

Docente de Cinema: A Relação Possível entre Emoção e Razão

O possível é o futuro do impossível

José Luís Peixoto

Ana Catarina Pereira¹

Resumo

O presente artigo pretende ser um encontro entre metodologias e diretrizes pedagógicas para o Ensino Superior e a docência em licenciaturas de formação artística, mais especificamente, na área de Cinema. Habitualmente lecionados por antigos profissionais ou investigadores da área, sem uma formação pedagógica que os/as prepare para a exposição pública inerente à atividade de docente, nem tão pouco para a sistematização de conteúdos adequados ao corpo discente, estes cursos são também frequentados por alunos/as com necessidades, expectativas e referências heterogéneas, tornando particularmente necessários o debate e a reflexão sobre modelos e técnicas a aplicar em aula.

No caso de estudo que aqui se apresenta, a regência da unidade curricular de *História e Estética do Cinema Português*, na Universidade da Beira Interior, atribui o mote a uma breve dissertação em torno de objetivos e metodologias com potencialidade de adaptação à formação de futuros/as cineastas. A tentativa de equilíbrio das vertentes teórica e prática, bem como a necessidade de preparação para o mercado de trabalho - no qual, por tratar-se de uma disciplina de final de curso, alunos e alunas irão previsivelmente entrar nos meses seguintes - têm ditado a evolução da experiência, permitindo-nos chegar a algumas conclusões sobre novos modelos educativos e a sua aplicação ao Ensino Artístico.

Palavras-chave: pedagogia; artes; autonomia; cânone; empatia

¹ LabCom.IFP, Universidade da Beira Interior. Email: anacatarinapereira4@gmail.com

Cinema Teacher: the Possible Relationship between Emotion and Reason

Abstract

The present article aims to merge two fields of expertise. The methodologies and pedagogical guidelines for Higher Education with the teaching in artistic degrees, more specifically in Cinema Studies. Usually taught by former professionals or researchers of the field, without pedagogical training that prepares them for the public exposure that the teaching activity demands, neither for the systematization of contents appropriate to the students, these courses are also attended by students with heterogeneous needs, expectations and references, making particularly necessary the debate and reflection about the models and techniques to be applied in class.

In the case study here presented, the regency of the “History and Aesthetics of Portuguese Cinema” course at the University of Beira Interior assigns the motto to a brief dissertation about the objectives and methodologies that can be adapted in the training of future filmmakers. The attempt to balance the theoretical and practical variants, as well as the need to prepare the students for the job market – where, since it is an end-of-course discipline, they are expected to enter in the following months after the course graduation – have made it mandatory for the experience to evolve, allowing us to arrive at some conclusions about new educational models and their application to the Artistic Teaching.

Keywords: pedagogy; arts; autonomy; canon; empathy

Introdução

Abraçar a carreira acadêmica numa era de dispersão informativa e permanente contacto de alunos/as com imagens em movimento representa uma circunstância inusual, em termos históricos, com inúmeras potencialidades críticas. A par da evolução tecnológica, diversos paradigmas vão sendo contestados, à medida que normas e diretrizes europeias apelam a um ensino cada vez mais participativo por parte do corpo discente. Na Universidade, mormente em licenciaturas de índole artística, o debate afirma-se urgente, tendo em conta o significativo número de docentes com um *curriculum* que não privilegiou a formação pedagógica. Referimo-nos, em concreto, a professores/as que iniciaram uma carreira no ensino após (ou em simultâneo com) um percurso em áreas performativas, tais como as Ciências da Comunicação, as Ciências da Cultura, o Cinema, o Teatro, a Música, a Dança, as Artes Plásticas, entre outras. Nestes casos, por não ter existido uma reflexão epistemológica que permitisse o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, o desafio de lecionar pode tornar-se irresoluto.

Para a maioria destes docentes, a reentrada na sala de aula, agora numa condição distinta da de estudante, iniciar-se-á através de dois processos: a mimetização, na tentativa de reprodução dos modelos de docência que constituem referências próprias de profissionalismo e dedicação; ou, no extremo oposto, a rejeição, através da criação de um modelo próprio que contesta as práticas dominantes. Sobre este aspeto, indagamos: será a Pedagogia uma disciplina universal com vertentes específicas adaptáveis a cada área do conhecimento ou, ao invés, cada área do conhecimento terá métodos pedagógicos advindos da especificidade dos seus conteúdos?

Na tentativa de responder a esta e a outras questões consequentes da investigação em curso, centro-me no estudo de caso da experiência de docência à licenciatura em *Cinema*, da Universidade da Beira Interior. Ao longo dos últimos cinco anos, a integração na Faculdade de Artes e Letras daquela instituição tem vindo a representar um desafio constante. Procurando distanciar-me do modelo arquetípico e estereotipado de professor universitário, situado ao fundo de um grande auditório, que discursa para uma plateia amorfa, questiono permanentemente os modos como, em sala de aula, se podem/devem criar laços de empatia com a audiência. Na situação em análise, os/as estudantes de Cinema, inconformados, valorizadores da criação e da diferença, representam, por natureza, um desafio acrescido para o corpo docente. Mentis inquietas necessitam de diferentes estímulos, muito para além do monólogo solipsista, mais propício a conferências e palestras temáticas.

Igualmente consciente da dificuldade de concentração em aulas de duas a três horas seguidas, Gilles Deleuze reconhece que cada aluno busca os seus elementos

de interesse, despertando misteriosamente no momento em que esses são trabalhados: “Uma aula é emoção”, sintetiza o autor, não subjugando o conteúdo à forma:

É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e de ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (Núcleo Expansão, 2016)

Uma das competências relevantes do/a docente universitário/a será, portanto, a de sentir o mencionado deslocamento, tarefa que combina razão, intuição e conhecimento aprofundado da plateia, num trabalho contínuo, de genuíno interesse e empenho.

Também para Marcos Tarciso Masetto, especialista em Psicologia da Educação e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o professor universitário² deve ser capaz de conhecer os seus alunos, o que implica uma definição meticulosa dos seus interesses, competências, atitudes e valores de cada um. Na sua passagem pelo Ensino Superior, o estudante irá desenvolver (e, em certos casos, alterar) estas características, num processo de crescimento pessoal que corresponde, por sua vez, a novas formas de ver o mundo, de sentir e de atribuir significados. O especialista denomina o processo de “aprendizagem significativa” (Masetto, 2003, p. 55), reiterando que o docente universitário deve ainda incentivar a “aprendizagem continuada” (Masetto, 2003, p. 60). A última promove-se espoletando o interesse e a autonomia de alunos no desejável aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Segundo Masetto, os dois tipos de aprendizagem podem ser atingidos com recurso a estratégias comuns, tais como:

- a) a interação entre professores de uma mesma disciplina e/ou do mesmo curso, que vise a definição conjunta de objetivos e metas para a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos;
- b) a fixação de um pacto de aprendizagem, de parceria e de relação entre adultos (professor-alunos) no primeiro dia de aula; neste momento, o docente deverá (re) conhecer as expectativas e conhecimentos prévios de cada elemento da turma, podendo discutir conteúdos programáticos, critérios de avaliação e metodologias a utilizar (aulas expositivas, seminários, leituras, estudos de caso, contacto com

2 Não utilizamos aqui uma linguagem inclusiva, contrariamente à lógica dominante no nosso texto, por a mesma não ser utilizada pelo autor em referência.

- profissionais de diferentes áreas, visualização e debate em torno de filmes, trabalhos de grupo, exames ou trabalhos de investigação);
- c) a interação entre os próprios alunos, já que muitas vezes as explicações e os exemplos fornecidos pelo professor podem não ser apreendidos uniformemente; na opinião do autor, o estímulo à participação incentiva uma linguagem frequentemente mais informal e partilhada por todos;
 - d) a orientação de trabalhos de investigação ou de grupo, contribuindo para o seu melhoramento e desenvolvimento desde as fases iniciais.

Neste ponto, relembramos que, para alguns alunos e alunas que ingressam no Ensino Superior, a adaptação a novas exigências, metodologias e práticas educativas corresponde a uma aprendizagem quase iniciativa. Nesses casos, a inserção de unidades curriculares de introdução às metodologias de investigação irá facilitar o processo, dotando o corpo estudantil de competências de escrita científica e definição de objetivos de pesquisa. A sua pertinência em cursos de índole artística é tanto maior se pensarmos na dificuldade de relação com o conteúdo de obras de arte e na subjetividade de critérios habitualmente envolvidos. Assim, cabe ao/à docente destas unidades (ou módulos dentro de unidades mais abrangentes) a discussão de parâmetros de análise coerentes e dotados de cientificidade.

Por sua vez, a implementação do designado “Processo de Bolonha”, em curso em Portugal e na generalidade dos países europeus desde os primeiros anos do século XXI, tem exigido e gerado novos paradigmas de formação, pelo encurtamento do período das licenciaturas e pelo acentuar da visão dos mestrados como complementos fundamentais em termos de profissionalização. Numa breve análise da Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, destaca-se a promoção de um ensino universitário com padrões europeus uniformes que facilite a mobilidade de estudantes e docentes, a equivalência de créditos concedida e a cooperação internacional entre instituições (Declaração de Bolonha, 1999). A aprendizagem contínua, também de estudantes e docentes, é encorajada menos num sentido de transmissão de conhecimento do que na cedência de autonomia. A investigação científica é incentivada desde os primeiros anos, conjuntamente com a sua apresentação, melhoria e possível publicação.

Como sublinham Carlinda Leite e Kátia Ramos (2012), aponta-se para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo, através do desenvolvimento de competências interpessoais, do recurso a processos de tutoria e de um envolvimento efetivo dos atores educativos no processo de ensinar e de aprender. Deste modo, afirmam que a função da instituição universitária evoluiu da oferta de consecutivas palestras onde se absorve conhecimento, com reduzida

ou nenhuma intervenção da plateia, para um espaço onde se criam novas condições de aprendizagem e debate de valor social reconhecível.

Para estes mesmos princípios, reitera-se, tinha já apontado a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998). O artigo 1º consagra que o Ensino Superior deve:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Na alínea seguinte do mesmo artigo reforça-se a necessidade de uma:

[...] aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça. (UNESCO, 1998)

No ensino artístico, em particular, já em 1940, Nikolaus Pevsner sugeria que a formação deveria relacionar matérias de âmbito político, social e estético. Analisando um vasto período, desde a génese das escolas renascentistas à própria Bauhaus, o autor instigava à docência de “uma história da arte que se baseasse menos na evolução de estilos do que na mudança das relações entre o artista e o mundo que o rodeia” (Pevsner, 2005, p. 65). No seu apelo, o historiador desvalorizava assim o carácter institucional da arte para sublinhar o seu efeito político.

Atualmente, a visão de Pevsner pode inserir-se numa linha de pensamento desenvolvida sobretudo nos Estados Unidos da América e Canadá, intitulada “pedagogia crítica”. Na esteira de autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci, baseados em propostas marxistas, os seus seguidores defendem que a educação converta alunos e alunas em agentes críticos que questionem e discutam, de maneira ativa, a relação entre teoria e prática, análise e senso comum, aprendizagem e mudanças sociais (McLaren & Kincheloe, 2008). Ao invés de moldar a ação humana, pretende-se fomentá-la. As próprias estruturas de poder instituído são questionadas, rejeitando-se qualquer tipo de devoção pela autoridade. Constantemente debatida, a aplicação da metodologia tem enfrentado certa oposição de alas mais conservadoras que

discordam do compromisso ou da tentativa de estabelecimento de uma relação entre democracia e pedagogia.

Henry Giroux, um dos seus principais promotores da pedagogia crítica, sustenta a necessidade da sua implementação nos Estados Unidos da América, num momento em que considera que as escolas públicas e universidades atravessam uma fase de profunda instabilidade:

Neoliberal education is increasingly expressed in terms of austerity measures and market-driven ideologies that undermine any notion of the imagination, reduce faculty to an army of indentured labor and burden students with either a mind-numbing education or enormous crippling debt or both. (Giroux, 2016)

Para o autor, a cedência dos corpos docente e discente a este cenário irá degenerar as suas condições de trabalho e de aprendizagem, satisfazendo apenas os interesses de uma elite financeira. Alertando frequentemente para a atual visão mercantilista das universidades, que formam trabalhadores e consumidores, ao invés de pensadores, Giroux postula que as áreas artísticas, a filosofia ou a sociologia são hoje preteridas em relação à formação de futuros administradores de empresas. O retorno a princípios fundadores humanistas afirma-se, portanto, urgente.

Interrogações e utopias

Como tem vindo a ser lembrado, as universidades constituem, por excelência, locais de experimentação, partilha de dúvidas e reinício de questionamentos. Em entrevista ao jornal *El País*, em julho de 2016 (Hermoso, 2016), George Steiner falava da importância do regresso a essa cultura, acentuando que o Ensino Superior deveria corresponder a um momento em que o estudante pudesse (re)descobrir as suas falhas e construir-se a partir daí: “É muito mais importante cometer erros do que tentar entender tudo desde o início e de uma vez só. É dramático ter claro aos 18 anos o que você tem que fazer e o que não”. Para além da denúncia da pressão, o filósofo desafia o sistema de ensino a regressar às utopias, combatendo a ditadura da certeza: “Muitos dizem que as utopias são idiotices. Mas, em qualquer caso, serão idiotices vitais. Um professor que não deixa seus alunos pensar em utopias e errar é um péssimo professor.” Reiterando que o erro é o ponto de partida da criação, Steiner conclui que temê-lo constitui um imenso obstáculo para assumir desafios e correr riscos (Hermoso, 2016).

Sendo “utopia” um conceito frequentemente utilizado em cursos de componente artística, importa atentar, como o fazem Isabel André, Leandro Gabriel e Patrícia Rêgo (2016), que um número significativo de alunos/as destes cursos toma a deci-

são de os frequentar não apenas em função de uma aptidão ou talento específicos, mas sobretudo pela expectativa de aulas com uma reduzida componente teórica ou valorizadora do raciocínio lógico. A melhoria das suas competências pessoais será, nesse sentido, o objetivo mais comum.

Tal como Steiner, e ao contrário de outros pensadores marxistas, Ernst Bloch revaloriza igualmente a utopia, encarando-a de modo positivo e subversivo. Na obra *The principle of hope* (1986), classifica-a como originária de um profundo sentido crítico relativo à atualidade, conducente à antecipação de um novo real. Não se cingindo ao carácter existencialista, a utopia transportará o potencial de criação de mundos distintos, redefinindo as fronteiras das esferas social e política. O desejo “de uma forma diferente e melhor de existência” que move os seus enunciadores será, por essa razão, e também na perspectiva de Levitas (1990, p. 9), fundamental para o desenvolvimento humano.

A expressão “utopias reais” foi originalmente criada por Erik Olin Wright (2010), não correspondendo a qualquer oximoro, mas antes à concretização de determinados anseios em projetos e movimentos da contemporaneidade. Para Boaventura Sousa Santos, o regresso das utopias é visível em experiências e iniciativas sociais concretas, que perturbam a ordem dominante no sentido de promoverem vivências mais justas e igualitárias:

Chamam-se, por isso, utopias realistas, o início da construção de outro futuro, não noutra lugar, mas aqui e agora. Se é verdade que as utopias têm o seu horário, o nosso tempo é o horário das utopias realistas. Torna-se mais claro que qualquer ideia inovadora é sempre utópica antes de se transformar em realidade (Santos, 2012, p. 212).

No ensino artístico, consideramos que as utopias reais podem ser fomentadas pela via da criatividade, promovida em ambiente de aula e ao longo de todos os anos de curso. Aos alunos e alunas devem assim ser facultadas ferramentas que lhes permitam observar, questionar e originar objetos artísticos ou de reflexão teórica, que suscitem, por sua vez, o reinício desse mesmo processo, gerando novas observações, questionamentos e criações. Não obstante, a inserção da criatividade no processo de aprendizagem, bem como a sua posterior avaliação, não é, de todo, linear. Sobre este ponto, Davies (2000), num relatório, que será atualizado em 2009, num projeto da Universidade de Brighton, desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino superior do Reino Unido, adapta a definição proposta por Kenneth Robinson no texto redigido pelo *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*, de Inglaterra, em 1999, intitulado *Creative Education*. Reconhecem-se nele quatro características comuns a todos os processos criativos, nomeadamente: *a)* o pensamento e a ação imaginativos; *b)* desenvolvidos com um propósito (direcionados para a concretização de um objetivo); *c)* que gera algo

original; d) e com valor relativamente ao objetivo estipulado. A originalidade pode, segundo o mesmo relatório, constatar-se em três modos: o individual (o trabalho de alguém é original em relação ao que fez anteriormente, sendo considerado um progresso); o relativo (quando comparado ao trabalho dos seus pares); e o histórico (quando se está perante um objeto único num determinado campo, sendo distinto de todos os criados anteriormente a nível global).

O desafio na construção de programas das unidades curriculares de índole artística é assim o de promover um pensamento imaginativo, num ambiente propício, que premeie o arriscar e, em simultâneo, permita o desenvolvimento de uma conceção do objeto de estudo (a obra artística, neste caso). Se o processo é particularmente relevante nas unidades curriculares com uma componente prática dominante, as disciplinas de base teórica não se devem furtar aos mesmos objetivos. Neste ponto, o relatório citado aponta possíveis estratégias, tais como a abordagem menos centrada no/a docente e no estabelecimento de metas e objetivos, e mais no/a estudante e nos designados *learning outcomes*/resultados da aprendizagem. Um dos maiores desafios para o corpo docente será, *ergo*, o de cingir ou eliminar o uso do termo “compreensão”, recorrendo antes a expressões que traduzam resultados cognitivos específicos e mensuráveis:

In art and design our challenge is greater because we work with rather more ambiguous terms such as ‘creativity’, ‘imagination’, ‘originality’ etc as well as ‘understanding’. A significant challenge for you then will be to articulate learning outcomes in a way which promotes these important cognitive attributes but at the same time provides some useful methods of measuring their achievement. (Davies, 2000, p. 1)

No documento, rejeita-se ainda o uso de expressões como “Nesta unidade curricular, o/a estudante irá familiarizar-se com os termos...” ou “Ser-lhe-á apresentado o trabalho de cineastas...”, uma vez que o léxico não expressa qualquer entendimento específico que possa vir a ser adquirido, apenas informando sobre os conteúdos que virão a ser abordados. Os resultados devem antes abranger verbos de sentido cognitivo e prático (como descrever, analisar, explicar, apresentar, criticar...), para que possam relacionar-se diretamente com: a) a compreensão de perspectivas teóricas, conceitos e temas; b) a aplicação do conhecimento em diferentes contextos; c) a análise de problemas, com definição de possíveis soluções; d) o trabalho em equipa, a comunicação, a gestão de tempo e de conflitos; e) o domínio de determinados programas, tarefas ou atividades específicas. Pretende-se, deste modo, tornar o *curriculum* mais transparente, o que beneficiará tanto estudantes como avaliadores externos. Nesta perspetiva, ao promover-se a mudança de paradigma para uma aprendizagem mais autónoma, é necessário ser-se o mais explícito possível acerca do que é esperado que o corpo discente compreenda ou realize.

Por último, por mais ambíguas, sujeitas a contextualização histórica e abrangentes que as definições de arte e de criatividade possam parecer, todas elas comportam um certo valor de exposição ou visibilidade. Um/a cineasta trabalha, à partida, para que os seus filmes sejam vistos, podendo, a Universidade, favorecer esse contacto e aprendizagem tanto nos primeiros anos como no final dos ciclos (licenciatura e mestrado). No caso específico dos cursos de Cinema, as recentes demandas, por parte de festivais nacionais e internacionais, de filmes de escola têm vindo a aumentar, em secções específicas que avaliam precisamente o grau de experimentação implicado, procurando reconhecer, ainda que prematuramente, determinados talentos. Cabe assim à instituição de ensino superior confrontar o/a artista em formação com o *outro*: o público que vê o seu filme e o júri que o avalia, fora do contexto universitário e da estrita lógica de uma classificação final. Saber apresentar a sua obra, discutir o processo criativo, justificar determinadas escolhas, bem como aceitar a valorização ou desvalorização da mesma deve assim fazer parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal, que a Universidade pode fomentar.

O Cinema pode ensinar-se?

Estudar Cinema é refletir sobre uma história recente, com cerca de 120 anos. Pressupõe uma análise diacrónica da história desta técnica que colocava imagens em movimento e que foi sendo progressivamente transformada em arte – a sétima, a súmula de todas as anteriores, como Ricciotto Canudo (1911/1923) anteviu, em 1911 (*Manifeste des sept arts – L'usine aux images*). A junção das artes do espaço (arquitetura, escultura e pintura) às artes do tempo (música, dança e poesia). Estudar Cinema significa, portanto, analisar a arte mais mimética, a arte da vida. Não obstante, a atual indefinição ou o constante debate em torno de conceitos como Arte, Novos Media, História, Cânone, Experimentalismo, Utopia ou mesmo Liberdade, frequentemente associados às escolas de Cinema, podem suscitar dúvidas e questionamentos.

Recorrendo ainda às considerações epistemológicas, relembre-se que, a partir de Ricciotto Canudo, Louis Delluc (1920) formularia o conceito de fotogenia: o estado de concordância entre a matéria e a sua imagem, funcionando o cinema como um dispositivo que nada acrescenta à beleza do mundo, mas antes permite o seu maior entendimento. Ao mesmo tempo, Germaine Dulac impulsionava todos os recém-transformados fotógrafos em pretensos cineastas a irem além da documentação de imagens, produzindo um cinema de essências. O cinema, no seu entender, seria a arte que mais se aproximava da música, devendo constituir uma verdadeira “sinfonia visual”, pelo ritmo que lhe era imposto (Dulac, 1925).

Desde o início que distintas filosofias ou propostas teóricas do Cinema impulsionaram, assim, a criação e o desenvolvimento de um vocabulário específico, bem como o domínio de uma linguagem partilhada por todos os cineastas, que potencializasse, por essa via, a sua institucionalização artística. Correntes mais ou menos vanguardistas foram distanciando a indústria das pretensões autorais de alguns, promovendo cânones, ditando a visibilidade (ou a invisibilidade) dos que passariam à História. E seria dos seus nomes que os programas de inúmeras disciplinas das mais distintas Escolas de Cinema, pelo menos no continente europeu, se foram povoando. Partindo dessa perspetiva, o recurso ao cânone pode ser encarado de dois modos: o seguimento da consagração ou a transmissão de conhecimentos considerados suficientes para o início do desenvolvimento de uma cultura cinéfila. Como permitir, por exemplo, que o/a estudante conclua uma licenciatura em Cinema sem conhecer os nomes julgados fundamentais ou estruturantes de um pensamento artístico?

Não deixamos, portanto, de padecer do que Foucault chamaria “mal do arquivo” (Foucault, 1987, p. 149), pesando o mesmo no momento da decisão de um programa curricular. Nesse sentido, e como relembra Marina Andrade (2016), as escolas de arte demarcam uma função dentro do campo artístico: a de transmitir um conhecimento profundo sobre a arte, a sua história e os/as artistas. Ao tríptico mencionado pela autora, acrescentaríamos a *praxis* artística e o fomento de estratégias que permitam uma maior liberdade e individualização. Na sua opinião, as escolas podem/devem auxiliar os/as estudantes na consolidação de escolhas, assumindo o seu propósito de formação. Contudo, alerta a investigadora:

em um momento em que se amplia potencialmente o que pode ser arte, torna-se mais indefinível o que é essencial na formação do artista contemporâneo. E enquanto espaços para a liberdade, as escolas correm o risco de propiciar no máximo certas ‘liberdades institucionalizadas’. (Andrade, 2016, p. 209)

Assumindo essa visão, e tendo em conta a diversidade das práticas estéticas contemporâneas, as instituições de Ensino Superior com vocação artística devem afirmar-se como locais de exercício e experimentação, possibilitando a já mencionada margem para o erro e o nascimento de *utopias reais*, ao invés de se tornarem limitadoras de um percurso pessoal e profissional. É nesse momento decisivo da sua formação, que o/a aluno/a deve perceber o que o/a define enquanto artista: através da observação e do conhecimento eclético proveniente de diversas fontes, poderá, então, criar uma identidade própria.

Sobre este aspeto, poderá também questionar-se a propensão artística de todos os alunos e alunas que se matriculam numa licenciatura em Cinema. Muitos deles

manifestam, desde o início, o desejo de adquirirem competências técnicas ao nível da imagem ou do som, para o exercício futuro de profissões nas quais as componentes teórica e artística seriam aparentemente irrelevantes. Consideramos, no entanto, que o papel formador de uma Universidade deverá manter-se voltado para a reflexão que permite o desempenho de melhores práticas, do que o processo inverso. A este respeito, lembre-se, já Paulo Freire fazia corresponder o ato de ensinar a uma amplitude de experiências que implicavam a construção da identidade, a pesquisa, a ação criativa, a relação social e, ao mesmo tempo, a atividade política. Fazer do ensino uma ação técnica seria, no seu entender, “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador” (Freire, 1996, p. 37). Alunos e alunas que pretendam frequentar um ensino profissionalizante, que os especialize numa vertente técnica do cinema, deverão antes, ou em complemento, buscar esse ensino em escolas profissionais ou no somatório de experiências que o mercado de trabalho irá potenciar.

Regressando à instigação ao pensamento e ao conhecimento adquiridos na Universidade, no nosso caso em concreto, a lecionação do cânone pode então traduzir-se num estágio precursor para o estudo mais aprofundado de cinematografias minoritárias, ainda que, quase sempre, o tempo escasseie para a conveniente operacionalização dessa passagem, sobretudo quando nos encontramos perante turmas com alunos/as de formações, níveis culturais e interesses tão heterogéneos como os já mencionados. Não obstante, procura partir-se do conhecimento ditado pelo/s cânone/s, sublinhando, em aula, o facto de este se reduzir a uma amostra variável consoante a época histórica e o contexto cultural. O/a estudante terá, portanto, de conhecer esse cânone, devendo ser estimulado a questioná-lo e a relativizá-lo de forma crítica. Assim, talvez a nossa questão anterior (Como permitir que o/a estudante conclua uma licenciatura em Cinema sem conhecer os nomes julgados fundamentais ou estruturantes de um pensamento artístico?) possa ser colocada de forma mais explícita, nomeadamente: como permitir que o/a estudante conheça e reflita criticamente o cânone dominante da *História e Estética do Cinema Português*?

Como já havia sido referido, a nossa experiência de docência é contextualizada na Universidade da Beira Interior. Com uma breve apresentação, o *site* oficial *FilmesUBI* sintetiza o histórico do primeiro e, até ao momento, único curso público especializado numa universidade portuguesa³:

3 Relembre-se que o curso de Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa, data de 1973, no então Conservatório Nacional (<https://www.estc.ipl.pt/historia-e-missao/>). O Instituto Politécnico de Tomar e o Instituto Politécnico de Leiria apresentam ofertas formativas ao nível do primeiro ciclo com distintas denominações: Vídeo e Cinema Documental, no primeiro; Som e Imagem, no segundo.

A licenciatura em Cinema na Universidade da Beira Interior teve início no ano lectivo de 2003/04. Quatro anos depois, foi também criado um segundo ciclo, de mestrado. Ambos os cursos estão integrados no Departamento de Comunicação e Artes, da Faculdade de Artes e Letras, da UBI. Ao longo deste período foram produzidos mais de 100 filmes de projeto final dos dois ciclos. São obras temáticas e estilisticamente muito diversas, refletindo a liberdade criativa e o estímulo à inovação que tem caracterizado o ensino da(s) arte(s) cinematográfica(s) na UBI [...].(FilmesUBI, s.d, “Sobre nós”).

Não sendo fomentado o ensino exclusivo de determinadas estéticas, nem tão pouco se promovendo o conceito de filme de Escola, no seguimento de referências restritas, a docência nesta instituição do Ensino Superior é assim marcada pelo ecletismo, tanto do corpo docente como discente. O mesmo ecletismo e abertura temática devem, portanto, ser cultivados numa unidade curricular como a de *História e Estética do Cinema Português*. Mais ainda se pensarmos numa certa relutância do público português relativamente ao cinema produzido no seu próprio país, traduzível nos escassos números de espetadores/as em sala. Por outro lado, mesmo quando essa relutância não se verifica, o público é confrontado com os problemas de distribuição inerentes à grande maioria dos filmes portugueses, o que impossibilita o seu acesso às obras.

Como manter, então, o interesse de turmas de dezenas de alunos/as, com influências cinematográficas e televisivas que vão de Godard a Kubrick, Wong Kar Wai a Scorsese, cinema iraniano a documentário ecológico ou, com maior incidência, de *Mr. Robot* a *Game of Thrones*? A questão faz-nos naturalmente repensar a educação do olhar para algo que se distingue dos seus habituais padrões de consumo, mas também a própria necessidade de criação de circuitos de distribuição alternativos, pelos quais os/as futuros/as cineastas possam vir a ser responsáveis.

O Cinema Português

Nesta fase da reflexão, consideramos relevante a sintetização de alguns pontos orientadores na definição de um *corpus* fílmico para análise na disciplina de *História e Estética do Cinema Português*. Tendo em conta a polissemia do conceito Arte, a própria inclusão de distintas estéticas fomentada pela instituição de ensino e a importância cultural de formar novos espetadores e/ou profissionais de cinema português, procurámos selecionar conteúdos temáticos com a maior abrangência possível, tendo em conta o limite da unidade curricular a uma aula por semana, de três horas letivas e uma de atendimento, durante um único semestre.

Todos os anos, a primeira aula corresponde invariavelmente ao reconhecimento da turma que irá frequentar a disciplina, ultrapassando a identificação das suas áreas de especialização e principais objetivos de entrada no mercado de trabalho, que se avizinha já nos próximos meses ou ano. Importa, essencialmente, definir as suas principais referências, bem como os conhecimentos prévios de Cinema Português. Também todos os anos, uma estrutura tríptica de realizadores canónicos é nomeada por alguns alunos e alunas que a reconhecem: Manoel de Oliveira, João César Monteiro e Pedro Costa fazem parte da História do Cinema, pelo que já terão entrado em contacto com as suas obras, em algum momento. Por outro lado, vão sendo lembrados alguns documentaristas contemporâneos, bem como representantes da nova geração de cineastas nacionais, premiados internacionalmente, destacando-se os trabalhos de Miguel Gomes, Miguel Gonçalves Mendes e João Salaviza. A partir daí, o desconhecimento é assumido, sob a forma de distintos preconceitos relativamente ao Cinema Português, à sua falta de independência face a artes como o Teatro e a Literatura ou às deficiências técnicas a nível da imagem e do som.

Anualmente é assim revalidada a decisão de ver e discutir filmes em sala, na íntegra e em ecrã gigante. A exibição de meros excertos ou a prescrição da visualização de filmes num horário extracurricular não garantiria o seu visionamento em condições adequadas, com o risco de discutirmos obras desconhecidas para a generalidade da plateia. Ademais, o horário de aula foi alargado para cerca de quatro horas, mais uma de atendimento, sendo ainda fomentada a visualização de outras obras contemporâneas aos períodos abordados por ordem cronológica. As exposições facultativas são habitualmente organizadas pelo núcleo de estudantes do curso, na Cinubiteca, ou sala de projeção da Faculdade.

Um outro aspecto que tem também sido notado, ao longo dos últimos anos, prende-se com a constatação de um relativo desconhecimento, por parte de alunos e alunas, da História Contemporânea de Portugal, de certo modo associada a uma ausência de consciência política, comum entre a população nascida e criada no pós-25 de Abril. O afastamento dos jovens dos processos democráticos convencionais, sobretudo no Ocidente, consta, inclusivamente, do *Livro Branco para a Juventude* da Comissão Europeia, onde se afirma que “os jovens investem, menos do que no passado nas estruturas tradicionais de acção política” (Commission Européene, 2001, p. 10). Segundo Bernard Roudet, os novos tipos de envolvimento político das novas gerações passarão mais pelo associativismo do que pela partidarização, consequência de uma generalizada desconfiança relativa à classe política. A mudança explica-se, em grande parte e no seu entender, pelo processo de individualização que “pode ser sumariamente definido como a vontade de cada indivíduo de escolher as suas maneiras de viver [...], assim como por um declínio do papel das instituições

na construção das normas colectivas” (Roudet, 2004, p. 17). Não nos competindo, a nós, desenvolver ou tecer considerações sociológicas mais aprofundadas sobre a temática, entendemos relevante confrontar a nossa percepção inicial com estudos científicos que a corroborassem.

Lecionar uma unidade curricular como a de *História e Estética do Cinema Português* implica, portanto, uma análise o mais aprofundada possível do contexto em que as obras são produzidas, a par de leituras historiográficas recomendadas. Em termos de estrutura, optei por realizar, em cada aula, essa introdução histórica, política e cultural, apresentando alguns dos/as cineastas mais representativos/as de cada década, bem como aqueles que o tempo invisibilizou, mas que devem ser discutidos, para que melhor se compreenda o mesmo processo de institucionalização.

Com as devidas distinções de propósitos e de léxico utilizado, recupera-se, em seguida, o espírito cineclubista que presidiu à formação do movimento em Portugal: o de visionamento e discussão dos filmes. Poderia aqui objetivar-se que a necessidade de visualização das obras, na íntegra, reduz o corpo discente ao contacto com um número tão escasso de filmes quanto o de semanas de aulas por semestre. Não obstante, como já referimos, em cada aula são também mencionados outros filmes e incentivada a sua visualização. Não se pretende, pois, desconstruir um cânone, procedendo à sua substituição por outro, pelo que a própria listagem de obras selecionadas é discutida em aula e sujeita a alterações propostas pelos/as próprios/as discentes. Sobretudo nas últimas aulas do semestre, dedicadas à produção cinematográfica de décadas mais recentes e mais próximas dos seus conhecimentos prévios, são colocadas várias opções em aberto.

O critério do estudo cronológico prende-se, naturalmente, com o facto de se tratar de uma disciplina de *História do Cinema Português*, pelo que considerámos pertinente ir dando a conhecer os avanços técnicos, as escolhas temáticas, os conflitos e as consagrações inerentes aos distintos períodos dessa mesma História.

Em cada aula, um grupo previamente formado procede então à análise da obra, após o seu visionamento, sendo que, naquele momento, alunos e alunas em formação já frequentaram outras unidades curriculares que lhes possibilitam o desenvolvimento do seu estudo, nomeadamente *Análise Fílmica*, *História do Cinema* e *Teoria do Cinema*⁴. O propósito é, portanto, olhar para os filmes enquanto objetos em si, na consagração de um momento único que ultrapassa o horário estabelecido, prolongando-se a discussão pelas horas extraordinárias que se considerarem necessárias.

Tendo em conta os seus interesses, os grupos são formados por alunos/as com diferentes especializações, nomeadamente fotografia, guião, som, direcção de arte,

4 O plano curricular da licenciatura em que a disciplina se encontra inserida pode ser consultado em: <https://www.ubi.pt/PlanoDeEstudos/57>

entre outras. Nos casos em que o filme resulta de uma adaptação literária (*Uma abelha na chuva*, por exemplo), os elementos do grupo devem ainda ler o romance e abordar o processo de transposição para o cinema. A análise será feita englobando todos estes aspetos.

O calendário do último semestre foi fixado da seguinte forma:

12 de outubro: I grupo: *As mulheres da Beira*: Rino Lupo (1923)

25 de outubro: II grupo: *Maria do Mar*: Leitão de Barros (1930)

26 de outubro: III grupo: *A aldeia da roupa branca*: Chianca de Garcia (1938)

3 de novembro: IV grupo: *Os verdes anos*, Paulo Rocha (1963)

9 de novembro: V grupo: *Acto da Primavera*, Manoel de Oliveira (1963)

16 de novembro: VI grupo: *Uma abelha na chuva*, Fernando Lopes (1968 - 71)

23 de novembro: VII grupo: *Máscaras*, Noémia Delgado (1976)

30 de novembro: VIII grupo: *Os emissários de Khalom*, António Macedo (1988)

7 de dezembro: IX grupo: *Ossos*, Pedro Costa (1997)

14 de dezembro: X grupo: *Coisa ruim*, Tiago Guedes e Frederico Serra (2006)

4 de janeiro: XI grupo: *48*, Susana Sousa Dias (2010)

6 de janeiro: XII grupo: *Florbela*, Vicente Alves do Ó (2012)

Em determinadas aulas foram ainda exibidas algumas curtas-metragens, nomeadamente os primeiros filmes disponíveis de Aurélio da Paz dos Reis, bem como *O pintor e a cidade* (Manoel de Oliveira, 1956), *A invenção do amor* (António Campos, 1965) e *Sophia* (João César Monteiro, 1969 - 72). Os anos 50, ao contrário do que a listagem poderia apontar, fazem também parte do programa; Manuel Guimarães, por exemplo, precursor do Neorealismo no Cinema Português, é abordado, sendo o seu filme *Saltimbancos* (1951) habitualmente visto fora do horário de aula.

Nas aulas de final de semestre, bem como nas sessões paralelas, são ainda exibidas curtas-metragens de animação, nomeadamente do Cine-Clube de Avanca, com uma densa produção no género, e obras de Regina Pessoa. A abordagem a outros géneros com menor tradição na cinematografia nacional é também cultivada por meio das primeiras longas-metragens de ficção científica (*Os emissários de Khalom*) e de terror (*Coisa ruim*), em Portugal.

Não nos propondo, no presente artigo, justificar devidamente a escolha do *corpus*, mas antes suscitar o pensamento e debate em torno de possíveis metodologias de ensino em cursos de Cinema, acrescentamos, no entanto, que as opções *Os verdes anos* (Paulo Rocha, 1963) e *Ossos* (Pedro Costa, 1997), conformes ao cânone do qual nos pretendemos distanciar, resultam de solicitações expressas por parte de alunos/as que gostariam de trabalhar estes filmes, num contexto

alargado que inclui toda a filmografia dos realizadores. Com ligeiras diferenciações entre as turmas dos diferentes anos, as décadas de 30/40 e de 60/70 foram dando origem a ciclos temáticos sobre a comédia à portuguesa e o Novo Cinema Português, respetivamente.

Também contrariamente ao que a listagem poderia denotar, o conceito de “cineasta” é aplicado em aula no seu sentido mais abrangente. Cineasta é aquele/a que se dedica ao fazer do cinema, podendo envolver não apenas realizadores, mas também produtores, atores, diretores de fotografia, som, montagem, cenografia... (Penafria, Baggio, Graça, & Araujo, 2016) Esta amplitude de áreas do Cinema é abordada não apenas na parte de contextualização histórica, mas também na apresentação dos filmes, levada a cabo pelos referidos grupos. Produtores/as como Virgínia de Castro e Almeida, António da Cunha Telles ou Paulo Branco, atores e atrizes como António Silva, Maria Cabral e Pedro Hestnes, ou o diretor de fotografia Acácio de Almeida são, portanto, referências constantes ao longo do semestre.

Metodologia, justificação e resultados

A decisão de responsabilização dos/as próprios/as discentes pela apresentação das obras e promoção do debate em torno das mesmas foi tomada no sentido de promover a autonomia e a criatividade para a qual, já referimos, a docência universitária deve propender. A seleção de determinados filmes pressupõe a citação de outros (dos mesmos realizadores/as ou que dialoguem intertextualmente com o primeiro), exercitando-se a capacidade associativa de quem assiste e analisa.

No início do semestre são igualmente discutidos os critérios de avaliação, nomeadamente em termos de etapas, sendo fixada uma percentagem da nota final com base no trabalho de grupo apresentado, na realização de uma frequência ou trabalho escrito individual (no qual pode analisar-se um determinado período histórico ou filme dos não visualizados em aula), na assiduidade e na participação. A aplicação do modelo aqui proposto permite ao/à estudante adquirir capacidades cognitivas e práticas, ao mesmo tempo que reflete sobre filmes que poderá vir a realizar, produzir ou programar. A avaliação, por sua vez, deve traduzir o desenvolvimento dessas competências, correspondendo a atividade educativa, a partir desse momento, à formação de seres críticos, autónomos, imaginativos e socialmente implicados.

As referências teóricas para a definição deste programa e do método encontrado são diversificadas, mas o estudo de Hans Gumbrecht – historiador, crítico e teórico da Literatura, que reflete e sublinha alguns princípios heideggerianos – constitui uma

das principais motivações. Na tentativa de enunciar alternativas epistemológicas ao que considera ser o domínio injustificado da Hermenêutica nas Ciências Sociais e Humanas, o autor entende que a herança cartesiana da Modernidade conduziu a uma espiritualidade metafísica e a uma “perda do mundo” (Gumbrecht, 2010, p. 43). Na sua obra, o vocábulo “presença” refere-se ao que se encontra diante de nós, ocupa espaço, é tangível aos corpos e não apreensível unicamente por uma relação de sentido. Aproximando aquele conceito ao de *Ser*, em Heidegger, Gumbrecht não encara os humanos como agentes transformadores, situados à parte do mundo, mas como entes que, na Serenidade heideggeriana, conseguirão voltar a entrar em contacto com tudo de uma forma não menos complexa, mas essencialmente mais pura.

A perspectiva de Gumbrecht não é totalmente original. Em *Against interpretation* e em *Os limites da interpretação*, Susan Sontag (1966) e Umberto Eco (2004), respetivamente, já haviam enunciado o primado da busca de sentido na análise de obras de arte, antecipando a necessidade de um contacto e olhar mais diretos sobre os objetos, como os que motivamos em aula. Em *O ser e o tempo* (1923/2005), Heidegger também já havia substituído o paradigma sujeito/objeto pelo conceito de “ser-no-mundo”, reafirmando a substancialidade corpórea e as dimensões espaciais da existência. Numa cultura de sentido, lembramos Gumbrecht, a autorreferência humana predominante é o pensamento ou a consciência; numa cultura de presença é o corpo que assume a dominação. O conhecimento é revelado (e não tanto descoberto ou interpretado), existindo “momentos de intensidade” ou epifanias (note-se a preferência ao conceito de “experiência estética”) que ditam a efemeridade da revelação. Esses momentos adquirem o estatuto de evento por, segundo o autor, desconhecermos o tempo em que irão ocorrer e a intensidade que irão provocar, desfazendo-se com a mesma espontaneidade que surgiram.

Como historiador e crítico da Literatura, Gumbrecht não alargou o seu pensamento aos estudos fílmicos. Não obstante, uma tentativa de aproximação passa necessariamente por olhar o filme enquanto envolvente e parte integrante do *Ser*, reiterando a dimensão corpórea e espacial da existência. O trabalho de análise fílmica solicitado na disciplina não pretende assim cingir-se a uma revisão da Literatura e ao enunciar de possíveis interpretações, mas antes num olhar sobre o filme com recurso a uma linguagem especificamente cinematográfica que pretende tornar o aluno ou aluna num ser mais dotado e sensível à epifania. Tal como nas relações puras de sentido, cada aula deve ser encarada como um ato em si e não pela ulterioridade da sua aplicação empírica ou da formalidade correspondente a uma percentagem da classificação final. Cabe ao/à docente a tarefa de incutir esse espírito de concentração no momento

presente. Pretende-se, num sentido amplo, o retorno à visão da universidade como instância de produção e discussão de saber.

Considerações finais

Ao longo da reflexão que agora finalizamos foram diversas as questões que pretendemos abordar. Em primeiro lugar, procurámos (re)conhecer pedagogias que buscassem um equilíbrio fundamental entre a teoria e a prática, aplicáveis a unidades curriculares de cursos de âmbito essencialmente artístico, como os de Cinema. Optámos por buscar diretrizes gerais, como o Protocolo de Bolonha (1999), a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, da UNESCO (1998), e as propostas de Paulo Freire, Marcos Masetto, Marina Andrade, George Steiner, Henry Giroux, entre outros. Partindo das normas e modelos identificados, relacionou-se a breve revisão da Literatura com distintas abordagens ao Ensino Artístico, notando aí uma proficuidade de estudos, orientados tanto para a inserção da Arte nos *curricula* tradicionais dos ensinos Básico e Secundário, como para as escolas que fazem da Arte a sua temática central na formação de crianças e jovens.

Tendo em mente o nosso foco em estudantes, jovens adultos/as, intentámos delimitar um método que reunisse a obrigatória transmissão de conhecimentos de História e Estética, estabelecesse uma relação com os futuros objetos artísticos produzidos pelos próprios alunos/as e, ao mesmo tempo, promovesse a autonomia e a capacidade de reflexão de cada um/a.

O facto de nos centrarmos no ensino de uma área tão específica, que nem sempre suscita o interesse generalizado de turmas com mais de 40 inscritos, permitiu-nos igualmente debater questões como a canonização de determinados autores, da qual tendemos a distanciar-nos. O método utilizado, de participação ativa dos alunos/as em aula, com análise de uma longa-metragem na maioria das semanas do semestre, resultou num maior envolvimento e interesse das audiências. A proposta de uma reflexão que parte diretamente da imagem e da “presença” do objeto em si, auxiliou a construção de um método que motivou o corpo discente a observar planos, enquadramentos, opções fotográficas, *mise-en-scène*, criação de personagens, ...

Num cinema que fala a língua destes/as estudantes, reconhecem-se novas estruturas de produção, próximas daquelas com as quais estarão previsível e brevemente a colaborar, quer como cineastas, quer como programadores culturais. *A utopia real* de uma aula participada e de uma plateia atenta à História e à Estética de uma cinematografia minoritária pôde assim ser concretizada, mediante o incentivo ao questionamento, à comparação e inter-relação, à visualização, à análise, ao estudo e à criatividade.

Referências bibliográficas

- Andrade, M. (2016). Arte: território liberdade – qual é o local das escolas de arte? *Concinnitas*, 1, 28 (17), 204-219.
- André, I., Gabriel, L., & Rêgo, P. (2016). O ensino artístico. In I. André, A. Estevens & L. Gabriel, (Orgs.) *Atlas das utopias reais: Criatividade, cultura e artes*. Lisboa : Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Outro Modo-Cooperativa Cultural.
- Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Canudo, R. (1923). *Manifeste des sept arts - L'usine aux images*. Paris: Séguier et Arte. (Obra original publicada em 1911)
- Commission Européene (2001). *Livre Blanc de la Commission Européenne: Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*. Bruxelles.
- Davies, A. (2000). *Effective Assessment in Art and Design: writing learning outcomes and assesment criteria in art and design. Project Report. CLTAD, University of the Arts London*. Consultado em http://ualresearchonline.arts.ac.uk/629/1/cltad_learningoutcomes.pdf
- Declaração de Bolonha (1999). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus*. Consultado em http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf
- Delluc, L. (1920). *Photogénie*. Paris: Maurice de Brunoff.
- Dulac, G. (1925). L'essence du cinéma — l'idée visuelle. *Les Cahiers du Mois*, 16/17.
- Eco, U. (2004). *Os limites da interpretação*. Algés: Difel Editora.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. (2016, 10 de maio). Why teachers matter in dark times. *Truthout Op-Ed*. Consultado em <http://www.truth-out.org/opinion/item/35970-why-teachers-matter-in-dark-times>
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC Rio.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes. (Obra original publicada em 1923).
- Hermoso, B. (2016, 4 de julho) George Steiner: "Estamos matando os sonhos de nossos filhos". *El País*. Edição Brasil. Consultado em http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901_163889.html?id_externo_rsoc=Fb_BR_CM
- FilmesUBI. (s/d). Consultado em <http://www.filmesubi.coldsector.com/>
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Levitas, R. (1990). *The concept of utopia*. New York: Philip Allan.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

- Núcleo Expansão. (2016, 9 de junho). *O que é e para que serve uma aula?* [Vídeo file]. Consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78>
- Penafria, M., Baggio, E. T., Graça, A. R., & Araujo, D. C. (2016). *Ver, ouvir e ler os cineastas - Teoria dos cineastas* (Volume 1). Universidade da Beira Interior: LabCom.IFP.
- Pevsner, N. (2005). *Academias de arte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Roudet, B. (2004). Entre responsabilisation et individualisation: les évolutions de l'engagement associatif. *Lien Social et Politiques*, 51, 17-27. Consultado em <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2004-n51-lsp758/008866ar.pdf>
- Santos, B. S. (2012). Utopia. In A. C. Santos, B. S. Martins, J. P. Dias, J. Rodrigues & M. Gomes, *Dicionário das crises e das alternativas* (p. 212). Coimbra: Edições Almedina.
- Sontag, S. (1966) *Against interpretation*. Consultado em <http://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/10/Sontag-Against-Interpretation.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e ação*. Consultado em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.