



Currículo e Curadoria: *programas de filmes* como procedimento metodológico de pesquisa entre o cinema e a educação

Camila Macedo¹

Jamil Cabral Sierra¹

¹Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba/PR, Brasil

RESUMO – Currículo e Curadoria: *programas de filmes* como procedimento metodológico de pesquisa entre o cinema e a educação – Neste texto, aproximam-se as noções de cinema, educação e formação (*Bildung*) para, a partir de seus entrecruzamentos, discutir caminhos e procedimentos metodológicos na pesquisa educacional com filmes. Apostando em algumas relações conceituais entre o currículo, conforme pensado e praticado na educação, e a curadoria, como desenvolvida no âmbito artístico e cinematográfico, recupera-se o itinerário de uma experiência de pesquisa de doutorado para, por fim, propor a constituição de *programas de filmes* como gesto metodológico capaz de inspirar outras formas de pesquisar a intersecção entre o cinema e a educação.

Palavras-chave: **Cinema. Educação. Formação. Currículo. Curadoria.**

ABSTRACT – Curriculum and Curation: *film programs* as a methodological research procedure between cinema and education – In this text, we bring together the notions of cinema, education, and formation (*Bildung*) to discuss pathways and methodological procedures in educational research with films. By exploring conceptual connections between the curriculum, as conceived and practiced in education, and curation, as developed in the artistic and cinematographic realms, we retrace the journey of a doctoral research experience. Ultimately, we propose the establishment of *film programs* as a methodological gesture capable of inspiring alternative ways of researching between cinema and education.

Keywords: **Cinema. Education. Formation. Curriculum. Curation.**

RÉSUMÉ – Programme d'Études et Curation: *programmes de films* en tant que procédure méthodologique de recherche entre le cinéma et l'éducation – Dans ce texte, les notions de cinéma, d'éducation et de formation (*Bildung*) sont réunies pour, à partir de leurs intersections, discuter des pistes et procédures méthodologiques de la recherche pédagogique avec le cinéma. En investissant dans certaines relations conceptuelles entre le curriculum, tel qu'il est pensé et pratiqué dans l'éducation, et le commissariat, tel qu'il se développe dans le domaine artistique et cinématographique, l'itinéraire d'une expérience de recherche doctorale est récupéré pour, enfin, proposer la constitution de *programmes de films* comme un geste méthodologique capable d'inspirer d'autres manières de rechercher l'intersection entre cinéma et éducation..

Mots-clés: **Cinéma. Éducation. Formation. Programme d'Études. Curation.**

Introdução

Um cômodo com cadeiras enfileiradas, lado a lado, dispostas de modo a estarem todas viradas para um mesmo grande retângulo suspenso na parede, estrategicamente posicionado à altura dos olhos de quem ali se senta. Uma sala de aula ou uma sala de cinema? Resguardadas as devidas diferenças – que se estendem entre lousa e tela, carteira e poltrona, luz acesa e luz apagada, estudante e público, docente e filme, giz e projetor etc. – e sem o intento de tomá-las como equivalentes ou sinônimos, seria, ainda assim, demasiado estranho pensar a escola e o cinema enquanto instituições correlatas, relacionadas?

Ou melhor, seria perguntar: para além do espaço escolar, afinal, o que é exatamente a educação em termos expandidos? E, nessa esteira, o que é o cinema? Poderíamos considerá-lo também como prática educativa, formativa, pedagógica? Poderíamos afirmar que cinema é também espaço e tempo para a educação?

Talvez essa discussão soe já como ponto vencido. Ao menos desde o início dos anos 2000, são muitos os escritos que versam, no campo das pesquisas brasileiras em Educação, sobre as instâncias pedagógicas da mídia, bem como sobre as pedagogias de gênero e sexualidade exercidas pelos filmes cinematográficos. Também, desde os primórdios da cinematografia, passando por diversos movimentos e períodos históricos distintos, produtoras e cineastas demonstraram reconhecer que “[...] o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador [...]” (Alegria; Duarte, 2008, p. 61), realizando e distribuindo filmes que tinham como objetivo direto e explícito a educação do público.

Ainda assim, em determinados nichos, afirmar que o cinema é uma prática educativa pode soar ora como uma diminuição do estatuto artístico das obras cinematográficas, como se o rótulo *educativo* indicasse uma categoria menor de produção audiovisual (a do gênero *filmes educativos*), ora como uma hipervalorização daquilo que deveria ser entendido, em termos qualitativos, como mero entretenimento, espetáculo, como *cultura de massas*, logo, o oposto de formativo, instrutivo, *edificante*.

No mais, muitas vezes, parece que o entendimento sobre a vinculação entre essas duas áreas se dá de maneira por demais estreita, como se falar de cinema e educação implicasse necessariamente no uso de filmes em sala de aula, ou seja, do cinema enquanto recurso paradidático e instrumental, de caráter ilustrativo, a ser utilizado no ambiente legitimamente instituído como educacional: a escola.

Neste artigo, portanto, pretendemos apresentar, de forma breve, como se deu a construção dos procedimentos metodológicos em uma pesquisa de doutorado, que trabalhou na intersecção entre cinema e educação a partir da relação entre currículo e curadoria. A pesquisa em questão, intitulada *Lesbianidades juvenis em filmes coming-of-age: espaços de formação e tempos de amadurecimento entre o cinema e a educação*¹, foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, bem como no âmbito do Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (GILDA), da mesma universidade.

Para tanto, primeiramente, faremos uma conceituação sobre cinema, educação e formação para, logo em seguida, pensarmos a relação entre currículo e curadoria, bem como seus possíveis desdobramentos no âmbito do estabelecimento de procedimentos de pesquisa com filmes. Ao final, como parte do esforço em ilustrarmos nossos argumentos, trazemos, como exemplo, o caminho metodológico trilhado pela pesquisa acima referida.

Cinema, educação e formação

Muitas vezes entendida como sinônimo do termo *educação*, a noção de *formação*, para a discussão proposta neste texto, torna-se um importante ponto de partida, pois, em certo sentido, a própria vinculação entre cinema e educação – ou, de modo mais amplo, entre arte, cultura e processos educativos – pode ser posta em perspectiva através da ideia de *Bildung* e de seus desdobramentos nos campos literário e, posteriormente, cinematográfico.

Notório nas produções de teóricos tão distintos quanto Humboldt, Hegel e Nietzsche, o conceito de *Bildung* não é unívoco nem tampouco inequívoco; pelo contrário, é um termo que comporta ambivalências e contradições. Desenvolvido a princípio no contexto do pensamento iluminista e neo-humanista alemão do século XVIII, bem como marcado pelos ideais civilizatórios da Modernidade, o ideal clássico de *Bildung* diz respeito a pro-

cessos autodeterminados de formação estético-moral que conduziriam e elevariam o indivíduo, por meio da educação e da cultura orientadas pela razão, à *humanidade* – entendida, nesse escopo, como modelo universal, único e de totalidade. Assim, para essa concepção clássica de formação, *formar* significa tanto “[...] dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes [...]” (Larrosa, 2003, p. 12) quanto conformar o indivíduo “[...] a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão” (Larrosa, 2003, p. 12).

Embora não seja o objetivo deste texto fazer uma ampla e detalhada revisão da tradição desse pensamento, de suas diferentes acepções ao longo do tempo e pelas mais diversas autorias que a ele se dedicaram, é interessante perceber que se, por um lado, o entendimento de formação expresso por *Bildung* tem, em alguma medida, um caráter prescritivo, por outro, ele também costuma ser sintetizado por máximas ligadas ao *cultivo de si* e ao movimento de *tornar-se o que se é*, salientando, como seu aspecto fundamental, a autonomia na capacidade individual de se autoformar. Para a *Bildung* clássica, isso funcionava em correspondência com a concepção de um *eu* apriorístico e substancial, isto é, um *eu* que já estaria dado, ao qual nos caberia descobrir para que, enfim, *chegássemos a nos tornar quem somos*.

É especialmente a partir dessa dimensão ligada à autoformação que o conceito de *Bildung* tem funcionado, ao longo do tempo, como um “[...] eixo de conexão nas discussões sobre educação e cultura, que não se limita às especificidades de cada conceito, mas que torna mais ampla a questão do processo formativo humano, não restringindo-o a uma educação formal escolar” (Tommaselli, 2017, p. 93). Isso porque, nesse quadro referencial, a sensibilidade estética e o contato com a arte são reconhecidos e valorizados em seu aspecto formativo por se configurarem como formas capazes de levar o sujeito a si mesmo (Larrosa, 2003).

A exemplo disso, no campo literário, ainda no final do século XVIII, entre 1795 e 1796, o escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe publica os volumes do livro *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, considerado a obra paradigmática do gênero literário *Bildungsroman*, que reúne, em sua nomenclatura, os termos *bildung* e *roman*, podendo ser traduzido, assim, como *romance de formação*. Conforme explica Thiago Bittencourt de Queiroz (2017), as definições acerca desse gênero narrativo, exemplificadas

a partir do livro de Goethe, dizem respeito à jornada de um jovem comum rumo à maturidade – entendida como consequência de um processo pendular de formação, isto é, uma formação que se dá não só a partir das relações do indivíduo com o mundo, mas também a partir das ações do indivíduo sobre si mesmo. Mais do que salientar os efeitos dos atos do herói no mundo, os romances de formação enfatizam, assim, as transformações interiores vivenciadas pelo protagonista a partir dos fatos, eventos e acontecimentos que agem sobre ele (Marcello; Seibert, 2017).

Nesse percurso de transformação, o protagonista, geralmente um rapaz burguês, é encarado como representante de um *novo homem* e de um *novo tempo*, em que a autodeterminação rumo ao próprio desenvolvimento, em constante negociação com os meios sociais, resulta tanto em sua perfectibilidade moral quanto em sua integração na sociedade – que é, por sua vez, também transformada e *melhorada* a partir do engrandecimento de seus integrantes. Desde aí, podemos entender que a noção de *formação* nesses romances está fundamentalmente ligada à ideia de progresso enquanto modelo de futuridade, ao modo como é produzida e fundamentada pelo pensamento moderno. Em consonância com essa ideia e com as preocupações pedagógicas da Europa do século XVIII, para além de suas características temáticas e narrativas, os romances de formação também são marcados, conforme apontam Fabiana Amorim Marcello e Lisli Seibert (2017), por uma espécie de intenção didática, voltada à educação e à formação das próprias leitoras e leitores. A literatura é, nesse cenário, tomada como instância formativa e pedagógica.

Quase dois séculos mais tarde, em um contexto histórico no qual, novamente, os contornos da subjetividade juvenil eram socialmente (re)negociados, também emergem no cinema personagens jovens como protagonistas de histórias de amadurecimento, ou de formação. Na segunda metade do século XX, mais especificamente nos Estados Unidos do pós-guerra, junto à ascensão do *American way of life* – o *estilo de vida americano*, para o qual o consumo como prática orientada à felicidade, concepção intrincada a um entendimento específico de liberdade como ideal nacionalista, torna-se paradigmático –, a noção de *teenager* (indivíduos jovens com idade entre 13 e 19 anos) adquire um novo status: a de um potencial mercado consumidor, desencadeando um processo de *juvenilização* dos filmes na indústria do cinema.

Clássicos *hollywoodianos* desse período, como o filme *Juventude Transviada* (de 1955, dirigido por Nicholas Ray), com seu icônico protagonista *bad boy* – um jovem rebelde e socialmente incompreendido, enfrentando conflitos familiares, amorosos e com a lei –, são marcos no estabelecimento dos *teen films*, *teen pictures* ou ainda *teenpics*, gênero do qual, por fim, os *coming of age* (ou simplesmente os *filmes de amadurecimento*) são uma espécie de subcategoria.

Popularizado especialmente a partir dos anos 1980, tendo como alguns dos exemplos mais célebres (no Brasil, tornados verdadeiros clássicos da *Sessão da Tarde*) os filmes dirigidos por John Hughes, tais como *Gatinhas e Gatões* (1984), *Clube dos Cinco* (1985) e *Curtindo a Vida Adoidado* (1986), o cinema *coming-of-age* tem, em sua genealogia, como ponto particularmente interessante de passagem os romances de formação dos séculos XVIII e XIX, pois, como aponta Marcus Vinícius Mazzari (2018, p. 29), podemos pensar as narrativas “[...] que colocam em cena personagens em busca de autocompreensão, em processo de amadurecimento, aperfeiçoamento, aprendizagem, num confronto educativo com a realidade [...]”, como são as narrativas cinematográficas de amadurecimento, a partir das continuidades – e, por certo, também das rupturas – estabelecidas em relação à tradição literária dos *Bildungsroman*.

Desde sua emergência, esse cinema de protagonismo juvenil passa a operar, como propõe Luís Antonio Groppo (2004), dialéticas da juventude. Isso se deve, em partes, ao fato de que os filmes reproduzem concepções das perspectivas adultas a respeito do universo jovem. Por outro lado, uma vez que têm como público alvo os próprios jovens, também viabilizam identificações e criações de sentidos das juventudes a respeito de si mesmas, funcionando, desse modo, também como uma instância formativa das subjetividades.

Na esteira desse entendimento que se depreende desde a noção de *Bildung*, portanto, a arte, tal qual a educação formal, faria parte do que compõe a formação dos sujeitos. Essa compreensão encontra ecos na ideia de que o cinema, assim como a escola, também educa, ensina e forma modos de ser, pensar, sentir, olhar e se relacionar com as coisas do mundo.

Mas tomar essas instâncias distintas – a da educação formal e a das artes ou, mais especificamente, a da escola e a do cinema – como formadoras

de subjetividades nos permite arriscar ainda outra aproximação. Se “[...] toda a pedagogia consiste na apropriação de diferentes textos numa ordem comunicativa especializada [...]” (Larrosa, 2003, p. 13), no que concerne à educação escolar, o artefato central a organizar e representar tanto as significações do espaço e do tempo quanto os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos ali é o currículo (Veiga-Neto, 2004), uma invenção da passagem do século XVI para o XVII, que pode ser entendida como:

[...] a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (Veiga-Neto, 2002, p. 4 *apud* Veiga-Neto, 2004, p. 166).

Se são muitas as perspectivas a partir das quais se pode pensar e formular currículos – das quais podemos destacar, ao menos, a vertente tradicional, a crítica e a pós-crítica –, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), uma pergunta parece servir como disparadora primordial de qualquer dessas teorizações: afinal, *o que ensinar?* Essa questão comporta, por sua vez, o desenvolvimento, explícito ou não, de critérios de seleção e suas justificativas, desdobrando-se efetivamente em uma segunda pergunta: por que é mais importante ensinar *isso* em detrimento *daquilo*?

Tomando o cuidado para não alargar demais o conceito, sob o risco de enfraquecer o “[...] caráter fortemente pedagógico e político que o currículo escolar tem para a sociedade” (Veiga-Neto, 2004, p. 169), talvez poderíamos transpor para o campo do cinema a ideia de algo que seleciona e organiza os conteúdos que são importantes ou não para uma determinada cultura? Arriscando um pouco mais: seria o processo curatorial a montagem de uma espécie de currículo de filmes?

Currículo e curadoria: algumas aproximações

Curadoria. Há quem diga que etimologicamente o termo deriva de *curare*, do latim “ter cuidado com; cuidar de; ocupar-se de”, o que se traduz na incumbência de zelar e defender interesses de artistas/cineastas e de obras de arte/filmes (Alves, 2010, p. 43). Há ainda quem proponha uma reflexão a partir do tupi-guarani: *curare*, um veneno de efeito paralisante, utilizado por etnias ameríndias nas atividades de caça. Empiricamente, contudo, as atividades curatoriais costumam ser entendidas como as práticas envolvidas na montagem e supervisão de exposições de arte ou exibições de cinema, que incluem os processos de pesquisa e seleção das obras, de concepção da expografia ou do programa de filmes, da mediação entre obras/artistas e público, entre outros.

Em síntese, assim, a curadoria pode ser entendida como uma prática criativa e imaginativa de construir e propor discursos a partir dos quais determinado conjunto de trabalhos artísticos será apresentado e oferecido à apreciação pública. Como ocorre na composição do currículo escolar, as escolhas sobre quais conteúdos serão incluídos ou não e de que formas aparecerão são indissociáveis de componentes culturais e, de maneira ainda mais específica, das relações de poder que estão presentes e que constituem a cultura em questão.

Nesse sentido, se o currículo faz parte da escolarização dos conteúdos compreendidos como relevantes em determinado contexto histórico, as práticas curatoriais em cinema podem ser entendidas “[...] como *gesto de inscrição histórica de obras e autores*” (Cesar, 2020, p. 141, grifo nosso). Em ambos os casos, quer seja no currículo escolar, quer seja na programação de filmes, está posto em operação um jogo de reconhecimento e valorização a partir do qual certos conteúdos/filmes/cineastas se tornam canônicos em detrimento dos conteúdos/filmes/cineastas que são excluídos e/ou categorizados como de menor (ou ainda de nenhuma) relevância. Como propõe Amaranta Cesar (2020, p. 142, grifo nosso), “[...] dessa constatação, depreende-se a noção de curadoria e programação como *agenciamento de visibilidades e apagamentos*”, mais ou menos como as perguntas *o que ensinar? e por que isso ao invés daquilo?* acabam também operando nos processos de constituição de currículos na educação.

A proposta de diálogo entre curadoria e educação, aliás, não é exatamente uma novidade. Luiz Guilherme Vergara, professor, pesquisador e curador em artes visuais, cunhou, ainda em 1996, a proposição de *curadoria educativa*, por exemplo, a fim de aproximar atividades tradicionalmente entendidas nos museus de arte como instâncias distintas, a saber: as ações curatoriais e as dos setores de educação, em geral associados ao trabalho de mediação. Para Vergara (2018), a curadoria educativa seria uma forma de disparar as potências da arte enquanto ação cultural, isto é, enquanto catalisadora das relações entre arte, indivíduo e sociedade.

Expandindo a reflexão para além dos espaços expositivos e museológicos, mais recentemente, no livro *Cinema-Educação: políticas e poéticas* (2021), organizado por Cesar Leite, Fernando Omelczuk e Luiz Augusto Rezende a partir de trabalhos apresentados entre 2018 e 2019 no Seminário Temático de Cinema e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Socine), a ideia de curadoria educativa também passou a ser pensada em sua estreita relação com o cinema.

Considerando que educar – assim como pesquisar, documentar, definir, organizar, reunir e exibir filmes – faz parte do conjunto de ações implicadas no processo curatorial, os artigos do livro opõem a curadoria educativa “[...] à instrumentalização do cinema pela educação ou pelo ensino, ultrapassando uma definição de curadoria apenas como escolha das melhores e mais adequadas obras para o ensino e a formação do olhar [...]” (Leite; Omelczuk; Rezende, 2021, p. 22).

Eles também salientam que reside, no gesto mesmo de partilhar filmes e colocá-los em relação uns com os outros – quer esse gesto ocorra ou não em espaços formais de ensino –, um caráter formativo que, ao mesmo tempo que educa olhares e sujeitos, não se esgota em torno de um único objetivo ou finalidade, desafiando, portanto, seus próprios limites enquanto dispositivo pedagógico.

Se a noção de curadoria educativa, assim, certamente nos ajuda a pensar em práticas educativas que se façam na contramão de uma “curricularização” do cinema – no sentido de um estabelecimento fixo, pré-determinado e hierarquizado de *o que* se pretende que um conjunto de filmes deva ou possa ensinar –, por assim dizer, talvez também possamos imaginar, por outro viés, modos pelos quais a educação (curricular, inclusive)

possa se valer de alguns dos caminhos utilizados pelo pensamento curatorial para ensejar outras formas de compreensão dos processos de formação subjetiva. Para tanto, é preciso também salientar, afora seus pontos de convergência, os aspectos que diferenciam, em maior ou menor grau, a curadoria do currículo, conforme entendido em sua acepção tradicional.

No campo da educação, o processo de selecionar *o que* constará em determinado currículo carrega consigo muitas outras perguntas, dentre elas a *de quem* se formará a partir dele. Isto é, se “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 1999, p. 15), então todo currículo pressupõe também um modelo ideal de sujeito a ser formado, de modo que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim ‘*curriculum*’, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar aquilo o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo o que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 1999, p. 15).

Não seria coerente assumir que uma seleção curatorial de filmes objetiva, especificamente, modificar as pessoas que assistirão àquela programação. Diferente da escola, com seus processos de averiguação e avaliação, não há nem sequer instrumentos que possam indicar se, após o visionamento de um conjunto curado de filmes, tais ou quais mudanças ocorreram em determinado público. Tampouco seria razoável desconsiderar, conforme já exposto, o potencial que o cinema tem, por certo, de transformar quem somos. Nem seria honesto pressupor que não estão presentes, nos processos curatoriais, intenções ligadas aos modos como as exposições de uma seleção de filmes podem tocar, afetar, fazer pensar ou levantar questões para seu público, transformando-o finalmente.

Em inúmeros sentidos, o que orienta – em maior ou menor medida – a montagem de uma programação de filmes é o entendimento de que a experiência com o cinema é atravessada pela produção de subjetividades, ainda que felizmente a beleza desse processo esteja também na imprevisibilidade de como cada pessoa será (ou não será) modificada a partir do contato

com um filme; em outras palavras, de quem cada um de nós se tornará em função desse encontro. Essa imprevisibilidade, contrariando as práticas de normalização e normatização ensejadas pelo currículo, também está presente também nos sujeitos que são formados pela escola.

A problemática, assim, parece incidir em outro ponto. Se o currículo, em sua compreensão tradicional, é organizado de maneira que tenta garantir, ao final, que determinado ideal de sujeito seja seu resultado – mesmo que essa pretensão esteja inevitavelmente fadada a fracassar –, isso não implica dizer, em outros termos, que a formação, no modo como é programada por esse currículo, busca assegurar sentidos unívocos e estanques àquilo que se ensina e aprende por meio dele? Não implica, igualmente, a orientação de posturas pré-determinadas pertinentes aos modos como seu conteúdo deve ser transmitido e recebido ao longo do processo educativo?

Não seria possível exigir o mesmo da relação com as artes. Diferentemente do discurso positivo da pedagogia tradicional, as linguagens artísticas não pretendem “[...] iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo” (Larrosa, 2003, p. 75). Assim, os filmes sempre resguardam – mesmo que uns mais, outros menos – algum mistério, sempre a possibilidade de produções não imediatamente esgotáveis de sentido. Por isso, na efemeridade de seu gesto de selecionar e arranjar um conjunto de obras, a curadoria opera a proposição de sentidos sabidamente passageiros e não totalizantes. Como explica Cauê Alves (2010, p. 47):

As sínteses que o curador faz são sempre provisórias e necessariamente inacabadas, pois não impossibilitam novas percepções e tomadas de posições. O trabalho de arte é totalidade aberta e o curador, como o crítico, sem deixar de colocar seu ponto de vista, precisa manter o trabalho em sua condição primordial de ser também abertura para o mundo.

Em outras palavras, ao mesmo tempo que a curadoria – por meio da pesquisa, de enfoques teóricos específicos e da própria montagem de determinado programa de obras – provoca sentidos no interior de um filme e/ou de um conjunto de filmes, espera-se que ela também “[...] dê espaço para que outros sentidos possam surgir” (Alves, 2010, p. 46), configurando-se como um trabalho experimental, de caráter ensaístico (Ferreira, 2010). Desde aí, então, outra ideia de formação parece poder ganhar corpo, uma vez que os sentidos não estão previamente instituídos e esgotados, tampou-

co estão prescritas e garantidas as subjetividades que poderão ser formadas. Desse modo, se para a *Bildung* clássica, por exemplo, o *eu* era anterior à formação – que, mediante um itinerário (logo, um currículo), teria como objetivo conduzir o sujeito a si mesmo –, aqui podemos pensar em uma noção de formação para a qual o *eu* está sempre em vias de ser inventado, não se configurando como algo que já estaria dado e ao qual, portanto, chegar-se-ia a partir de um caminho pré-determinado.

Contudo, é importante destacar uma ressalva. Ao sinalizar tais divergências e incompatibilidades entre a formação curricular tradicional e as práticas curatoriais, não pretendemos contrapor uma coisa à outra, como se a formação escolar fosse necessariamente uma experiência prescritiva, enquanto as relações com o cinema seriam sempre e de qualquer modo mais abertas à emergência do desconhecido, do imprevisível. Pelo contrário: evidentemente, em seus modos de agenciar visibilidades e apagamentos, muitas vezes é a *mesmidade* que se reafirma em uma curadoria de filmes.

A aposta que tentamos lançar neste trabalho é de que, do encontro entre uma coisa e a outra, talvez possam surgir modos menos normativos e mais inventivos de praticar tanto o currículo quanto a curadoria (e por que não a pesquisa em cinema e educação também?), potencializando suas inúmeras possibilidades de produzir sentido e diferença. Trata-se, assim, de pensar em processos de formação na educação e no cinema que estejam menos ligados a um roteiro preestabelecido de desenvolvimento e conclusão – ou, nas palavras de Jorge Larrosa (2003, p. 12), “[...] algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...]”. Essa postura metodológica, por assim dizer, também é capaz de inspirar, finalmente, nossos modos de pesquisar.

Curadoria e procedimentos de pesquisa entre o cinema e a educação

Desde as considerações já feitas, parece-nos possível pensar, em síntese, as práticas de curadoria como um processo provocativo de afetos e de produções de sentido. Dito de outro modo, situando no contexto específico da curadoria em cinema, é possível pensar os processos de selecionar, arranjar e oferecer filmes à experiência do público como uma abertura para o surgimento de possibilidades contingenciais de significação, de irrupções tanto

afetivas quanto do pensamento, que dizem respeito não aos filmes *em si*, entendidos como entidades autônomas e encerradas em si mesmas, mas às relações que são viabilizadas de entretecer entre filmes, públicos e mundo(s).

Mas que trançamentos podemos aventar para nossos procedimentos de pesquisa entre a educação e o cinema a partir do que se depreende das práticas curatoriais?

Alinhadas à perspectiva de que a “[...] *educação* não se limita mais a ser um sinônimo de *escola*, já que diversas instâncias da cultura hoje se ocupam, das mais diferentes formas, em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos” (Marcello; Fischer, 2011, p. 506) e que, assim sendo, “[...] num mundo no qual múltiplas e diferenciadas imagens atravessam nosso cotidiano de maneira sem igual, nossos modos de pesquisar em educação igualmente ampliam-se, modificam-se [...]” (Marcello; Fischer, 2011, p. 506), em 2011, Fabiana de Amorim Marcello e Rosa Maria Bueno Fischer escrevem o artigo *Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação*. Cercando a discussão sobre a construção de objetos de pesquisa (que possibilitam um *e* entre cinema e educação), as autoras elencam, como uma espécie de agenda, pontos relacionados à investigação de imagens cinematográficas na área da educação, conforme explicam:

[...] para nós, pesquisar cinema e educação implica operar com narrativas fílmicas, construindo um objeto de tal forma que, no mínimo, três grandes dimensões sejam contempladas: a complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (e não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que, possíveis de serem pensadas a partir de filmes ou de intervenções com o cinema, carregam consigo perguntas sobre o tempo presente (Marcello; Fischer, 2011, p. 506).

Segundo o argumento delas, a divisão nessas três categorias de operação (linguagem, sujeitos envolvidos e perguntas sobre/para o tempo presente) é meramente didática, uma vez que as dimensões estão interconectadas, e visa contemplar uma relação de pesquisa que olhe para o cinema não em busca do que estaria *por trás* de suas imagens, palavras e sons, mas que, de outra forma, tome o cinema como uma experiência do olhar. Dito de outro modo, essas pesquisas são feitas a partir da compreensão de que “[...] o ci-

nema olha para certos temas de hoje, e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo” (Marcello; Fischer, 2011, p. 507).

Mais do que o estabelecimento de um encontro entre cinema e educação, nessa mirada, também se esboça, em certo sentido, uma orientação teórico-metodológica a respeito de uma forma de olhar e analisar as imagens cinematográficas. Pesquisar construindo o cinema como objeto, mas também, sobretudo, sem perder de vista o cinema enquanto experiência – isto é, com abertura e atenção àquilo o que nos toca, move e afeta em um filme, aquilo o que também nos transforma e nos torna quem somos ao pesquisar.

Na mesma direção, Ismail Xavier (2008, p. 17), ao ser questionado pela revista *Educação & Realidade* sobre como pensar imagens-acontecimento, respondeu que se trata de um exercício de análise que se afasta de uma “[...] leitura pragmática geradora de reconhecimentos do já dado”, ou seja, de uma investida na constatação de códigos já estabelecidos a priori. Pelo contrário, nos termos do autor:

[...] o que vale – estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este ‘do que se trata’ e lança o desafio para explorar terrenos não-codificados da experiência. [...] Nesse terreno, seria ilusório supor que a relação produtiva e enriquecedora com as imagens e narrativas desconcertantes se apoie [sic] na força exclusiva de um saber das formas e de um repertório analítico que nos capacite a uma recepção ‘adequada’, pois aqui, como em outros terrenos, quase tudo depende da postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social. A recepção deve ser um acontecimento (original) não-reduzível a esta idéia [sic] de que o ‘especialista’ (saber de códigos) detém a chave para ler os filmes da forma mais competente (Xavier, 2008, p. 17).

É nesse mesmo sentido – de procurar manter vivos os filmes como experiências – que nos inspiramos nas reflexões sobre processos curriculares/curatoriais e em suas relações com a formação e com o campo da educação para pensar a montagem de *programas de filmes* como procedimento metodológico de pesquisa. Assim, a diferenciação que temos tentado estabelecer entre esboçar uma curadoria *em e para* pesquisa ao invés da delimitação, por exemplo, de um *corpus* para o trabalho reside na distância que se impõe entre tomar um filme meramente como materialidade a ser analisada

e partir daquilo que acontece *entre* pesquisador/a e filme, daí também *entre* cinema e educação, nesse espaço-tempo fugidio do encontro como força que nos põe a pensar justamente *entrelugares*.

Entendendo que, quando vemos um filme, é nos outros filmes que pensamos – porque, tal qual um livro, que aparentemente se refere aos temas dos quais trata, na verdade, “[...] é com os outros livros que ele se relaciona [...]” (Larrosa, 2003, p. 29) –, é do reconhecimento da atração entre filmes e da sua colocação lado a lado, em fricção, que se faz o gesto metodológico fundamental desse modo de pesquisar. Se, como nos ensinam os processos curatoriais, “[...] quando um trabalho está ao lado do outro, em nosso campo de visão, ou mesmo na memória, eles se comunicam e se contaminam, não apenas um doando sentido ao outro, mas permitindo o surgimento de sentidos pela aproximação deles” (Alves, 2010, p. 55), talvez seja precisamente dessa capacidade de provocar significações provisórias e contingenciais a partir da aproximação com e entre filmes que as pesquisas em cinema e educação também possam se valer.

Outro aspecto que emerge no cenário dessas inquietações diz respeito à escrita autobiográfica como um procedimento metodológico, uma forma de escrever e inscrever um *eu* à medida que esse *eu* se constitui e se (trans)forma na pesquisa, isto é, um *eu* que vai se fazendo na experiência, na relação com/entre filmes, com/entre memórias, com/entre textos estudados, com/entre histórias simultaneamente compartilhadas e tornadas próprias. Como sinalizam José Kuiava, Jamil Cabral Sierra e Juslaine de Fátima Nogueira Wiacek:

Está em jogo uma ‘pesquisa da singularidade’ porque entendemos que as singularidades é que pulsam as resistências, as transformações coletivas. Com Tadeu, Corazza e Zordan (2004), compartilhamos que ‘longe de ser regressiva, a singularidade alcança seu apogeu no atuar conjuntamente, na pluralidade de vozes. O coletivo não prejudica a individuação, mas a persegue, aumenta desmesuradamente sua potência’ (p. 63). E o reverso também precisa ser explicitado, pois a opção pela individuação, no sentido de uma história de si, não pode prejudicar o olhar sobre a história da coletividade. Pelo contrário, parafraseando a citação, essa individuação ‘aumenta desmesuradamente’ a potência do coletivo, as histórias aumentam ‘desmesuradamente’ a potência da História. Aliás, não há História, não há o que posamos qualificar de histórico sem que pulsem aí as histórias de si (Kuiava; Sierra; Wiacek, 2009, p. 171).

Assim, é um *eu* que não é anterior, mas intrínseco ao pesquisar e ao escrever, forjado nas suas entranhas, um efeito; um *eu*, finalmente, que conjuga, como não poderia deixar de ser, também *outros*, também áreas de inseparabilidade entre o individual e o coletivo.

A tomada da escrita de si como caminho para a composição de pesquisas entre cinema e educação pode, em alguma medida, também ser encarada à luz das chamadas *pesquisas narrativas* que, como definem Clandinin e Connelly (2015, p. 32), perseguem a “[...] narrativa como fenômeno sob estudo e como método de estudo”. Esse acercamento se dá também porque, conforme destacam os autores, a narrativa autobiográfica, fundamentalmente o próprio processo de narrar a experiência de pesquisar, é ponto central e disparador das *pesquisas narrativas*:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. [...] A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (Clandinin; Connelly, 2015, p. 120).

Apesar de Clandinin e Connelly, notavelmente, terem como referência a realização de pesquisas envolvendo histórias de vida, suas asserções – ou ao menos parte delas –, são capazes de inspirar proposições investigativas que se tecem por meio da narrativa da experiência com filmes, isto é, da interação com suas imagens e com as histórias que elas contam. Como pesquisadoras/es narrativas/os, que “[...] delinham possíveis encontros e ligações [...]” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 101) entre as variadas e multifacetadas narrativas com as quais se familiarizam em campo, pesquisas que se inspirem em processos curatoriais, da forma como as compreendemos, também se detêm com particular interesse nas possibilidades de conexão e diálogo entre diferentes filmes, no modo como as experiências com uns abrem espaços para puxar os fios de pensamentos e afetos deixados pelas experiências com outros.

Foi perseguindo esse itinerário acima que se realizaram, metodologicamente, os procedimentos da pesquisa de doutorado citada na introdução deste texto, sobre cinema e educação, da qual trazemos elementos para

exemplificar as possibilidades sobre as quais estamos argumentando. A partir da composição de um programa de filmes mais ou menos vinculados aos códigos do *coming-of-age* e, em alguma medida, pertencentes a uma cultura audiovisual lésbica (ainda que nem sempre suas protagonistas assim se auto-declarem explicitamente), a referida pesquisa tratou de discutir os modos como regimes espaciais e temporais (escolares, mas não só) são acionados e articulados nas narrativas cinematográficas de amadurecimento e formação das lesbianidades juvenis.

Em consonância com o previamente exposto, o estudo em questão não contou, como ponto de partida, com a delimitação prévia de um conjunto de filmes a ser analisado. Pelo contrário, o programa de filmes (entendido, portanto, como o material empírico da pesquisa) foi sendo desenhado enquanto *trabalho em processo* a partir da busca por filmes a que ainda não havíamos assistido, das lembranças daqueles já vistos e da casualidade dos achados inesperados, que surgiram através de indicações ou pelo acontecimento fortuito de *topar* com um filme desconhecido em uma mostra, festival ou plataforma de *streaming*.

Ainda assim, concomitante ao processo de composição curatorial para o estudo e como forma de viabilizá-lo e alimentá-lo, realizamos um levantamento de filmes e vídeos com potencial interesse para a pesquisa tendo em vista sua problemática e seus principais eixos de discussão. Como resultado dessa busca, chegamos, primeiramente, a uma lista de mais de 70 longas-metragens de ficção que narram o processo de amadurecimento e formação de uma protagonista caracterizada, em maior ou menor grau, como dissidente da norma cis-heterossexual.

Evidentemente, nem todos esses filmes – ou melhor dizendo, só uma pequeníssima parcela deles – apareceram no escopo final da pesquisa. O recorte metodológico, também condicionado pelas possibilidades de acesso ou não às obras, foi sendo delimitado à medida que, no processo de assistir e reassistir aos filmes, algumas de suas imagens e construções narrativas, bem como os afetos e *insights* que elas nos despertavam, funcionaram feito ímãs, atraindo outras produções (várias delas, realizadas em outros formatos ou categorias, como curtas-metragens e documentários) para a seleção curatorial da pesquisa.

Por fim, 12 filmes foram selecionados para a composição das discussões apresentadas, sendo organizados e articulados a partir de duas principais ideias, a de *espaços de formação* e de *tempos de amadurecimento*, conforme disparadas pela aproximação entre as obras e contornadas pelos diálogos entretecidos entre narrativas, imagens, linguagens e produções teóricas. Os curtas e longas-metragens foram dispostos, desse modo, em dois programas ou conjuntos, cada um deles montado e discutido por um ensaio. Para o presente artigo, trazemos apenas os programas, sem seus respectivos ensaios², pois o que nos interessa aqui é justamente apontar para como se deu essa organização metodológica que trançou currículo e curadoria na pesquisa entre o cinema e a educação.

<p>OLIVIA <i>Olivia</i> França, 1951, 96'</p>	
<p>Sinopse adaptada: Em um colégio interno francês só para meninas, no fim do século XIX, Olivia, uma recém-chegada estudante inglesa, envolve-se com a diretora, <i>mademoiselle</i> Julie. Enciumada e padecendo de fortes enxaquecas, <i>mademoiselle</i> Cara, também professora na escola, não vê com bons olhos a relação da colega com as jovens alunas.</p>	<p>Direção: Jacqueline Audry Roteiro: Dorothy Bussy, Colette Audry e Pierre Larroche Produção: Jean Velter Fotografia: Christian Matras Direção de arte: Jean D'Eaubonne Montagem: Marguerite Beauge Música: Pierre Dancan Elenco: Edwige Feuillere, Marie-Claire Olivia, Simone Simon, Yvonne De Bray, Suzanne Dehelly, Marina de Berg e Lesly Meynard</p>
<p>QUEBRAMAR <i>Quebramar</i> Brasil, 2019, 27'</p>	
<p>Sinopse oficial: Jovens lésbicas de São Paulo viajam a uma praia deserta para passar o ano novo. Lá, constroem um refúgio físico e emocional para seus corpos e afetos através da amizade e da música. Nesse ambiente seguro e de cuidados mútuos, elas podem relaxar.</p>	<p>Direção: Cris Lyra Roteiro: Cris Lyra, Camila Gaglianone, Raíssa Lopes, Lana Lopes, Yakini Kalid, Elis Menezes e Nã Maranhão Produção: Camila Gaglianone Fotografia: Cris Lyra e Wilssa Esser Montagem: Beatriz Pomar e Henrique Cartaxo Música: Obirin Trio e Nã Maranhão Elenco: Raíssa Lopes, Lana Lopes, Yakini Kalid, Elis Menezes e Nã Maranhão</p>
<p>UMA PACIÊNCIA SELVAGEM ME TROUXE ATÉ AQUI <i>Uma Paciência Selvagem Me Trouxe até Aqui</i> Brasil, 2021, 26'</p>	
<p>Sinopse oficial: Cansada da solidão, a motoqueira Vange decide atravessar a ponte Rio-Niterói até uma festa lésbica, onde conhece quatro jovens que compartilham entre si o lar e os afetos, em um encontro de gerações.</p>	<p>Direção: Érica Sarmet Roteiro: Érica Sarmet Produção: Lívia Perez, Silvia Sobral e Érica Sarmet Fotografia: Cris Lyra Montagem: Clarissa Ribeiro e Bem Medeiros</p>

	Música: Natália Carrera Elenco: Zélia Duncan, Bruna Linzmeyer, Camila Rocha, Clarissa Ribeiro e Lorre Motta
A PRIMEIRA MORTE DE JOANA <i>A Primeira Morte de Joana</i> Brasil/França, 2021, 91'	
Sinopse oficial: Joana, 13 anos, quer descobrir por que sua tia-avó faleceu aos 70 sem nunca ter namorado. Ao encarar os valores da comunidade em que vive no sul do Brasil, ela percebe que todas as mulheres da sua família guardam segredos.	Direção: Cristiane Oliveira Roteiro: Cristiane Oliveira e Sílvia Lourenço Produção: Aleteia Selonk e Cristiane Oliveira Fotografia: Bruno Polidoro Direção de Arte: Adriana Nascimento Borba Montagem: Tula Anagnostopoulos Música: Arthur de Faria e Gustavo Breier Elenco: Letícia Kacperski, Isabela Bressane, Joana Vieira, Lisa Gertum Becker, Emílio Speck, Pedro Nambuco, Rosa Campos Velho, Graciela Caputti e Roberto Oliveira

Quadro 1 – Programa 1: Heterotopias Juvenis e o Erótico no Continuum Lésbico.

Fonte: Elaboração dos autores.

VOCÊ NEM IMAGINA <i>The Half of It</i> Estados Unidos, 2020, 104'	
Sinopse oficial: Uma menina tímida ajuda o atleta da escola a conquistar uma garota de quem, secretamente, os dois gostam. Eles acabam se conectando e aprendendo sobre a natureza do amor.	Direção: Alice Wu Roteiro: Alice Wu Produção: Alice Wu, Anthony Bregman e M. Blair Breard Fotografia: Greta Zozula Montagem: Ian Blume e Lee Percy Música: Anton Sanko Elenco: Leah Lewis, Daniel Diemer, Alexxis Lemire, Enrique Murciano, Wolfgang Novogratz, Catherine Curtin, Becky Ann Baker e Collin Chou
2 GAROTAS IN LOVE <i>The Incredibly True Adventure of Two Girls in Love</i> Estados Unidos, 1995, 94'	
Sinopse adaptada: É a história de duas garotas colegas de escola, muito diferentes entre si. Randy é uma sapatão de classe econômica baixa que vive com suas tias, também lésbicas. Evie é uma garota rica, popular e que tem um namorado. Uma série de acontecimentos cômicos vai fazendo com que elas fiquem cada vez mais próximas, até que a relação se torna bastante íntima.	Direção: Maria Maggenti Roteiro: Maria Maggenti Produção: Dolly Hall Fotografia: Tami Reiker Montagem: Susan Graef Música: Terry Dame e Tom Judson Elenco: Laurel Holloman, Nicole Parker, Maggie Moore, Kate Stafford, Sabrina Artel, Toby Poser, Nelson Rodríguez e Dale Dickey
AMIGAS DE COLÉGIO <i>Fucking Åmål</i> Suécia/Dinamarca, 1998, 86'	
Sinopse oficial: Na pequena cidade de Amal, na Suécia, vivem duas garotas. Elin é a garota	Direção: Lukas Moodysson Roteiro: Lukas Moodysson

<p>mais popular do colégio. Ela está cansada da pacata rotina do lugar onde mora e não quer seguir o rumo da maioria das mulheres que conhece: virar uma solitária dona de casa. Já Agnes é a novata da escola. Tímida, não tem grandes amigos, mas tem uma paixão platônica por Elin. Quando a família de Agnes insiste em fazer uma festa de 16 anos para a jovem, ela tem certeza de que será um fracasso. Até que Elin surge em sua porta e, inesperadamente, dá-lhe um beijo por conta de uma aposta com sua irmã. Começa, então, uma série de crises de identidade entre as jovens, que não sabem como assumir o que realmente sentem.</p>	<p>Produção: Lars Jönsson Fotografia: Ulf Brantås Montagem: Michal Leszczylowski e Bernhard Winkler Elenco: Alexandra Dahlström, Rebecka Liljeberg, Erica Carlson, Mathias Rust, Stefan Hörberg, Josefina Nyberg, Ralph Carlsson, Maria Hedborg, Axel Widegren, Jill Ung e Lisa Skagerstam</p>
<p>LESSONS IN BABY DYKE THEORY <i>Lessons in Baby Dyke Theory</i> Canadá, 1995, 3'</p>	
<p>Sinopse adaptada: Onde se escondem as jovens lésbicas que não estão nem nos corredores da escola, nem nas telas da televisão? TJ Cuthand, com apenas 16 anos à época, utiliza sua câmera de vídeo para imaginar possíveis parapeitos e, quem sabe, convencer outras adolescentes a saírem do armário também. Filmando brincadeiras, cadernos, doces e seu próprio corpo, Cuthand cria, em seu primeiro vídeo, imagens lúdicas e irônicas para as sensações de isolamento e solidão que atravessam toda infância e adolescência <i>queer</i>.</p>	<p>Direção: TJ Cuthand Roteiro: TJ Cuthand Montagem: TJ Cuthand Elenco: Carla-Marie Powers, Lyndsay Baillie e TJ Cuthand</p>
<p>AINDA NÃO <i>Ainda Não</i> Brasil, 2017, 21'</p>	
<p>Sinopse oficial: Às vésperas do aniversário de Marina, sua mãe a visita em São Paulo e prepara uma festa em família. Elas parecem distantes, mas é porque a menina guarda um segredo.</p>	<p>Direção: Julia Leite Roteiro: Julia Leite Produção: Amanda Pó Fotografia: Pedro Andreetta Montagem: Arhur Paulino Elenco: Gilda Nomacce, Clara Gallo e Shaya Lambert Bihari</p>
<p>PÁRIA <i>Pariah</i> Estados Unidos, 2011, 86'</p>	
<p>Sinopse adaptada: Alike, uma jovem lésbica do Bronx, tenta forjar sua própria identidade enquanto também precisa negociar com as diferentes expectativas que a família, as amigas e a escola depositam sobre ela.</p>	<p>Direção: Dee Rees Roteiro: Dee Rees Produção: Nekisa Cooper Fotografia: Bradford Young Montagem: Mako Kamitsuna Elenco: Adepero Oduye, Kim Wayans e Aasha Davis</p>

<p>MOSQUITA E MARI <i>Mosquita y Mari</i> Estados Unidos, 2012, 85'</p>	
<p>Sinopse adaptada: Yolanda, também conhecida como Mosquita, é uma estudante aplicada. Após ser designada para ajudar Mari, a problemática aluna nova, com os estudos, ela começa a se aproximar da colega. Apesar das diferenças, uma intensa conexão se estabelece entre elas.</p>	<p>Direção: Aurora Guerrero Roteiro: Aurora Guerrero Produção: Chad Burris Fotografia: Magela Crosignani Montagem: Augie Robles Música: Ryan Beveridge Elenco: Fenessa Pineda, Venecia Troncoso e Laura Patalano</p>
<p>AS MIL E UMA <i>Las Mil y Una</i> Argentina/Alemanha, 2020, 120'</p>	
<p>Sinopse oficial: Iris conhece Renata em um conjunto habitacional na Argentina e se sente inexplicavelmente atraída por ela. Juntas, elas enfrentam a hostilidade e o preconceito.</p>	<p>Direção: Clarisa Navas Roteiro: Aurora Guerrero Produção: Diego Dubcovsky, Lucía Chávarri e Carolina Penelas Fotografia: Armin Marchesini Weihmuller Montagem: Florencia Gómez García Música: Claudio Juárez e Desde el Barro Elenco: Sofia Cabrera, Ana Carolina García, Mauricio Vila e Luis Molina</p>

Quadro 2 – Programa 2: *Outing*, Felicidade e Excelência na Orientação de Juventudes Lésbicas para o Futuro. Fonte: Elaboração dos autores.

Alguns dos filmes acionados – como *Olivia*, *Quebramar* e *A Primeira Morte de Joana* – começam pelas estradas. Outros, como *Você Nem Imagina* e *Pária*, nelas terminam. Quase todos, em algum momento, evocam a ideia de deslocamento, trânsito, viagem ou circulação. Entendendo que, nessas obras, as noções de *amadurecimento* e *formação* vinculam-se não só à compreensão de uma travessia subjetiva entre *fases*, mas também à passagem entre espaços através do tempo e do tempo através dos espaços, a questão principal da referida pesquisa – isto é, como as narrativas cinematográficas *coming-of-age* relacionam espacialidades e temporalidades aos processos de amadurecimento e formação das lesbianidades juvenis? – pôde encontrar algumas respostas, bem como se desdobrar em tantas outras perguntas.

Um afastado colégio interno, uma praia quase deserta, uma boate e uma casa ligadas por uma ponte. Distante, mas ainda assim avizinhada, uma pequena cidade litorânea, na qual gigantes cata-ventos apontam em direção ao céu. A aproximação entre esses diferentes e longínquos – temporal e geograficamente – cenários possibilitou, no ensaio disparado pelo progra-

ma *Heterotopias Juvenis e o Erótico no Continuum Lésbico*, um contorno à compreensão de que determinados regimes espaciais viabilizam experiências de corpo nas quais o prazer compartilhado, a sensualidade e a ampliação dos sentidos levam jovens lésbicas ao encontro consigo e com outras, às trocas intergeracionais e ao encanto pelas coisas do mundo.

Já no ensaio construído a partir do segundo programa, *Outing, Felicidade e Excelência na Orientação de Juventudes Lésbicas para o Futuro*, a partida de casa para a universidade, a *saída do armário*, o abandono da escola – movimentos por vezes tratados como *ritos de passagem* ou momentos de transformação crucial e irreversível no curso de uma história de vida – dão lugar a algumas interrogações: que diferentes tempos o passado – isto é, aquilo que se deixa, aquele lugar que já não se ocupa – pode inaugurar nas vidas de jovens lésbicas racializadas e/ou periféricas? E que futuros, desde o presente, também despontam para elas?

Ainda que contemplando certa multiplicidade de formatos, histórias, propostas estéticas e contextos de produção, a composição desses programas não ambicionou a realização de um panorama ou de uma retrospectiva do cinema protagonizado por personagens lésbicas jovens nem mesmo pretendeu destacar realizações que possam ser compreendidas como especialmente significativas ou importantes para a constituição de uma história lésbica dos filmes *coming-of-age*. O que nos interessou, em cada um dos conjuntos apresentados, foram as ideias que um filme foi capaz de disparar sobre o outro e os sentidos que, juntos, permitiram-nos explorar.

Considerações finais

Ao chegar a este ponto, que não é o final, mas um ponto que se abre ao diálogo e às novas experimentações, esperamos ter, de algum modo, contribuído para o campo dos estudos em cinema e educação. No nosso caso, procuramos argumentar, inicialmente, como as noções de cinema, educação e formação se entrelaçam na direção de potencializar os procedimentos metodológicos no trabalho com filmes. Em seguida, tratamos de pensar como a relação entre currículo e curadoria, tanto naquilo que as aproxima quanto naquilo que as coloca em lugares diferentes, pode contribuir para a constituição de novos caminhos metodológicos de investigação.

Por fim, a partir de uma experiência de pesquisa, tentamos mostrar como, do ponto de vista dos procedimentos, a constituição de um *programa de filmes* talvez possa reverberar em modos de pesquisar que não só tomem o cinema como experiência e forma pensante, mas que busquem fazer do movimento de aproximar filmes, arranjando-os em conjuntos, um exercício do pensamento. Esse gesto metodológico é capaz, apostamos, de nos inspirar e nos lançar para formas outras de pesquisar entre o cinema e a educação.

Notas

- ¹ Defendida em junho de 2023, sob orientação de Jamil Cabral Sierra, a tese é de autoria de Camila Macedo Ferreira Mikos (2023) e está disponível na íntegra no repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/trabalhos-de-conclusao/>.
- ² É possível ler os ensaios, bem como os resultados integrais da pesquisa, na tese que está disponível no repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Basta acessar o endereço eletrônico anteriormente assinalado.

Referências

- ALEGRIA, João; DUARTE, Rosália. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008.
- ALVES, Cauê. A Curadoria como Historicidade Viva. In: RAMOS, Alexandre Dias. **Sobre o Ofício do Curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- CESAR, Amaranta. Conviver com o Cinema: curadoria e programação como intervenção na história. In: CESAR, Amaranta; MARQUES, Ana Rosa; PIMENTA, Fernanda; COSTA, Leonardo (Org.). **Desaguar em Cinema**: documentário, memória e ação com o CachoeiraDOC. Salvador: EDUFBA, 2020.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FERREIRA, Glória. Escolhas e Experiências. In: RAMOS, Alexandre Dias. **Sobre o Ofício do Curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das Juventudes Modernas e Contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

KUIAVA, José; SIERRA, Jamil Cabral; WIACEK, Juslaine de Fátima Nogueira. A Escrita de Si na Formação Acadêmica e a Possibilidade de Inventariar-se em Memórias-Histórias de Vida. **Revista de Literatura, História e Memória**, v. 5, n. 6, p. 163-184, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Cesar; OMELCZUK, Fernando; REZENDE, Luiz Augusto (Org.). **Cinema-Educação**: políticas e poéticas. Macaé: NUPEM, 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; SEIBERT, Lisli. Escolhas Metodológicas nas Pesquisas em Cinema e Educação: é possível falar em “cinema de formação”? **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 360-383, abr./jun. 2017.

MAZZARI, Marcos Vinicius. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister: “um magnífico arco-íris” na história do romance. **Literatura e Sociedade**, n. 27, p. 12-30, jan./jun. 2018.

MIKOS, Camila Macedo Ferreira. **Lesbianidades Juvenis em Filmes Coming-of-Age**: espaços de formação e tempos de amadurecimento entre o cinema e a educação. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

QUEIROZ, Thiago Bittencourt de. O Conceito de Romance de Internato a partir da Tradição do Bildungsroman. **Estação Literária**, v. 18, p. 10-24, maio 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Formação (Bildung), Cuidado de Si, Vivências e Educação. **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 91-102, jan.-/abr. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria Educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite Antes de Usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (Nos) Faz Pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

Camila Macedo é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), bacharela em Cinema e Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pesquisadora do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Atua nas áreas de curadoria, programação e realização em cinema. Desenvolve pesquisas nos campos do Cinema e da Educação em interface com os estudos de gênero e sexualidade. Atualmente, dedica-se à investigação das imagens cinematográficas das lesbianidades, em especial as juvenis.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3023-8151>

E-mail: docema.lamica@gmail.com

Jamil Cabral Sierra é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professor adjunto no Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Setor de Educação, da UFPR. É coordenador e pesquisador do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Relações de Gênero, Diversidade Sexual, Ética e Estéticas *Queer* em interface com os campos da Educação, das Mídias e do Cinema.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2137-7996>

E-mail: jamilsierra@ufpr.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.



Recebido em 31 de julho de 2023

Aceito em 12 de setembro de 2023

Editor responsável: Gilberto Icle

