí o cinema.

No Brasil, a utilização de obras cinematográficas na área da educação não é uma novidade. Poderíamos, por exemplo, remontar ao primeiro governo Vargas e ao Estado Novo (1930-1947), ou mesmo antes dele³, quando o cinema já era considerado um instrumento civilizador e propagador de ideias que pudessem ser incutidas e disseminadas sem que a população oferecesse grande resistência, dado o caráter de entretenimento dos filmes.⁴

No entanto, entre meados do século XX e este início do século XXI, sobre o qual Klammer (2006) e nós escrevemos, há uma mudança de compreensão e abordagem acerca do uso pedagógico do cinema. Já não vemos os filmes como instrumentos capazes de, por si mesmos, educar; em seu uso para fins educativos, o cinema passou a ser considerado ferramenta que propicia aos estudantes uma fonte de questionamento e reflexão sobre a realidade.

De acordo com Elí Henn Fabris, ao abordar a problemática a partir da perspectiva dos estudos de educação, as relações entre cinema e o sistema de ensino não seriam apenas recentes, mas “constituem uma relação ainda mais incipiente”⁵. Aliás, para essa pesquisadora, contribuiria para a incipiência do diálogo entre ambos os campos, o fato de o cinema ser “formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-lo” (FABRIS, 2008, p.121). Desafio que, contudo, pode ser contornado a partir de uma proposta de trabalho voltada principalmente para as questões da e para a sociedade que produziu as imagens, ou seja, para além de uma análise da linguagem cinematográfica (roteiro, fotografia, trilha sonora, edição...).

3 Duarte e Alegria estimam que desde a década de 1920 “a preocupação com o conteúdo dos filmes e sua influência sobre o público era grande entre os intelectuais brasileiros. A apropriação do cinema e dos filmes pela instrução pública, desde os primórdios, deu-se na tensão entre a importância que se atribuía à verossimilhança da imagem-técnica para a aprendizagem e a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p.63).

4 Já em um macrocontexto, estratégia semelhante foi utilizada tanto pelos Estados Unidos da América, que se valeu da indústria hollywoodiana como mecanismo para incentivar o american way of life, e a Alemanha nazista que, por meio da sua propaganda, operacionalizou a diabolização dos judeus e demais minorias, mas também engrandeceu os ideais do regime.

5 Ainda que as discussões acerca da utilização de filmes em salas de aulas, como instrumento pedagógico ou como material suplementar didático, sejam recentes, as potencialidades, para o bem ou para mal, formativas do audiovisual remontam o início do século XX (DUARTE, ALEGRIA, 2008; VIANA, ROSA, OREY, 2014). De acordo com Duarte e Alegria (2008, p. 63): “No Brasil, as primeiras menções ao uso sistemático do cinematógrafo em sala de aula estão no livro didático *Epítome de História Universal*, para o ensino de História, publicado por Jonathas Serrano, também no ano de 1912 (SERRANO, 1912). Posteriormente, numa outra publicação de Serrano (1917) – *Metodologia da História* –, o uso educativo do filme voltou a ser abordado. Outro precursor do uso sistemático do filme em sala de aula foi o professor Venerando da Graça, que realizou uma série de experiências com este intuito, entre 1916 e 1918 (ALMEIDA, 1931, p. 185)”.

Klammer (2006, p. 873), por sua vez, afirma que, em uma realidade como a contemporânea, na qual o cinema está indiscutivelmente presente na vida e no universo de experiências de crianças e jovens, “ele não pode ser desconsiderado e simplesmente abolido do sistema educativo, principalmente porque se consolida como um forte elemento politizador” (KLAMMER, 2006, p.873). Ou seja, trata-se de reconhecer e utilizar a fílmografia não apenas como material ilustrativo complementar, mas como um elemento-chave para se compreender e problematizar a sociedade e o tempo do qual ele é um produto, dos quais ele necessariamente apresenta marcas. Não obstante, há ainda de se considerar que o filme pode propiciar uma contra-análise da sociedade, ao evocar problemáticas sobre as quais silencia ao ocultar uma realidade social não inteiramente visível na tela⁶.

É a partir do pressuposto de “elemento politizador” que Klammer (2006) propõe compreendermos o cinema não apenas em sua dimensão de produto cultural, objeto de entretenimento, mas como expressão artística que “possui uma função político-pedagógica” (KLAMMER, 2006, p.873). Ao fazer isso, o autor recorre ao filósofo Walter Benjamin que, ainda nos anos de 1930, já afirmava as potencialidades críticas do cinema e da construção da memória, inscrevendo-a como uma possibilidade de compreensão do passado e presente, com vistas à projeção do futuro (BENJAMIN, 1994).

De acordo com Fressato (2009, p.87):

Diferentemente de Adorno e Horkheimer, Walter Benjamin entende o cinema e as manifestações culturais na época do capitalismo pós-liberal, não apenas a partir da perspectiva fatalista da manipulação, mas como um instrumento de revolução, pois tem o potencial de educação das grandes massas.

Ainda segundo Fressato (2009), Walter Benjamin, em seu clássico “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica” (1994), esboça uma história da obra de arte assim como o seu universo produtor e consumidor. Ao traçar esse percurso histórico-social, o filósofo observa que desde o Paleolítico (e as pinturas rupestres) a arte teria uma espécie de “valor de culto”. Isso porque a arte era produzida e quase sempre mantida em segredo, pois a “sua importância estava no fato de existir para não ser vista por todos, a todo tempo. Na origem, as obras de arte cumprem uma função na religiosidade inerente aos homens” (FRESSATO, 2009, p.88). Condição de excepcionalidade que se manteve por milênios durante os quais à arte eram atribuídas, sobretudo, funções ritualísticas que lhe reforçava o caráter sacro, singular e “áureo”.

A partir do desenvolvimento das tecnologias de produção em série, assim como com o próprio capitalismo, a situação mudou. A obra de arte foi dessacralizada, ou melhor, “desaurizalizada”, pois, ao ser reproduzida, “passou a ser vista e admirada por um grande número de pessoas, adquirindo um ‘valor de exposição’ (FRESSATO, 2009, p.88). Mudança de valor que significou, por conseguinte, uma alteração da sua função social. Assim, a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica é apartada do ritual e do mistério que ele engendra, e passa a ter uma função política, além da artística. Nesse processo, “a arte torna-se possível a toda a população, deixando de ser algo isolado, pertencente a uma pequena parcela de indivíduos. Torna-se, portanto, um elemento de ligação entre as diferentes classes existentes na sociedade” (KLAMMER, 2006, p.873).

6 Para o historiador Marc Ferro (1995, p.213), “um filme, qualquer que seja, excede sempre o seu conteúdo. [pois atinge] uma zona da história que permanecia oculta, inapreensível, não visível”.

É nesse sentido que o cinema, por sinal um dos produtos genuínos da “era da reprodutibilidade técnica”, ao ser popularizado democraticamente, poderia ser um valioso instrumento de politização das massas sobre a realidade em suas contradições⁷. No mais, o cinema se configura como um meio que está em estreito contato com a memória individual e coletiva. Com base nos estudos do historiador Jacques Le Goff, Maria Leandra Bizello, ao escrever sobre a relação entre cinema e memória, afirma que:

O filme é entendido como produtor e guardador de memória, produzido pelas sociedades que fazem dele um suporte material para, objetiva e subjetivamente, mostrar e visualizar seu imaginário, representar o mundo. Nele as experiências coletivas e individuais estão inscritas numa linguagem de imagens e sons (BIZELLO, 2008, p. 165).

É em conformidade com todas essas problemáticas e cientes das múltiplas possibilidades críticas e pedagógicas do uso do cinema que educadores têm utilizado filmes nas mais variadas disciplinas e não apenas como material ilustrativo do conteúdo didático. Essa estratégia de ensino que está em consonância com o Ministério da Educação, que define, desde 1996, ser o cinema na escola uma importante forma para o aprendizado do aluno, com o objetivo de contextualizar os valores humanos e a pluralidade cultural em todas as suas formas. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Ensino Médio deve privilegiar uma “aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam” (BRASIL, 2000, p.13).

Ademais, a exibição de filmes para estudantes cumpre com os preceitos dos PCNs. Inclusive, podemos afirmar que o cinema cumpre um papel de “extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social”. Também, nessa perspectiva, podemos afirmar que o cinema colabora para desenvolver “competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade”. O apelo, então, de acordo com os PCNs, é que os estudantes do ensino médio sejam incentivados a compreender os espaços humanos como (re)construções e “os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades” (BRASIL, 2000, p.21).

É com isso que esse projeto de extensão acadêmica, ao propor atividades com exibições cinematográficas, pretendeu colaborar de forma mais incisiva e em conformidade com os PCNs: que os estudantes, como sujeitos capazes de articular conhecimentos, se percebessem como agentes sociais “que intervêm na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo” (BRASIL, 2000, p.21).

7 Por sua vez, como bem de consumo e de entretenimento, o cinema recebeu duras críticas de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Para os dois teóricos da “Escola de Frankfurt” responsável por elaborar uma teoria crítica, os filmes são meros produtos de uma indústria massiva que pasteuriza a arte e aliena os indivíduos. Além disso, os filmes seriam engendrados nos consumidores culturais uma “atrofia da imaginação e da espontaneidade”. Assim, “os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas faculdades [imaginação e espontaneidade] pela sua própria constituição objetiva” (2002, p.163).

CONSTRUINDO A MEMÓRIA ACERCA DO MUNDO RURAL NA ESCOLA NECA QUIRINO

“Ah, a gente é tudo caipira, por causa do nosso modo de falar, de agir, a gente fala tudo errado. E aqui [no município de Passos-MG] não tem aquela modernidade igual tem em São Paulo, por exemplo.”⁸

Assim se definiu uma estudante secundarista, logo seguida por outros alunos, por ocasião do debate do filme “Tapete Vermelho”, na primeira exibição por nós realizada na Escola Estadual Neca Quirino. Sob condições técnicas razoavelmente precárias e com pouca participação estudantil, nosso primeiro contato com os secundaristas foi marcado por um clima de desconfiança. Após nos apresentarmos e expormos a proposta do projeto, exibimos o filme, improvisando uma cortina para evitar a entrada de luz na sala. Durante a apresentação, os alunos ficaram inquietos; e em razão dos rigorosos horários da escola, foi feita uma pausa para o intervalo e alimentação dos estudantes. Depois do intervalo, os alunos retornaram em menor número. Alguns, inclusive, saíram da sala durante a exibição do filme. Mas com o desenrolar da história, já foi possível observar maior atenção e interesse. Ao menos, de um núcleo de estudantes que, ao longo do projeto, despontou entre o conjunto da turma.

O debate foi mediado pelos estudantes universitários. Inicialmente, os secundaristas mantiveram-se tímidos, com poucas intervenções. Mas quando perguntados se haviam gostado do filme, alguns responderam positivamente; e quando perguntados o que significava ser “caipira”, tema abordado pelo filme, rapidamente alguns estudantes se expressaram, marcando a relação entre campo e cidade como definidora da “condição do caipira”. “O povo da roça era burro. Depois que vem para cidade, melhora”⁹, afirmou um estudante, expressando o senso comum do grupo acerca da relação campo/cidade.

A fala, de acordo com as regras cultas da língua portuguesa; o maior grau de urbanização e desenvolvimento econômico; a vida na cidade e o acesso a bens de consumo; a predominância de atividades de trabalho de base urbana sobre o trabalho rural; e o acesso às novas tecnologias e à internet, sobretudo às chamadas redes sociais, foram os principais aspectos destacados pelos estudantes secundaristas como a marca de diferenciação entre “ser caipira” e “ser civilizado”. Interessante aspecto a ser notado é que boa parte dos estudantes jamais conhecera uma sala de cinema, tal como o personagem do filme exibido, cujo sonho era assistir a um filme de Mazaropi, quando as salas de cinema já não o exibiam mais, dominadas pela produção fílmica norte-americana.

Ao longo do debate, apresentamos aspectos históricos acerca dos diferentes ritmos de desenvolvimento que marcam a formação social brasileira, fornecendo elementos ao conjunto dos estudantes para a reflexão acerca das contradições sociais e do “ser caipira” na sociedade capitalista, como resultado da falsa oposição entre campo e cidade. Assim, o “caipira” logo apareceu como uma relação social que o coloca em posição subalterna na sociedade, tal como aquela experimentada, na maioria das vezes – para não dizer a totalidade – por aquele grupo. Isso foi percebido por meio de sua experiência social concreta, como parte da classe trabalhadora empobrecida de um município que guarda muitos aspectos de um modo de vida rural. “Quando a gente chega no centro da cidade, ou em uma cidade maior, a gente é visto como caipira, porque a gente é pobre, fala errado”¹⁰. Ou então: “quando muda de escola a gente se sente caipira, por não ter um relacionamento com aquele grupo”¹¹. O debate só foi interrompido pelo sinal da escola pelo fim das atividades do dia.

8, 9, 10, 11 Depoimento de estudante durante debate realizado na Escola Neca Quirino em 11 de maio, por ocasião da exibição do filme “Tapete Vermelho”.

É interessante notar que, nessa primeira exibição, a expressão de uma memória social em relação ao “caipira” se revela invariavelmente negativa. Isso não é mero acaso, pois historicamente o caipira – identificado ao longo ao século XX genericamente como os habitantes do interior do Brasil – foi relegado ao status de cidadão de segunda classe. Podemos atribuir esse processo às ações políticas do início do século passado, que promoveram a erradicação física e simbólica dos elementos considerados “primitivos”, “grupos incivilizados”, cujos padrões comportamentais não condiziam com uma nação que se modernizava. Práticas e discursos realizados por uma elite burguesa de aspirações europeias.

Mesmo após a Semana de Arte Moderna, em 1922, e de movimentos artísticos como o Pau Brasil, que pretendiam valorizar os elementos estéticos e a identidade “genuinamente” brasileira, o caipira permaneceu no imaginário nacional como um ser “abobado”, inculto, preguiçoso e de hábitos higiênicos pouco ou nada saudáveis; características que passaram à literatura graças a Monteiro Lobato e sua célebre personagem Jeca Tatu.

Quando nos referimos à memória, temos em mente que ela é constituída por pessoas, acontecimentos, personagens e lugares. Esses acontecimentos podem ter sido experimentados individualmente ou em grupos e coletividades com as quais o indivíduo tem vínculo de pertencimento. Algumas pessoas podem não ter vivido o acontecimento naquele tempo-espaço, mas ainda assim elas contribuem para criar a memória. Quanto aos lugares, são aqueles que estão particularmente ligados à lembrança que favorecem o sentimento de pertencer. Acontecimento, personagens e lugares colaboram para a constituição da memória, seja consciente ou inconscientemente. Há uma ligação fenomenológica tênue entre o sentimento de identidade e a memória (POLLAK, 1992).

É nesse sentido, como um constructo social que permeia, inclusive, as construções identitárias, que a memória acerca do “ser caipira” para os estudantes secundaristas é, ao menos de início, predominantemente negativa. Como se caipira fosse sinônimo de atraso socioeconômico e de limitação intelectual e/ou instrução formal. Imagem que, talvez, os estudantes tivessem de si mesmos e de seus colegas. Uma interpretação possível, dados os relatos carregados do sentimento de marginalização que ecoam as experiências do sujeito em uma sociedade alienada e alienante, desigual e discriminatória.

Inicialmente, havíamos previsto que os encontros seriam realizados exclusivamente na escola Neca Quirino. Mas durante a execução do projeto, modificamos o planejamento, realizando exposições fílmicas também na Universidade do Estado de Minas Gerais, na unidade Passos. Primeiro, pois, embora a maioria estivesse em idade escolar próxima àquela socialmente considerada ideal para o ingresso na universidade, eles não só não possuíam qualquer expectativa de seguir os estudos, como jamais haviam visitado uma universidade. Segundo, por acreditarmos que seu deslocamento da escola para a universidade poderia contribuir para com o aprofundamento das relações entre os estudantes secundaristas e universitários. Desse modo, o segundo encontro foi realizado na universidade, com a exibição do filme “Narradores de Javé”. De acordo com a avaliação feita pelo grupo extensionista após o encontro, a complexa narrativa do filme tornou-o desinteressante, o que foi evidenciado pela indisciplina dos estudantes, com excesso de conversas paralelas durante a exibição e as frequentes entradas e saídas do auditório, onde realizamos a atividade.

Apesar disso, o enredo do filme, marcado por distintas narrativas acerca do despejo de camponeses, encontrou terreno fértil para o debate entre aqueles estudantes, já que experimentavam, no bairro onde viviam, situação similar, permitindo-nos debater: (a) o avanço da especulação imobiliária e as situações de despejo de camponeses e trabalhadores urbanos; (b) as formas de organização de luta e defesa dos direitos constituídos, ou pela moradia; (c) o processo, naquele momento em curso, de ocupação das escolas públicas por estudantes secundaristas – a eles contado pela equipe extensionista – em resistência à reorganização escolar que visa precarizar ainda mais o ensino fundamental e médio proposta pelo governo do estado de São Paulo.

A respeito do despejo dos camponeses e da organização e defesa dos direitos, o tema foi trazido pelos estudantes, em relato ao que acontecia em seus bairros: “Eles quiseram fazer isto lá [no bairro]. Eles queriam fechar e fazer um condomínio. Mas o povo ia ficar sem casa. Eles queriam fazer porque o valor é bom porque está perto do centro [da cidade]”¹². Quando provocados acerca da resistência dos camponeses no filme, respondem: “Eles tinham que correr atrás, cada um fazer sua parte. Deixaram tudo na mão de um homem [e perderam a terra]”¹³. Isso provocou, entre alguns deles, certo senso de organização coletiva: “Temos que nos organizar em coletivo pra fazer melhorias, no bairro e na escola”¹⁴. Ao final do debate, a visita à universidade foi positivamente avaliada pelos estudantes que, inclusive, discutiram as possibilidades de seu ingresso no ensino superior com os estudantes universitários.

Em todas as demais exposições, alguns aspectos mantiveram certa regularidade, como o destaque de um grupo de estudantes secundaristas, sempre atento à exibição e presente nas discussões, como já informado anteriormente. Foi esse grupo, inclusive, que durante a discussão acerca dos agrotóxicos e da alimentação saudável, mediada pelo documentário “O veneno está na mesa”, chegou a propor a produção de hortaliças e verduras na escola, para abastecer a merenda escolar. Isso, partindo do dado de que cada brasileiro consome, em média, sete (7) litros de agrotóxicos por ano, por meio da ingestão de alimentos, em razão da hegemonia das empresas de capital transnacional no sistema agroalimentar mundial (e brasileiro) (Cf. FIRMIANO, 2016). A compreensão dos estudantes pode ser sintetizada na fala de um deles: “antigamente a alface era pequena, agora pode ver que encontra muito maior. E isso acontece também com as carnes. Eles querem só ganhar dinheiro e não estão nem aí para ninguém”¹⁵.

Mais uma vez recorremos às considerações sobre certos aspectos da memória como forma de expandir as nossas análises dos depoimentos dos estudantes. Ulpiano Bezerra de Meneses (1992), ao problematizar o “ser” da memória, afirma que normalmente ela é definida como um mecanismo que acumula informações e registros, um verdadeiro depósito de conhecimento e de experiências. Dessa forma, a memória aparece como algo concreto e cristalizado, uma matéria em que a produção e a finalização acontecem no passado e que cumpre transportar ao presente. Contudo, para o autor, a memória é um processo de construção e de reconstrução. “A memória de grupos e coletividades se organiza, reorganiza, adquire estrutura e se refaz, num processo constante de feição adaptativa” (MENESES, 1992, p. 11).

Como a memória, em conformidade com Meneses (1992), é adaptativa, podemos notar pelos relatos dos estudantes que eles não apenas relacionam suas memórias passadas – sob o estímulo dos filmes, é certo – mas também as projetam de forma a compará-las com o seu presente. Portanto, esse é um processo de reconhecimento e formulação de perspectivas futuras. Advém desse movimento, primeiro, o reconhecimento da luta pela posse da terra, em específico e condicionado à trama fílmica, e do direito pelo próprio morar, em geral; e, segundo, da articulação da resistência política e social aos avanços do chamado agronegócio e à especulação imobiliária.

Igual processo pôde ser visto durante a exibição do documentário “O veneno está na mesa”. Na ocasião, as propostas dos estudantes quanto à formação de uma horta escolar se mostraram uma resposta motivada por certa memória de como eram as verduras, por exemplo, antes da agricultura, mesmo a familiar, sucumbir a uma lógica hiperprodutivista e destrutiva, do meio ambiente e do trabalhador, para a qual se recorre ao uso (quase sempre) indiscriminado de agrotóxicos. Desse modo, destacamos que a elaboração da memória é feita no presente para responder às solicitações do presente.

12, 13, 14 Depoimento de estudante durante debate realizado na Escola Neca Quirino em 04 de junho, por ocasião da exibição do filme “Narradores de Javé”.

15 Depoimento de estudante durante debate realizado na Escola Neca Quirino em 19 de agosto, por ocasião da exibição do documentário “O veneno está na mesa”.

A última exibição realizada por esse projeto, no entanto, esteve entre as que mais chamaram a atenção dos estudantes: “A tristeza do Jeca”. Quando perguntados a respeito do significado do voto, de modo unânime os estudantes responderam que esse instrumento democrático não poderia alterar politicamente a cidade ou o país, indicando uma verdadeira descrença no sistema político-partidário brasileiro. Sobretudo, quando se trata da condição do trabalhador ou vivente do campo, historicamente excluído dos processos políticos decisórios do país.

De modo geral, foi visível o desenvolvimento da percepção estudantil acerca de temas associados ao mundo rural, especialmente, àqueles que se vinculam a sua condição social e política, não raro, assemelhada à própria condição social dos estudantes secundaristas: seja sua identificação – para não falar sua identidade – com o “caipira”, seja sua consciência acerca da exclusão dos processos políticos como sujeitos, ou, ainda, o despertar para algum senso organizativo coletivo em defesa de direitos (como a proposta de uma horta coletiva na escola).

A experiência do projeto de extensão mostra que o reconhecimento das potencialidades estudantis, sobretudo em contextos onde as contradições sociais se revelam de modo mais explícito, deve ser o princípio orientador de quaisquer propostas de intervenção na escola.

Na última exibição por nós realizada, utilizamos um questionário como instrumento de avaliação das atividades realizadas com os secundaristas (Cf. anexo 1). Nove estudantes responderam. Os pontos positivos por eles destacados foram: (a) os debates realizados ao final das exposições filmadas e (b) as visitas à universidade. Apenas um estudante indicou como ponto negativo alguns filmes “chatos”, mas não indicou quais. Os filmes que mais gostaram foram: “Tapete Vermelho” e “A tristeza do Jeca”, pois abordam uma realidade que seria mais próxima da sua.

Quando perguntados sobre a importância do projeto para sua formação e acerca da continuidade do projeto, foram unânimes em responder que sim, pelas seguintes razões: (a) a fim de participarem de mais debates; (b) de apreenderem conhecimentos por meio de outras formas e em outros espaços para além da sala de aula; (c) por que o aprendizado tem maior aproveitamento quando mediado pelo cinema.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola, em documento enviado à equipe extensionista:

Sabemos que nem todos os alunos têm oportunidade de assistir a filmes variados como estes apresentados pelo projeto. Os debates foram enriquecedores e acrescentaram muito para a formação de cada um. Conhecemos nossa clientela [sic.] e sabemos que são alunos difíceis; muitos, sem perspectivas de futuro. Sentem-se rejeitados pela sociedade. Isto talvez explique este comportamento.¹⁶

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE EXTENSIONISTA: EM BUSCA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coerente com as diretrizes da extensão universitária, o projeto “A memória camponesa pelo cinema: debatendo o mundo rural com estudantes do ensino médio” possibilitou o exercício da interdisciplinaridade e a associação entre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, ampliando o processo de formação do estudante e promovendo a disseminação do conhecimento para os sujeitos do projeto. Com isso, contribuiu para um maior desenvolvimento humano e social local.

16

Documento enviado pela E.E. Neca Quirino à equipe extensionista.

Segundo o FORPROEX, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, define-se extensão universitária como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (POLÍTICA..., 2012, p. 15).

Assim, a prática da extensão universitária está alicerçada em diretrizes que estimulam a formação de profissionais aptos a compreender e transformar o meio social em que vivem. É nesse sentido que os extensionistas desse projeto atuaram junto aos estudantes secundaristas da Escola Estadual Neca Quirino.

Em seus depoimentos, é possível notar a relevância que o projeto de extensão teve para as suas experiências acadêmicas/ profissionais e, sobretudo, pessoais. A dimensão formativa acadêmica fica patente, em especial, nas declarações dos dois extensionistas bolsistas. Para um deles:

Dentro da graduação de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, aprendemos que é essencial ter conhecimento básico em todas as áreas porque tanto o curso quanto a profissão nos cobram referências, habilidades e práticas que podem ser adquiridas no decorrer da vida, e essa é umas das vezes em que absorvemos competências para tal. É importante ressaltar que entre as pesquisas filmicas relacionadas ao tema, muitos filmes interessantes e relevantes foram descobertos, fato que poderia não ocorrer caso não participasse do projeto.¹⁷

Já para outro:

Um aluno de graduação não deve encarar seu curso apenas como algo que lhe permitirá possuir um certificado, e sim procurar viver a realidade da profissão escolhida tal como ela é; uma vez que as experiências adquiridas são fundamentais para o desenvolvimento de um bom profissional. O curso de Jornalismo cobra uma determinada compreensão sobre inúmeras plataformas de conhecimento, uma vez que o profissional que não está apto para informar a sociedade sobre um determinado assunto certamente não produzirá um conteúdo de qualidade. (...) podemos destacar que registramos rendimentos além do mesmo, considerando que, ao longo do desenvolvimento do projeto, adquirimos mais conhecimento durante a preparação das exposições e dos debates produzidos. Nesse tempo, conseguimos ter mais habilidades técnicas em fotografia e tivemos contato com obras do cinema brasileiro que não são muito destacadas e que possuem temas que são de extrema importância para apresentar a realidade rural.¹⁸

Ambos, embora graduandos de cursos distintos, quando se referem aos seus cursos estabelecem relações entre as habilidades e competências necessárias e os requisitos formativos exigidos por suas respectivas graduações, e a experiência em participar de um projeto de extensão. O contato, mesmo que incipiente, com outras realidades sócio-culturais é apontado pelos extensionistas como um elemento agregador de conhecimento. Algo, então, que expande as suas compreensões de mundo e que funciona como complementar as suas formações acadêmico-teóricas. O que nos faz lembrar a consideração de Nunes e Silva (2011) para as quais a “preocupação das universidades deve ser de formar cidadãos para atuarem no mundo. Para tanto, o currículo não pode se limitar a simples transmissão de conhecimentos” (NUNES; SILVA, 2011, p.124).

Os ganhos pessoais também foram salientados pelos estudantes extensionistas e, aqui, eles ganham expressividade ao serem contrastados pelas “dificuldades” encontradas pela equipe executora do projeto. Em comum, os relatos dos graduandos apontam para a falta de relacionamento ou para a tensão existente

17, 18

Depoimento estudante extensionista.

entre eles e os estudantes secundaristas, aliás, é válido lembrar que a coordenadora pedagógica fez constar em sua análise entre os “pontos negativos” do projeto o “pouco envolvimento dos universitários com os alunos”.

O ponto mais difícil de ser resolvido foi a aproximação dos alunos; criar uma determinada intimidade e ganhar confiança não foi tão fácil e percebemos o receio de cada um; uma vez que uma quantidade bastante significativa de estudantes são moradores de periferia e não conseguiam se sentir próximos de nós, que somos parte de uma instituição de graduação. Foi possível perceber o quanto os estudantes se sentiam inferiores e incapazes de chegar até a universidade e fizemos o possível para conseguir desconstruir este pensamento. Nos tornamos amigos dos alunos que nos receberam e contamos até mesmo fatos de nossa vida pessoal.

19

Nota-se, no depoimento acima, a existência de certa tensão oriunda, sobretudo, das possíveis diferenças socioeconômicas, ou de hipotéticas desigualdades de oportunidades. Em todo caso, essas diferenças não apenas salientam os lugares sociais, culturais e geográficos dos graduandos e dos secundaristas, mas o preconceito de ambos os grupos. A categorização dos secundaristas como moradores da “periferia”, em uma tentativa, talvez, de justificar as dificuldades enfrentadas pelos extensionistas durante as exposições cinematográficas se mostram insuficientes e não dão conta das contradições sociais que atravessam o ambiente escolar.

Ademais, em uma sociedade injusta e desigual como a nossa e na qual poucos ainda conseguem ingressar no ensino universitário público, é tangível e plausível a desconfiança e a descrença dos estudantes da Escola Estadual Neca Quirino. Acrescentemos também o fato de a Universidade ser ainda um lugar, ao menos no imaginário social, de doutos distantes da realidade. Segundo Nunes e Silva (2011), existiria entre o espaço universitário e a sociedade em geral “uma falta de comunicação”, expressa, em muitos casos, na incapacidade de pesquisadores justificarem suas pesquisas à sociedade, restringindo-se aos pares e às agências de fomento. “Assim, os profissionais universitários muitas vezes acabam por assumir uma posição superior, arrogante ou distante (...). Cria-se assim um distanciamento desnecessário e prejudicial tanto à sociedade quanto à universidade”. Postura que, para a autora, geraria “essa incompreensão mútua e é uma das causas da crescente dificuldade com que se defrontam as instituições de ensino e pesquisa para obter condições mínimas de exercer suas atividades” (NUNES; SILVA, 2011, p.128). Essa pode ser uma explicação para as dificuldades citadas pelos extensionistas que, em geral, registraram o estranhamento ocorrido entre eles e os estudantes secundaristas:

A realização do projeto, como em qualquer outro, teve suas dificuldades e desafios. O mais complicado de todos foi conseguir conquistar a confiança dos alunos. Por ser uma escola pública com o seu corpo discente composto, na maioria, por jovens da periferia, muitos deles eram receosos ao falar ou debater conosco. Os filmes, mesmo que muito interessantes e com temas de debate expressivos e atuais, não prendiam a atenção de todos nas salas do primeiro e segundo ano do ensino médio da Escola Neca Quirino. Muitos dos alunos saíam da exibição e achavam que o trabalho que estávamos desenvolvendo não contribuía tão diretamente no ensino deles.²⁰

Não obstante as dificuldades, alguns secundaristas se mostraram, conforme o depoimento dos extensionistas, interessados não apenas na temática do projeto, mas na própria vivência universitária. Com esses, e ao decorrer das exposições, os extensionistas criaram não um laço de amizade, mas alguma empatia que, afinal, permitiu-lhes extrapolar as discussões propostas inicialmente pelo

19, 20 Depoimento estudante extensionista.

projeto para aconselhar e discutir questões mais afeitas ao cotidiano de uns e outros. É nesse ponto, quando as barreiras se mostram porosas e os sujeitos envolvidos com o projeto, extensionistas e secundaristas, se percebem como jovens com sonhos e medos e, sobretudo, como agentes capazes de promover a transformação da realidade na qual estão inseridos, que os objetivos da extensão universitária se mostram exitosos.

Nossa aproximação facilitou a realização das exposições e dos debates, além de que incentivou os discentes a buscarem pelo ensino superior e perceberem que o lugar onde residem ou estudam não influenciam em suas oportunidades.²¹

Em contrapartida, tivemos aqueles estudantes que se interessavam muito pelo projeto e por tudo o que levávamos até eles. Prestavam muita atenção no filme só para poder falar nos momentos de debate. Procuramos durante todo o projeto interligar temas como violência doméstica, condições de trabalho, vida no campo e na cidade, a definição do “caipira” e êxodo rural à vida dos estudantes, para que a partir de experiências próprias fosse possível realizar um debate concreto e com conteúdo. Outro fato significativo é que muitos deles nunca haviam entrado em uma universidade e viam como impossível estar dentro de um lugar para obter uma graduação.²²

Enfrentamos alguns obstáculos ao decorrer do projeto que muitas vezes atrapalhavam o desenvolvimento do mesmo, como a falta de infraestrutura e desinteresse de alguns alunos. Presenciamos alguns acontecimentos desagradáveis dentro da escola com os próprios alunos que interferiram no andamento do projeto. Apesar das dificuldades, foi muito gratificante e prazeroso poder fazer parte da formação desses alunos. O retorno que tivemos foi extremamente enriquecedor para a nossa vida profissional e pessoal. No geral, fiquei muito feliz com o resultado e gostaria de estar mais presente na vida desses jovens. Percebi que eles sentem a necessidade de uma aproximação com a universidade, mas a falta de confiança na capacidade de ingressar em uma faculdade os impede de “correr atrás”, talvez por falta de informação ou até mesmo um apoio familiar, amigos. Portanto, foi muito bom poder mostrar aos alunos uma realidade que pode sim estar presente na vida deles, mas que falta acreditar ou quem acredite neles.²³

Foi precisamente nesse ponto, quando ocorreu um diálogo efetivo de ideias, que os estudantes extensionistas se tornaram aptos a compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos os secundaristas da Escola Estadual Neca Quirino. A consumação de um processo incerto e com dificuldades, mas que “funciona como uma via de duas mãos em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações” (NUNES; SILVA, 2011, p.120).

21, 22, 23 Depoimento estudante extensionista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura, 1892-1940*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BIZELLO, Maria Leandra. *Hiroshima mon amour: Memória e Cinema*. In: *Baleia na rede – Revista online do Grupo Pesquisa e Estudos em Cinema e Literatura*, vol. 1, n. 5. Marília/SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008; pp.161-170.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade. Mortos e desaparecidos políticos / Comissão Nacional da Verdade*. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. *Comissão Camponesa da Verdade. Relatório final: violações de direitos no campo (1946-1988)*. Brasília: CCV, 2016.
- CARIA, Telmo H. *A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica* In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55. Coimbra, CES, 1999. pp. 5-36.
- DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. *Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação*. In: *Revista Educação & Realidade*, vol. 33, n. 1; jan/jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2008; pp. 59-80.
- FABRIS, Eli Henn. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. In: *Revista Educação & Realidade*, vol. 33, n. 1; jan/jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2008; pp. 117-134.
- FERRO, Marc. *O filme: uma contra-análise da sociedade?* In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História. Novos objetos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995, pp. 199-215.
- FIRMIANO, Frederico Daia. *O padrão de desenvolvimento dos agronegócios no Brasil e a atualidade histórica da reforma agrária*. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.
- FRESSATO, Soleni Biscouto. *Cinematógrafo: pastor de almas ou o diabo em pessoa? Tênu limite entre a liberdade e alienação pela crítica da Escola de Frankfurt*. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009, pp. 85-98.
- GRILLO, Antônio Teodoro. *Tocaia no Fórum: violência e modernidade*. 2009. 373 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca/SP.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. *A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas*. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, pp. 169-214.
- KLAMMER, Celso Rogério et al. *Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições*. *Simpósio Nacional de História Cultural*, v. 3, Florianópolis: UFSC 2006; pp.872-882.
- MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. 2ª edição. – São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997 (Coleção temas de atualidade).
- _____. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. *Os camponeses e a Política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MENESES, Ulpiano bezerra de. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais*. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.34. São Paulo, 1992, pp. 09-24.
- MOGADOURO, Cláudia de Almeida. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas)*. 2011. 428 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. *A extensão universitária no ensino superior e na sociedade*. In: *Mal-Estar e Sociedade*, n. 7. Barbacena/MG, 2011, pp. 119-133.
- POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. In: *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n.10, 1992, pp. 200-212.
- POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. *FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Manaus, maio de 2012. Disponível em <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso 11 set. 2013.
- VIANA, Marger da Conceição Ventura; ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. *O cinema como uma ferramenta pedagógica na sala de aula: um resgate à diversidade cultural*. In: *Ensino Em Re-Vista*, vol. 21, n.1; jan/jun. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2014, pp; 137-144.

Data de submissão: 12/02/2017

Data de aceite: 03/03/2017