



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

VINÍCIUS ALVES MORAES

**O CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL DA VILA: Trajetórias de formação
entre a extensão e a educação técnico-profissional**

**REDENÇÃO-CE
2025**

VINÍCIUS ALVES MORAES

O CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL DA VILA: Trajetórias de formação
entre a extensão e a educação técnico-profissional

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui.

REDENÇÃO-CE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Moraes, Vinicius Alves.

M824c

O curso de realização em audiovisual da Vila: trajetórias de formação entre a extensão e a educação técnico - profissional / Vinicius Alves Moraes. - Redenção, 2026.
121f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientador: Prof^a Dr^a Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Trajetórias. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.335

VINÍCIUS ALVES MORAES

O CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL DA VILA: Trajetórias de formação
entre a extensão e a educação técnico-profissional

Dissertação de Mestrado apresentada à banca
examinadora do Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Humanidades da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-brasileira, como requisito
parcial para obtenção de título de Mestre
Interdisciplinar em Humanidades.

Aprovada em: 28/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA BERRAOUI
Data: 14/01/2026 11:06:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Documento assinado digitalmente



LUIS CARLOS FERREIRA
Data: 14/01/2026 16:48:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Documento assinado digitalmente



GEOVANNA DE LOURDES ALVES RAMOS
Data: 14/01/2026 11:52:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Geovanna de Lourdes Alves Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Documento assinado digitalmente



JADSON FERNANDO GARCIA GONCALVES
Data: 14/01/2026 12:20:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aos trabalhadores e trabalhadoras do mundo!

Uni-vos!

Ao meu filho Antônio

À minha companheira Telma.

À minha guardiã, Iaiá

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial ao meu filho Antônio, fonte inesgotável de amor, motivação e alegria. Você é o maior motivo de tudo o que faço.

- À minha companheira Telma, meu porto seguro. Obrigado por estar ao meu lado em todos os momentos – nas noites longas de escrita, nos dias de dúvida e nas pequenas e grandes conquistas. Seu amor, compreensão e apoio foram essenciais para que eu chegasse até aqui;

- à minha orientadora, Prof.^a Dr^a Mara Rita Berraoui, pela confiança, paciência, rigor acadêmico e generosidade intelectual. Sua orientação segura, seus questionamentos sempre pertinentes e seu apoio incondicional foram fundamentais em cada etapa deste trabalho. Aprendi muito mais do que pesquisa acadêmica: aprendi a pensar com profundidade e responsabilidade;

- ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, pela oportunidade de formação de excelência e pelo ambiente acolhedor e desafiador que proporcionou meu crescimento acadêmico e pessoal;

- aos professores e professoras do MIH, que enriqueceram minha formação com conhecimento, reflexões críticas e inspiração. Cada disciplina, cada conversa de corredor e cada orientação complementar contribuíram para que este trabalho tivesse a qualidade que tem;

- aos colegas de turma, com quem dividi angústias, cafés, ideias e muitas risadas. Vocês tornaram essa jornada mais leve e mais humana. A troca constante de experiências e o apoio mútuo foram imprescindíveis;

- aos gestores e à chefia imediata, que autorizaram e apoiaram minha participação no mestrado mesmo em meio às demandas do trabalho. Sem essa flexibilidade e compreensão institucional, conciliar emprego e estudo teria sido impossível;

- por fim, mas não menos importante, agradeço profundamente a todas as pessoas entrevistadas que aceitaram participar desta pesquisa. Vocês abriram suas histórias, memórias e reflexões com generosidade e confiança. Este trabalho só existe porque vocês existiram para contá-lo.

RESUMO

Esta pesquisa se centra no Estudo de Caso acerca do Curso de Realização em Audiovisual, da Escola Pública da Prefeitura de Fortaleza, analisando as contribuições deste projeto público de formação extensionista para a trajetória técnico-profissional de seus egressos, levando em conta as narrativas. O objetivo é refletir sobre a relação Trabalho-Educação, no âmbito do audiovisual, na região metropolitana de Fortaleza, capital do Ceará, apresentando o curso, ora estudado, a partir do caráter extensionista do Bacharelado em Cinema e Audiovisual, da Universidade Federal do Ceará. Para tanto, analisam-se as trajetórias profissionais, acadêmicas e de desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Lançando mão de uma metodologia mista, cujas contribuições de Yin (2001) e Josso (1991) se entrecruzam com autores e autoras brasileiros(as) que pensaram a relação trabalho e educação, até aqui, como Ciavatta e Frigotto (2005), Kuenzer (2005), Saviani (1989), Antunes (2018) e Libâneo (2025), a hipótese inicial se centrou no fato de que encontraríamos um curso feito para as classes médias urbanas da capital, cujo funcionamento, Conteúdo Programático e práxis pedagógica retratariam ainda uma visão copiada do modo de produção hegemônico estadunidense. Concretamente, o que se pôde observar foi um diálogo claro entre a extensão e a formação profissional, materializada no Conteúdo Programático do curso e nas narrativas coletadas. Compreendeu-se, ainda, graças ao processo de pesquisa e contato com os sujeitos que aceitaram participar dela, que este é um processo também de compreensão da trajetória de formação deste pesquisador em busca dos sentidos que construiu nos seus contextos de formação. Desta forma, é o testemunho deste sujeito aprendente, que se auto elabora e que é confrontado pela existencialidade presente em sua pesquisa.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Educação Profissional - Trajetórias.

ABSTRACT

This research focuses on a Case Study of the Filmmaking Course at the Fortaleza Municipal Government's Public School. It analyzes the contributions of this public extensionist training project to the technical-professional trajectories of its alumni, taking their narratives into account. The objective is to reflect upon the Work-Education relationship within the audiovisual industry in the metropolitan region of Fortaleza, the capital of Ceará, presenting the course under study through the lens of the extensionist nature of the Bachelor's Degree in Cinema and Audiovisual at the Federal University of Ceará (UFC). To this end, the professional, academic, and personal development trajectories of the research subjects are analyzed. Drawing upon a mixed methodology, in which the contributions of Yin (2001) and Josso (1991) intersect with Brazilian authors who have theorized the relationship between work and education - such as Ciavatta and Frigotto (2005), Kuenzer (2005), Saviani (1989), Antunes (2018) and Libâneo (2025) - the initial hypothesis centered on the premise that we would find a course tailored for the urban middle classes, whose operation, syllabus, and pedagogical praxis would reflect a mirrored vision of the hegemonic North American mode of production. In concrete terms, what was observed was a clear dialogue between university extension and professional training, materialized both in the course syllabus and the collected narratives. Furthermore, through the research process and engagement with the participants, it was understood that this study also constitutes a process of comprehending the researcher's own formative trajectory in search of the meanings constructed within their own contexts of training. Thus, it stands as the testimony of this learning subject, who engages in self-elaboration and is confronted by the existentiality inherent in their research.

Keywords: Education; Work; Professional Education - trajectories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto de artefato comunicacional da visita de apresentação	40
Figura 2 – Conteúdo Programático do Curso da Vila	43
Figura 3 – Gráfico da Distribuição por tipos de Módulos (1700 horas)	49
Figura 4 – Foto da reunião na casa contígua ao prédio da escola para a produção de PICIVETAGEM (DOC, COR, 2015)	57
Figura 5 – Fotografia com parte da equipe do filme PICIVETAGEM (DOC, COR, 2015)	83

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Memória da Pesquisa.....	39
Quadro2 – Perfil dos/as entrevistados/as.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla	Descrição
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICA	Instituto de Cultura e Arte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual
MIH	Mestrado Interdisciplinar em Humanidades
NPD	Núcleo de Produção Digital
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
RU	Restaurante Universitário
SINE-IDT	Sistema Nacional do Emprego / Instituto do Desenvolvimento do Trabalho
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I.....	18
TRABALHO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS POLITÉCNICAS E EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	18
1.1 Trabalho e Educação.....	18
1.2 Por um processo de aprendizagem emancipatório, integral e politécnico.....	24
CAPÍTULO II.....	35
O CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL: PERSPECTIVAS DE EXTENSÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO.....	35
2.1 Metodologia e Caminhos Percorridos	35
2.2 Procedimentos metodológicos	35
2.3 <i>Locus</i> da Pesquisa: O Curso da Vila - Um Projeto de Extensão da UFC	37
2.4 Documentos Formativos do Curso da Vila.	38
2.5 Análise do Desenho curricular do Curso de Extensão em Audiovisual – Curso da Vila....	41
CAPÍTULO III	54
A FORMAÇÃO EXTENSIONISTA EM AUDIOVISUAL E AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS, PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO HUMANA DOS EGRESSOS DO CURSO DA VILA.....	54
3.1 Narrativas de Formação dos entrevistados	55
3.2 O Perfil dos/as Entrevistados/as	57
3.3 Os entrevistados e suas percepções e análise acerca da Formação oferecida pelo curso de Audiovisual.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A.....	91
APENDICE B.....	92

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições do Curso de Realização em Audiovisual, oferecido pela Escola Pública de Audiovisual da Prefeitura de Fortaleza¹ para a formação técnico-profissional de estudantes trabalhadores egressos, considerando suas trajetórias acadêmicas, profissionais e de formação acadêmica e humana.

Em 2006, quando eu ainda dava os primeiros passos nos conhecimentos sobre fotografia, o Curso da Vila² iniciou suas atividades. Houve o edital de seleção para ingresso no Curso de Realização e testemunhei o sonho de duas amigas estudantes de Letras e apaixonadas por cinema que tentaram o ingresso na primeira turma do curso. Eu passei vários dias lendo e relendo o edital, tentando entender se eu conseguiria ingressar.

Já àquela época, o ingresso no curso parecia se oferecer aos já iniciados no universo do audiovisual, com referências que eu não possuía, a princípio. Contudo, a escola, àquela época, ocupava o vazio da inexistência de um Curso de Graduação em Cinema numa universidade pública. A essa época, algumas Organizações Não Governamentais (ONG's), Pontos de Cultura e projetos autônomos desenvolviam formações em audiovisual. No entanto, o curso de realização era um curso longo, cujo processo de formação incluía a produção de seis trabalhos audiovisuais durante um processo de formação que englobava aproximadamente 2.000 (duas mil) horas. Além disso, por motivos que iremos expor quando apresentarmos o curso, tal processo de formação ia de encontro ao modelo hegemônico da Pedagogia das Competências.

A fotografia, já era uma atividade mais difundida na cidade de Fortaleza e sua região metropolitana, o que significava que havia pelo menos uma formação de curta duração, ou seja, mais ou menos 60 horas/aula, também extensionista, que era a Casa Amarela Eusélio Oliveira, o curso mais longo do estado do Ceará, com mais de 50 anos de existência. No campo do audiovisual, no entanto, não existia política de formação contínua no estado, tampouco em Fortaleza. O Curso da Vila era a possibilidade de descoberta de uma nova identidade profissional para aqueles que não entendiam ainda esta expressão. Durante a primeira turma, inúmeros artistas, poetas, atores, *performers*, participaram das atividades do curso, ainda que não estivessem matriculados regularmente, o que aconteceu nas turmas que se sucederam, fazendo desta organicidade uma das marcas deste processo de formação.

¹ A Escola pública de audiovisual faz parte do complexo cultural Vila das Artes, que engloba ainda a Escola Pública de Circo, de Dança, de Teatro e de Música. O Curso de Realização em Audiovisual é um dos programas de formação dentro da Escola de Audiovisual.

² O Curso da Vila, ou Curso de Realização em Audiovisual, como será identificado no decorrer do trabalho.

O Curso da Vila materializava a impressão de que o cinema era uma arte que se podia aprender, era o inédito viável de uma geração de jovens que sonhava fazer filmes, como diria Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992). Era a nitidez de que era possível aprender, porque este ofício nos colocava em relação com o mundo por intermédio do aprendizado da ciência do seu fazer. Tecida de forma omnilateral, cada peça fílmica utilizava-se da ciência para gerar sentido. Por sua vez, e devido a sua relação com o cinema, então, esta ciência do fazer fílmico sempre se atualizava.

Entretanto, o desafio de formação técnico-profissional em audiovisual se dá, em diferentes sentidos e dimensões, que são desafiadoras para os estudantes trabalhadores que buscam formação continuada. No universo profissional do audiovisual, em que a regra é a flexibilização, a precarização e o trabalho desprotegido, estudantes trabalhadores e trabalhadoras adentraram o curso com que expectativa? Isso aponta a necessidade de compreendermos em que medida o Curso da Vila contribuiu para a formação de trabalhadores para atuar neste campo de trabalho e quais os desdobramentos dessa formação proposta e efetivada.

Frente a questionamentos como estes, lançaremos mão da contribuição teórica de Saviani (1989), Ciavatta e Frigotto (2005), Kuenzer (2005), Antunes (2018), Baracho (2018), Libâneo (2025), para desenvolver reflexões críticas ligadas ao universo da relação entre trabalho e educação, percebendo aspectos desta relação no Conteúdo Programático do “Curso da Vila”, por exemplo, bem como na análise das entrevistas de estudantes egressos do referido curso.

Assim, no bojo de uma discussão sobre as condições da formação para o mundo do trabalho em audiovisual, na cidade de Fortaleza, durante os anos compreendidos, para efeitos desta pesquisa, pretendemos relacionar as transformações de uma sociedade que aceleradamente perde a proteção ao trabalho da população (Castel, 2000) com a formação do Curso da Vila, que, àquela época, era a única forma de ser incluída numa política de democratização do acesso gratuito à formação em cinema e audiovisual.

Assim, nosso estudo tem como pergunta de pesquisa: Quais as contribuições do Curso de Realização, ofertado, a partir de 2006, pela Escola Pública de Audiovisual da Prefeitura de Fortaleza para a formação técnico-profissional de seus egressos, considerando suas trajetórias acadêmicas, profissionais e de formação humana?

Para responder a essa questão de pesquisa, definimos como objetivo geral: Analisar as contribuições do curso de Realização em Audiovisual, ofertado, a partir de 2006, pela Escola

Pública de Audiovisual da prefeitura de Fortaleza (CE), para a formação técnico-profissional de seus egressos, levando em conta suas trajetórias.

Frente a este objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

a) Refletir sobre a relação entre Trabalho e Educação, no âmbito da educação profissional, à luz de uma perspectiva politécnica, emancipatória e voltada para a formação humana integral;

b) Apresentar o curso de Realização em Audiovisual, da Escola Pública de Audiovisual da Prefeitura de Fortaleza, destacando sua relação com o caráter extensionista do Curso de Cinema e Audiovisual do Instituto de Cultura e Arte da UFC;

c) Analisar as trajetórias acadêmicas, profissionais e de desenvolvimento pessoal de sujeitos egressos do curso de Realização em Audiovisual, da Escola Pública de Audiovisual da Prefeitura de Fortaleza.

Como metodologia de pesquisa, optamos pelo entrecruzamento do Estudo de Caso (Yin, 2001), ao analisar os documentos coletados, a respeito do “Curso da Vila”, a partir da análise documental e de elementos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), ao passo que também lançaremos mão da análise de contribuições trazidas pelas concepções sobre trajetórias de Formação (Josso, 2001). Isso posto, partimos de uma abordagem qualitativa e interdisciplinar em pesquisa, pois entendemos a interdisciplinaridade como uma necessidade que se impõe face ao objeto de estudo sobre o qual se debruça esta pesquisa.

Assim, entendendo que estudar a educação implica estudar o social, compreendemos, de acordo com Frigotto, que:

[...] o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões (Frigotto, 2010. p.45).

Assim, realizando uma análise, a partir da premissa defendida pelo autor na citação acima, vamos ao encontro de nossa pergunta de pesquisa, sob uma ótica interdisciplinar. Compreendendo que fazer pesquisa interdisciplinar não é enumerar causas, empilhar fatores isolados do objeto e inventariá-los ou acumular técnicas, podemos analisar o que afirma Kosik (1969)³:

³ A tradução deste livro, realizada por Daniel Grassi e que serve de referência para esta pesquisa, é de 2001.

[...] que a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (Kosik, 1969, pg. 9-10).

Uma análise que se distancie disto é uma estratégia de pseudoconcreticidade do mundo real. Faz-se necessário, então, perfazer uma trilha que desvie da práxis fragmentária das coisas como mostradas em sua condição de fenômeno dado e, a partir da análise das camadas que compõem o objeto, compreender o caráter mediado da realidade, em contradição com seu caráter imediato.

Assim, organizamos esta dissertação com a seguinte estrutura: o primeiro capítulo, em que se discute Trabalho e Educação, no âmbito da educação profissional, à luz de uma perspectiva politécnica, emancipatória e voltada para a formação humana integral. O segundo capítulo visa apresentar o Curso de Realização em Audiovisual da Escola Pública de Fortaleza, relacionando sua relação extensionista com uma visão politécnica do trabalho. O terceiro capítulo analisa as trajetórias acadêmicas, profissionais e de formação humana dos estudantes egressos ou desistentes do curso.

Nas considerações finais, retornamos ao nosso problema central de pesquisa para discutir os achados que foram desenvolvidos, ao longo do texto e da análise das entrevistas, sobretudo, no que diz respeito ao caráter da formação em audiovisual oferecida pela escola, tanto a partir das entrevistas com os estudantes egressos, quanto com base na análise do projeto de extensão que dá origem ao curso, ressaltando a dificuldade desta trajetória formativa em cumprir os objetivos aos quais se propõe. Através destas reflexões, entendemos que é necessário repensar a democratização em audiovisual, no contexto fortalezense, tendo como referência este curso, que, ainda que historicamente tenha apresentado uma incompletude nos seus objetivos, foi a única iniciativa governamental, nesta área de formação, num período de quase 20 anos.

CAPÍTULO I

TRABALHO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS POLITÉCNICAS E EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O objetivo deste capítulo é fazer uma discussão teórica acerca da relação entre educação e trabalho, bem como trazer conceitos gerais acerca dos processos formativos escolares ancorados em uma concepção politécnica e humanista.

1.1 Trabalho e Educação

O trabalho é essencial à existência humana, pois permite a produção de bens materiais e simbólicos necessários à vida em sociedade. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, o ser humano reafirma sua condição social e criativa. No entanto, apesar de sua importância, o trabalho tem sido historicamente marcado pela exploração, evidenciando desigualdades entre indivíduos e classes sociais (Frigotto, 2005).

Mas, vamos percebendo que, desde o século XVII, o trabalho passou a ser moldado pelas relações sociais do capitalismo comercial, rompendo com o modelo feudal e se consolidando como capitalismo monopolista. Hoje, vivemos o modelo do capitalismo de plataforma (Antunes, 2018). Sob este metabolismo social, baseado na propriedade privada dos meios de produção, há trabalhadores “livres”, mas despossuídos, que vendem sua força de trabalho para sobreviver, e produzem para o capital a mais-valia, recebendo por isso 1/3 do valor de sua força de trabalho, uma vez que todo excedente fica destinado ao patrão.

No interior da sociedade de modo de produção capitalista, surgem as classes sociais: os proprietários e os assalariados. No capitalismo, tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia perdem sua função primordial de atender às necessidades humanas e passam a girar em torno do valor de troca e da acumulação de capital. Porém, apenas a classe proprietária se beneficia dessa acumulação, enquanto a classe trabalhadora cada vez mais fica despossuída e mercê da venda de sua força de trabalho (Frigotto, 2005).

O modelo taylorista-fordista de produção, dominante durante grande parte do século XX, começa a ser superado, a partir do final da década de 1970, com o avanço das tecnologias da informação, da microeletrônica e das telecomunicações. Surge, então, um novo paradigma produtivo: o Toyotismo, caracterizado pela flexibilidade nas linhas de produção, redução de prazos e integração das atividades. Esse modelo exige um novo perfil de trabalhador: multifuncional, capaz de tomar decisões, resolver problemas e compreender amplamente o processo produtivo, em contraste com o trabalhador especializado e fragmentado do modelo anterior (Oliveira, 2001).

Os trabalhadores têm que estar prontos para desempenhar novas tarefas e para se moverem pela empresa em rotação, sem delimitação de posto, tarefa ou lugar no processo de trabalho. Os trabalhadores estão habilitados a ocupar qualquer lugar em qualquer tempo, onde a gerência possa requerê-los (Oliveira, 2001, p. 36). No entanto, a face exploradora cria contra si mesma um trabalhador que se move em direção à superação do trabalho alienado. Assim, o conhecimento, antes dado a conta gotas ao trabalhador como forma de controlá-lo, se mostra como elemento presente na luta de classes quando se trata de educação e trabalho, como demonstra Kuenzer, no livro *Pedagogia da Fábrica*:

Se o trabalhador é qualificado, conhece o processo em sua totalidade, conhece a máquina e os princípios que regem seu funcionamento, ou seja, se ele domina a ciência que a máquina incorpora, estabelece-se outro tipo de relação, que lhe permite dirigir o trabalho, e não ser dirigido por ele [...] é pela não democratização do saber sobre o trabalho que se reforça a exploração dos que dominam a ciência (e o capital) pelos quais não a dominam (Kuenzer, 1996, p. 193-194).

No entanto, para a maior parte da classe trabalhadora, a realidade ainda é a alienação, ou seja, a disjunção entre que produz e aquilo que é produzido. Isso se verifica, sobretudo, entre os trabalhadores com baixa escolaridade, que enfrentam grandes dificuldades para se inserir ou se manter empregados. Muitos recorrem a cursos profissionalizantes rápidos, oferecidos em massa por instituições que exploram essa vulnerabilidade. Esses cursos, no entanto, criam uma falsa expectativa de empregabilidade, pois o mercado, altamente competitivo e excludente, não possui espaço para todos (Oliveira, 2001).

Neste sentido, a discussão sobre a educação profissional para o universo do trabalho passou por inúmeras influências, no Brasil, desde a década de 60, envolvendo, tanto pensadores que visavam a institucionalizar o trabalho para reproduzir as relações de produção do mundo capitalista, da divisão social do trabalho e da sociedade de classes, quanto aqueles(as) que trariam propostas libertárias.

Desde a “Teoria do Capital Humano” (Frigotto, 2018), cuja argumentação se baseia na defesa de que a educação é um investimento que aumenta a produtividade do trabalhador (Oliveira, 2001), pensamento este que alcançou a década de 80, quando autores como Frigotto (1984) e Kuenzer (1989), chegando a pensadores da década de 90, como Antunes (1995), que destacam os sentidos do trabalho e como mecanismos de qualificação e desqualificação do trabalhador fazem da educação profissional um campo de disputas em que a realidade afeta diretamente a vida dos estudantes trabalhadores.

Na década de 1960, a Teoria do Capital Humano consolidou uma visão de educação voltada ao profissionalismo, reduzindo a formação ao preparo para o mercado de trabalho. Essa concepção vinculou a escola à lógica produtiva do capitalismo, atribuindo-lhe o papel de moldar indivíduos disciplinados e adaptados às exigências econômicas. Assim, historicamente, a educação tem desempenhado um papel estruturante para a consolidação do capital como algo percebido de maneira natural.

Este paradigma teórico reverberado trazia, em seu cerne que, quanto mais incremento no investimento em educação do trabalhador, maior seria o seu investimento no que chamou de “capital humano”, possibilitando, sobremaneira, a ascensão econômica daquele que assim investisse. Uma outra face deste investimento seria na saúde.

Partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros (Frigotto, 2018, p. 46).

Assim, segundo Frigotto, no texto supracitado, o economista estaria cunhando um conceito que serviria, mais uma vez, para ignorar a “Luta de Classes”, oferecendo aos intelectuais burgueses mais uma ferramenta para entender por que existem países mais ricos e outros tão pobres e dependentes. No entanto, no final da década de 70, apresentaram-se autores contrários à teoria do capital humano, visando sobretudo a empreender uma crítica à Economia da Educação.

A década de 80, representada nesta pesquisa por autores e autoras como Frigotto (1984) e Kuenzer (1989), se centra no advento da microeletrônica na indústria e os mecanismos advindos disto para a qualificação e desqualificação do trabalhador. Segundo Baracho (2018), chega-se à década de 90 com duas concepções de currículo que tiveram repercussão nas políticas educacionais:

[...] Em face do salto qualitativo no processo de reestruturação produtiva (integrando novas tecnologias baseadas na eletrônica, na microeletrônica, provocando, por um lado, o desemprego estrutural e, por outro, uma exigência de um trabalhador com uma nova cultura do trabalho, para atuar no trabalho objetivado), é corroborada, assim, a defesa da formação profissional em nível técnico, expressa por duas concepções de currículo: uma com o objetivo de a formação atender à configuração atual do mundo do trabalho[...] e a outra voltada para a perspectiva da formação humana integral (Baracho, 2018. p. 28).

Tais concepções se materializaram, por exemplo, no Decreto 2.208/1997, assinado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), que priorizou uma formação técnica desvinculada do ensino médio, alinhada às políticas neoliberais. Tal texto legal trazia aspectos ainda que dialogavam fortemente com o que foi proposto por Salm (1980), cujo conteúdo defende que o trabalho prescinde da escola, afirmando ser, no interior do setor produtivo hegemônico, que seja submetida à formação os trabalhadores produtivos, como se pode notar no seguinte artigo do supracitado texto legal:

“Art 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

Tal dispositivo articula, assim, uma descredibilização da escola, que reduz, segundo Salm, a escola a uma instituição marginalizada frente ao mercado, podendo ter o seu papel desempenhado pela indústria, por exemplo.

No entanto, no campo dessas disputas, o Decreto 5.154/2004, assinado por Luiz Inácio Lula da Silva, revoga integralmente o documento criado pelo mandatário anterior e integra a formação técnica ao Ensino Médio Regular, fazendo com que o estudante conclua no Ensino Técnico-Profissional apenas se tiver também terminado o ensino regular.

No entanto, a mesma evolução tecnológica que reestruturou a produção e também a reprodução do capital criou mecanismos de desproteção do trabalhador. Desta forma adentramos o século XXI, sob a égide da indústria de serviços, da intensificação do trabalho e da "pejotização" (Antunes, 2018). O que se viu, então, foi a compulsória e total adesão dos realizadores em audiovisual, a partir de 2010, para uma categoria de pejotização denominada Microempreendedor Individual (MEI).

Assim, poderíamos elaborar propostas de orçamento para os trabalhos em cinema, bem como, posteriormente, emitir notas fiscais de serviços. O que se vê é uma quantidade cada vez menor de emprego para um contingente cada vez maior de trabalhadores (*Idem*, 2018). Trabalhadoras oriundos, por exemplo, do Curso de Realização, enquanto estudavam e

trabalhavam em outras ocupações, além do cinema, encamparam a realidade de se tornar MEI e adentrar na indústria de serviços. Não temos, no cinema cearense, uma indústria, tampouco uma política consolidada de formação técnica na cidade de Fortaleza. Mas tem-se uma indústria que regula os serviços e fatura sobre o trabalhador.

Nesse contexto, o estudante trabalhador do curso se via frente a uma formação fortemente ligada à produção do trabalho em audiovisual que reunia habilidades múltiplas e interdisciplinares, mas frente ao mercado em que o trabalhador estava desprotegido, mas agora revestido de pessoa jurídica.

Um(a) realizador(a) audiovisual, assim, teria de criar seus próprios produtos e meios, canais e redes de compartilhamento para fazer seus trabalhos terem repercussão. Assim, segundo Antunes, não importa que suas atividades, dentro da divisão do trabalho, sejam intelectuais ou manuais, todos e todas estão afetados(as) pela informalidade e pela flexibilidade (Antunes, 2018). Isto não significa, no entanto, dizer que há equidade na forma como estes aspectos contemporâneos do trabalho afetam as diferentes classes econômicas.

A realidade enfrentada, portanto, é a de que uma das atribuições fundamentais do Estado diz respeito a sua “auto minimização” em face do livre jogo das leis da oferta e da procura (Frigotto, 1984). Deslegitimam-se, pois, uma série de reivindicações e lutas populares, no tocante à garantia de direitos, tanto na esfera política, quanto na esfera socioeconômica, principalmente. Nesse sentido, os decretos 9.262/2018 e 10.185/2019⁴, que "extingue cargos efetivos vagos ou que venham a vagar dos quadros de pessoal da administração pública e veda a abertura de provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica", são exemplos deste fenômeno supracitado. Dentre as centenas de cargos ali extintos, o cinema é uma das áreas do conhecimento impactadas.

À época destes decretos, a UFC e a Universidade de Fortaleza já possuíam seus cursos de graduação em cinema e audiovisual e já haviam formado turmas. Das poucas janelas de trabalho não alienado e seguro ainda existentes, adentrar na profissão como servidor público federal não era mais uma possibilidade de construção de carreira, frente à estratégia de asfixiar tudo aquilo que tivesse o poder de confrontar a autoridade na qual se revestia o governo federal naqueles anos, felizmente passados, de autoritarismo sem maquiagens.

⁴ Os decretos em questão extinguem cargos de fotógrafo, técnico cinematográfico, operador de áudio, montador cinematográfico, dentre outros importantíssimos para o desenvolvimento da cultura audiovisual nas universidades e outras instituições públicas federais.

Os anos se passaram, chegamos ao governo Lula, mas estes decretos nunca foram revogados ou revistos. Nesse sentido, em 2024, o colégio de gestores de comunicação das instituições federais de ensino superior (COGECOM) lançou a “Carta de Brasília”, na qual repudiam os decretos nº 9.262/2018 e o 10.185/2019, em que afirma: “Manter as consequências desses decretos autoritários é dar sequência a um projeto neoliberal de desmonte das Instituições Federais de Ensino Superior”⁵.

Assim, frente ao caso do “Curso da Vila”, a hegemonia estatal sobre a educação institucionalizada pressupõe a oferta de Ensino Extensionista de forma gratuita, assegurando parte da democratização do acesso ao ensino de audiovisual. No entanto, a realidade do trabalho em audiovisual encontra, no Estado brasileiro, uma negação em absorver os jovens advindos de anos de estudo dedicado ao audiovisual. Não se trata, aqui, apenas do “Curso da Vila”, agora nos idos de 2025, mas de tantos outros cursos que foram abertos em universidades federais e que não encontram proteção ao conhecimento que foi produzido ali.

Por outro lado, o que apresenta o novíssimo ensino médio, no que diz respeito ao ensino técnico e profissional, através da Lei 14.945/2024⁶, há que ser considerado no que diz respeito ao caráter extensionista do Curso da Vila, que carregava, pelo menos, até a turma ingressante em 2022, em seu certificado, a chancela de projeto de extensão da UFC, no âmbito do Instituto de Cultura e Arte (ICA). Isto posto, há uma possibilidade de viabilizar o diálogo entre extensão e ensino técnico-profissional, por exemplo, considerando o Art. 35 - B - parágrafo 4:

[...] para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem: III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de acordo com a legislação (Lei 14.495/2024, p. 1 e 2).

Tal argumentação, assim, reforça a possibilidade do Curso de Realização, em âmbito municipal, ser um projeto, cada vez mais, capaz de se relacionar com a cidade e com a formação em audiovisual, de forma a garantir a diversidade do público que lhe acessa, não só no ingresso, mas na permanência.

A política, na esfera federal, portanto, apresenta agendas díspares, posto que à medida que alicerça uma nova atualização do ensino médio, em especial, o técnico e profissional,

⁵ Acessado através de https://www.ufc.br/images/files/noticias/2024/240913_cartadebrasil_cogecom.pdf

⁶ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.h.tml> (acessado em 02julho de 2025)

ampliando a capilaridade das instituições através da oportunidade de aliar extensão e ensino técnico-profissional, não tem uma proposta viável para esta questão da extinção dos cargos ligados ao audiovisual de que tratam os supracitados decretos. Desta forma, a rebote da política pública incerta, cria-se mão-de-obra qualificada e precarizada, formada pelo Estado, mas sem um programa que construa itinerários formativos continuados e inserção cidadã no mundo do trabalho.

A última ferramenta legal do Estado, assinada por Luiz Inácio Lula da Silva, em junho de 2024 foi a Lei 15.141/2025 que sedimenta a política de extinção de cargos ligados ao audiovisual no serviço público federal, especialmente nas instituições de ensino superior, à guisa de modernizar o serviço público. Nada pode explicar a manutenção dos gestos autoritários de governos que desfecharam golpes doloridos na classe trabalhadora, como os decretos dos dois últimos chefes máximos deste país. Diga-se que nada pode explicar isso, no sentido em que o Governo Federal, a partir da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), acaba de abrir concessão pública para inúmeras rádios e canais de TV universitárias, que precisarão sobretudo de material humano para objetivar este esforço.

1.2 Por um processo de aprendizagem emancipatório, integral e politécnico

Em meio a todas estas mudanças de cenário, no país e em Fortaleza, o “Curso da Vila” se manteve, configurando-se como um percurso formativo em audiovisual longo, cujas muitas dimensões da implementação atravessaram as vidas de estudantes trabalhadores, que enxergaram, no cinema, uma possibilidade de empoderamento por meio de um novo ofício ou de uma luta política mais coletiva, ambos envolvendo questões que perpassam uma noção de democratização do audiovisual visando à produção de cidadania e, para isso, a construção de uma formação emancipatória, politécnica e integral.

Não existe ensino de cinema em que não esteja envolvido um processo de emancipação humana. Essa emancipação se dá para Ranciere, citado por Migliorin (2014), dentro de sala de aula, a partir de um princípio da igualdade. Isso significa que todos os ali, envolvidos, na atividade criativa de fazer um filme, terão o mesmo potencial de intervir: princípio de que, presentes estes participantes de sala de aula, suas inteligências estarão igualmente consideradas. Para o autor, é importante dizer que nem a igualdade nem o dispositivo “sala de aula” são elementos dados, pré-estabelecidos, nesta relação, tendo de ser instaurados.

O ensino de cinema, sob este ponto de vista, possibilita observar a dimensão estética da emancipação (Migliorin, 2014). Por aí, sobre a crise da imagem-ação, sobre a crise de um

cinema que não é possível para a classe trabalhadora, torna-se necessário inventar um outro cinema e uma outra, ou outras, formas de fazer filmes. No entanto, numa sociedade em que o metabolismo social do capitalismo age, o autoritarismo e a dinâmica de classe sempre será algo a ser enfrentado. Assim, é importante refletir, nesse último movimento desta seção, sobre uma pedagogia para o cinema.

Não existe um modelo de aprendizado em cinema. Podem existir experiências, mais ou menos, exitosas, mas não há, ainda, um padrão, um método que garanta a ninguém que aprendeu a fazer cinema. Existem princípios, no entanto, que podem ser explorados, em sala de aula, no campo do roteiro, da fotografia, da sonorização, e dos processos de montagem cinematográfica.

Mas, aprendido qualquer método de produção ou fluxo de trabalho, haverá sempre a coerção, daqueles mesmos que admiram tanto a classe trabalhadora e o princípio educativo do trabalho, para que “fixemos nossas identidades como soldados do trabalho e sejamos o grande exército do trabalhador do futuro” (Migliorin, 2014, p.12). Assim, se a luta é por igualdade, parecer ser profícuo buscar, na linguagem do cinema, a emancipação que torne possível uma nova relação homem-máquina.

Assim como a sala de aula, bem como a igualdade apregoada por Migliorin (2014) *apud* Ranciere (2012), o Cinema é algo por ser instaurado no momento exato em que o fazemos. Sendo assim, estamos, a todo momento, negociando nossos fazeres e tentando reescrever a realidade com nossos desejos. “Trata-se menos da execução de um projeto de conhecimento, do que uma multiplicação de possibilidades de entradas no cinema e na criação” (*Idem.* 2014, p.6).

Assim, para Migliorin (2014), a sala de aula de um curso de cinema, longe querer possuir a igualdade como um Telos⁷, credita a sua dimensão produtiva e formativa à construção de algo que o autor vai chamar de “equipamento coletivo”, no qual estão descentradas todas as pessoas em prol de criar junto. A isso o autor dá o conceito de “pedagogia maquinica”. Nesta acepção, além do “esvaziamento das centralidades”, o funcionamento da máquina não é algo que tenha fim em si mesmo, mas que incorpora matérias que atualizam seu próprio funcionamento.

Sob este ponto de vista, tudo é máquina: o estudante, o professor, a câmera, a lousa, a sala de aula e a própria escola. Sob este fundamento, no entanto, defende o autor que essa construção é a maneira de repensar a própria máquina e de retornar ao ambiente pedagógico com as nossas experiências filmicas, momento em que parte importante do conhecimento se efetiva.

⁷ “A igualdade não é algo que se alcançará no fim de um processo, nem está submetida a um projeto e às relações de causa e efeito.” (Migliorin, 2014, p. 2)

Migliorin (2014) coloca, ainda, a questão de como os filmes precisam ter independência estética, em relação aos meios externos. Ou seja, o equipamento coletivo sala de aula é a maneira de refazer as relações homem-máquina. Simondon (2012, p. 327) *apud* Migliorin (2014, p.9), por exemplo, o autor coloca que “[...] é o trabalho que dá sentido aos objetos técnicos, não o objeto técnico que dá sentido ao trabalho” [...]. Trata-se, possivelmente, de libertar, não só a linguagem, fragmentadamente, mas, também, o processo de produção para realizar os filmes. Na esteira desse pensamento, concordamos com Migliorin (2014), quando o autor afirma que, no espaço pedagógico, temos o dever de refazer a relação homem-máquina.

Ainda segundo o mesmo autor “O cinema, assim como a educação, funciona devolvendo algo do sujeito ao mundo, inventando um receptor para essa devolução. Uma devolução que não é da coisa em si, mas da coisa atravessada por uma mediação estético-política”. Pensar uma “Pedagogia do Cinema”, partindo deste ponto de vista, se torna um modo de criar condições para que esta devolução ocorra. Essa pedagogia concebe o cinema, não apenas como uma técnica isolada, mas como uma práxis científica e coletiva capaz de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, promovendo a autonomia e questionando as relações de produção hegemônicas. Assim, dialogamos com Simondon na seguinte afirmação:

“Uma atividade como o cinema é na verdade capaz de criar, ela mesma, conceitos cujo uso é aprendido na manipulação das realidades cinematográficas, mas que podem ser estendidas e até mesmo universalizadas ao ponto de constituir uma verdadeira visão de mundo.” (Simondon, 2014, p. 355 *apud* Barroso e Migliorin, 2016).

No entanto, esta visão de mundo criada pelo cinema foi historicamente usada, sobretudo, para replicar pontos de vista opressores e imperialistas. Basta perceber como o cinema estadunidense é pedagógico, colocando aquele Estado Nacional como um protagonista benéfico para a ordem mundial, enquanto outras nações estão relegadas à condição de povos a serem salvos de sua condição de atraso pelas mãos do grande irmão. Assim, não nos basta que o cinema tenha esta potencialidade. É necessário que ele seja tomado pelas mãos da classe trabalhadora para a sua emancipação. A expressão “Pedagogia do Cinema” já foi citada por diversos autores, tais como Sol de Carvalho (2018), que tenta definir o cinema moçambicano essencialmente como um cinema pedagógico. Sob esta visão, o Cinema cumpre um papel de ferramenta, suporte, mediação entre a realidade e a humanidade. No caso específico de Moçambique, foi historicamente fomentado pelo estado e atendeu a temas que são parte da agenda social de governo, tal como afirmado a seguir:

Sejam os claros, existem algumas obras de ficção moçambicanas que foram essencialmente financiadas por fundos de cinema estrangeiros, mas a grande maioria foi apoiada pela comunidade doadora em Moçambique. Quase sempre relacionados com programas sociais em que eles estavam engajados (Sol de Carvalho, 2018. p.42).

Visto desta forma, o cinema pode, por exemplo, como em “O Encouraçado Potemkin” (Eisenstein, 1925) desenvolver, dentre outras ideias, a de que o protagonismo é coletivo, não existindo um herói, sendo este o povo, em sua força, pujança e coletividade. “Desde esse momento inaugural com os soviéticos, o sentido e o que há a conhecer do mundo não possui mais um acesso direto pela imagem, mas se faz na construção mediada pela montagem” Migliorin (2016). Tomado este ponto de vista, a montagem seria a forma como o filme (e seu narrador) guiam aquele a que assiste por um caminho em que se deseja revelar assuntos de interesse coletivo e, sobremaneira, desvendar, ou melhor, retirar a magia que encobre o cinema, desmistificando-o perante quem o presencia.

A relação apontada pelo autor, aqui, porém, ainda se centra na relação do filme com o espectador. É uma relação de aprendizado que poderia ser comparada, à grosso modo, a uma aula expositiva. Aquela em que o professor quer passar ao aluno aquilo de que acha que tem posse: o conhecimento. O professor demonstra. O aluno observa, julgando que, assim, aprenderá. Não há qualquer possibilidade de parar a aula, ou melhor, o filme. Ainda assim, este já é um esforço, por parte do cineasta, por construir junto do espectador e de minimizar a hierarquia entre o filme e a pessoa que assiste ao trabalho audiovisual. Por outro lado, poderíamos afirmar que, presente o objetivo do diretor em realizar um filme que entrega parte de seus sentidos às interpretações do espectador, este será fundamental para o conhecimento de quem estuda cinema e o realiza. Porém, quanto ao uso da expressão “Pedagogia do Cinema”, esta, para Eisenstein, *apud* Migliorin (2016), ainda estava ligada ao filme. Era o pensamento sobre a pedagogia presente no filme, ou que poderia ser extraída dele.

Seria necessário, no entanto, a essa altura da história do Cinema e do Audiovisual, refletir e analisar como vem sendo perpetrada a formação, nesta área, já que o “cinema permite uma experiência sensível ao espectador, mas que ao nos colocarmos no lugar do criador estamos aprendendo sobre a criação em si” Migliorin (2016). O aprendente, nesta pesquisa, assume o lugar também de realizador daquilo. Considerada tal condição própria deste curso, é incontornável que este espectador considerado por Eisenstein (*Idem*, 2016) seja agora protagonista.

Antes, crítico frente aos filmes; agora, ei-lo com suas PRÓPRIAS imagens, a reivindicá-las como parte do mundo. Entretanto, a questão a ser considerada diz respeito a forma como

será proporcionado o acesso à formação. Em contexto de aprendizado, os estudantes serão treinados a reproduzirem convenções estéticas hegemônicas, em equipes organizadas hierarquicamente, ou serão construídos meios de confrontar modos de ver e de fazer? Longe de ser uma resposta, a citação abaixo nos ajudar a refletir criticamente a respeito:

[...] “Como não se pode ensinar nada, ler, escrever, mas sim a de criar condições para as pessoas aprenderem. Não acredito na transmissão de conhecimentos, que se transforma em um ritual, sem funcionalidade ou realidade. Os alunos não ficam sabendo o que eu sei. Tenta-se fazer renascer para eles os mecanismos pelos quais eu aprendi alguma coisa. Fundamentalmente é criar uma atmosfera e um estímulo que fazem os estudantes descobrirem e inventarem (Salles Gomes, 2014, p. 193 *apud* Migliorin, 2016).

Concordando assim, com o posicionamento adotado pelos autores acima, podemos retomar ao que Migliorin (2014) chamou de “Equipamento Coletivo”, ou seja, este lugar fundado sobre o princípio da igualdade onde se instaura a condição para aprender, não com o cinema, mas aprender o Cinema. Entender os princípios que sempre servirão de base, muitos deles ancorados em disciplinas das diversas áreas, como a Física, a Matemática, a Linguística, a História, a Literatura, a Engenharia, a Geografia, apenas para tentar exemplificar o quanto é vasta a base em que se produz cinematograficamente. Assim, frente ao Projeto Político-Pedagógico de qualquer escola é importante ter uma postura crítica autorreflexiva de como são trazidas as questões do cinema para os encontros.

Para além disso, quer-se ter em mente uma Pedagogia do Cinema, não para ter no aprendizado em cinema uma camisa de força que amarre os modos de fazer de todas as formações possíveis, garantindo um padrão de aprendizado para o ofício. Quer-se, no entanto, um meio de abordagem, que conscientize o aprendente da incompletude constante do seu conhecimento, que só se atualizará, à medida que se torne necessária a desenvolver qualquer artefato audiovisual.

Outra forma muito comum de uso do cinema, em sala de aula, consiste na tentativa, por parte de professores de todas as áreas, ao levarem filmes para a sala de aula, de promover discussões a respeito dos mais variados temas. Sejam sobre a biografia de alguma personalidade, sejam sobre a biodiversidade, em algum lugar do mundo, este é um modelo de uso do cinema com fins a um aprendizado específico, geralmente, distante da discussão sobre o próprio cinema. O cinema, neste caso, é posto, em sala, como suporte pedagógico. O papel instrumental do Cinema, neste caso, exprime a ideia de uma pedagogia com cinema.

Neste caso, o Cinema é visto como uma forma de conhecer o mundo, seja um país distante ou uma cultura cujas práticas admiramos. Lembremos de quando assistíamos à televisão na infância e escutávamos a ideia dos programas de conhecer o mundo, sem sair de casa. Quando pensamos em uma Pedagogia voltada a estudantes que, numa turma, possuem o objetivo comum de fazer filmes, é importante compreender a particularidade e a ampla gama de possibilidades desta aprendizagem, uma delas apresentada por Migliorin (2014).

Repensar e refazer os métodos de trabalho, na escola, em meio a uma turma de cinema, implica, inevitavelmente, encarar a escola na sua dimensão política. A sala de aula, o professor, os estudantes e tudo que forma parte deste equipamento coletivo (Migliorin, 2014) tem o poder, através da formação, de questionar a própria máquina da qual somos parte. A relevância reside na análise de como a Pedagogia do Cinema, através da construção do que Migliorin (2014) nomeia de equipamentos coletivos, pode refazer relações produtivas.

Dentre outras questões, o que está em jogo, aqui, é: como fazer para que uma pessoa aprenda satisfatoriamente princípios científicos da profissão para a qual está se formando, compreendendo seus fluxos de trabalho e sua evolução histórica. No caso desta pesquisa, por escolha e por trajetória de vida do pesquisador, este saber é o Cinema. Assim, é oportuno, para o presente estudo, o gesto de se voltar para a formação em cinema, ou, sendo mais específico, estudando a possibilidade de que não há metodologia garantidora do seu aprendizado. Mas que há, nos modos de fazer e aprender a fazer do cinema, uma forte ligação com a ciência envolvida em seus fluxos de trabalho. Um fazer que sempre é científico e que detém meios de superar a linha de produção e todas as adaptações da divisão entre trabalho manual e intelectual.

Nessa perspectiva, a “Pedagogia do Cinema” emerge como uma proposta que visa, ou poderia visar (isso será sempre uma escolha dos professores) à superação do uso instrumental do cinema na educação, posicionando-se como uma práxis coletiva e científica, capaz de fomentar a autonomia, a crítica social e a superação de divisões laborais históricas. Diferente da “Pedagogia com cinema” — comum, em salas de aula, nas quais filmes servem como suportes temáticos para discutir biografias, biodiversidade ou questões sociais, sem aprofundar o fazer cinematográfico, a Pedagogia do Cinema pretende tratar o audiovisual como um saber integral, implementando a técnica, a história e a reflexão política. Inspirada em pensadores como Jacques Rancière (2012), Gilbert Simondon (2012), Murray Schafer (1991) e autores contemporâneos, tal abordagem propõe que se veja o cinema, não como ferramenta isolada, mas como forma de expressão que convoca o “equipamento coletivo” e que tem o potencial de reconfigurar relações escolares e reformular saberes.

Foi profícuo enxergar, pois, que essa abordagem de uma aprendizagem de cinema, sob o ponto de vista deste trabalho, à luz da educação emancipatória de Paulo Freire, possui o poder de promover a conscientização crítica sobre as relações de produção capitalistas, precarização laboral e desigualdades sociais. No Brasil, especialmente em cursos técnicos de audiovisual, revela-se o potencial transformador e emancipatório da formação em cinema e audiovisual. Mas aprendido qualquer método de produção ou fluxo de trabalho, haverá sempre a coerção, daqueles mesmos que admiram tanto a classe trabalhadora e o princípio educativo do trabalho, para que “fixemos nossas identidades como soldados do trabalho e sejamos o grande exército do trabalhador do futuro.” (Migliorin, 2014, p.12). Assim, se a luta é por igualdade, busquemos na linguagem do cinema a emancipação que torne possível uma nova relação homem-máquina. Tal premissa dialoga com o seguinte texto:

Assim, para isso, torna-se necessário incorporar a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho, permitindo ao jovem ou adulto participar, ativamente, como cidadão e como profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da reconstrução de um pensamento social regional e global (Baracho, 2018, p. 209).

Essa abordagem confronta contradições reais, como políticas públicas díspares no Brasil: a Lei 14.945/2024, por exemplo, valoriza convênios para um ensino técnico, enquanto decretos de 2018/2019 e a Lei 15.141/2025 extinguem cargos públicos, em audiovisual, deixando egressos de cursos técnico-profissionais e superiores em mercados precarizados, enfrentando a "pejotização" como falsa solução para o desemprego. Assim, a pedagogia não ignora o mercado, mas o critica, formando profissionais capazes de refazer relações produtivas.

Assim, em defesa de uma formação técnica humanizadora, em que se valorize, portanto, a formação omnilateral e a emancipação humana dos (as) trabalhadores (as), a escola pode assumir um caráter unitário na formação de seus estudantes, discutindo uma proposta de ruptura com toda a espécie de dualismo na organização do sistema educacional e o resgate da razão emancipatória na luta cotidiana contra a barbárie para conduzir-nos a uma práxis revolucionária (Frigotto, 1997, p. 72).

Em um sistema instável de plataformização do trabalho, acreditamos que não existe aprendizado em cinema que não seja emancipatório e que o gesto de fazer filmes nos põe frente a questões no campo das relações entre trabalho e educação, incitando uma interlocução frontal entre o saber e o fazer, pensando com Paulo Freire, que afirma que os estudantes devem ser “postos a pensar não só criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a

situação em que estão." (Freire, 1970, p. 30). A Pedagogia do Cinema visa a uma emancipação que destaca as capacidades humanas, fomenta consciência crítica para as transformações sociais, equilibrando inserção laboral com a garantia de cidadania ativa.

Pensar uma "Pedagogia do Cinema" reposiciona a sala de aula como propulsora de educação integral, superando visões utilitárias para uma práxis que questiona o *status quo*, reconfigura a sala de aula como espaço político e empodera gerações para uma sociedade mais democrática e equânime. Assim sendo, os desafios incluem o estudo das possibilidades de haver metodologias não padronizadas para avaliar o aprendizado, como por exemplo: como medir autonomia criativa?

Sob a perspectiva de uma educação emancipatória, o ensino técnico em cinema visa a ampliar sentidos, preparando indivíduos, não para o mercado, mas para uma participação ativa na sociedade e na transformação social. A formação humana integral, assim, equilibra a preparação profissional com o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social e o papel transformador do trabalho em uma sociedade democrática. Essa justificativa fundamenta a urgência de investigar como o potencial emancipatório da pedagogia do cinema pode ajudar a pensar os processos de aprendizado em cinema em escolas técnicas, entendendo como superar as contradições do sistema através da construção de um aprendizado consciente.

A visão de Ramos (2003) sobre a formação humana integral coloca o trabalho no centro do processo educativo, conferindo-lhe um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. Esta abordagem é sustentada por uma compreensão dupla do trabalho:

Trabalho no sentido ontológico: Aqui, o trabalho é visto como uma práxis humana transformadora. Neste contexto, o trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas uma atividade intrinsecamente ligada à condição humana, capaz de transformar o mundo e o próprio ser humano. O trabalho, como atividade consciente e intencional, permite ao ser humano modificar o ambiente à sua volta, criando cultura e conhecimento. Assim, ele se torna um veículo para a expressão da criatividade, individualidade e liberdade.

Trabalho no sentido histórico: Nesta perspectiva, o trabalho é entendido como o modo de produção predominante, que molda as relações sociais, econômicas e políticas. Essa dimensão histórica do trabalho revela como as formas de trabalho, as condições laborais e as relações de produção evoluíram ao longo do tempo, influenciando a organização da sociedade e a distribuição do poder e dos recursos.

Ao adotar o trabalho como princípio educativo, Ramos (2003) destaca a importância de compreender essas duas dimensões para uma formação humana integral. Isso implica, não

apenas na aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos específicos para o desempenho de atividades produtivas, mas, também, na compreensão crítica do papel do trabalho na história humana, na produção científica e tecnológica, e na transformação das condições de vida.

A formação humana integral, portanto, envolve tanto a preparação para o universo de trabalho quanto o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social e o papel transformador do trabalho na construção de um mundo mais justo e sustentável.

Numa sociedade capitalista, neoliberal, a ciência e o conhecimento estão sujeitos, assim como outras dimensões da vida, à propriedade privada. Nessa dinâmica, em que os detentores da propriedade privada possuem o conhecimento, a terra e os meios de produção, a classe trabalhadora não pode ser alienada completamente do conhecimento sobre os processos produtivos. Para modular essa alienação, foram criados, historicamente, vários mecanismos de controle para expropriar e sistematizar o potencial produtivo de trabalhadores e trabalhadoras. Assim, a indústria taylorista, com base na atomização do trabalhador, tentou torná-lo alheio ao conjunto do trabalho que produz. Nisto consiste o ensino profissionalizante e a ideia de empregabilidade para o operário, no passado, mas, hoje, para diversos tipos de trabalhadores assalariados. O Ensino profissionalizante é destinado a quem vai executar aquilo que os cientistas-intelectuais pensaram.

A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos os homens possam se dedicar ao mesmo/o tempo ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela sociedade humana no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, e já detectando a tendência do desenvolvimento dessa sociedade para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atualmente existentes (Saviani, 1987, p.16).

A Politecnia, então, fenômeno moderno, ataca diretamente a divisão entre trabalho manual e intelectual, mas não é uma reunião de múltiplas técnicas que levam, ao profissional em formação, o domínio completo dos processos de produção. Se a “politecnia fosse o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta, sempre sujeita a acréscimo” (Saviani, 1987, p.17). A politecnia está ligada, sobretudo, aos “fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno” (*Idem*, 1987, p.17).

Pensado isto e aplicado ao aprendizado em cinema, a politecnia tem menos a ver com a necessidade de aprender a operar uma câmera do que com as propriedades físicas envolvidas na captação da luz ou com a passagem desta através da ótica das lentes objetivas. Independentemente do instrumento utilizado, seja analógico ou digital, os princípios que regem seu funcionamento e fluxo de trabalho continuarão sendo essenciais para o desempenho do seu

ofício, ainda que a tecnologia avance e que os equipamentos evoluam. É inevitável, ao tocar neste ponto central a respeito da politecnia, lembrar que o mesmo princípio que foi descrito logo acima para a fotografia, se aplica ao roteiro e ao som, por exemplo. Em que pesem todas as maneiras de narrar já vistas e descritas para o cinema, os fundamentos da escrita para o roteiro se mantiveram, mesmo com a ampla circulação da máxima de que o cinema é “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, ideia esta que, em si, já tem inúmeras limitações em sua premissa.

A politecnia, assim, aplicada ao universo do aprendizado em cinema, é uma ferramenta que pode eliminar a divisão social do trabalho de um set de filmagem, sobretudo num cinema não-industrial, como o brasileiro e o cearense, particularmente. Assim, uma Pedagogia do Cinema pensada sob o prisma da Politecnia pode nos guiar para uma formação em cinema que seja a da máquina coletiva, mas do que da linha de produção.

Esta posição, assim, confronta a ideia de qualificação como conceito histórico, destacada por Souza e Previtali (2022), ajustando-se às mudanças no mundo produtivo, para uma preparação para o processo produtivo, participação política/cultural e prosseguimento de estudos superiores numa perspectiva de uma educação multidimensional. Essa visão ecoa a proposta de Saviani (1987) e Baracho (2018) de superar a dicotomia manual/intelectual, promovendo um indivíduo ativo em múltiplos âmbitos e, tendo, no seu horizonte:

[...] o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica (Saviani, 2003a, p.140 *apud* Baracho, 2018, p. 212).

Desta forma, sob um regime educativo voltado à formação em cinema, enfatiza-se uma formação que integra o desenvolvimento técnico (habilidades práticas) com a compreensão crítica das relações sociais de produção. Se o capitalismo contemporâneo impõe desafios à formação educacional, como a precarização do trabalho e a exclusão social, há que se combater esta opressão desde o chão da escola, seja do ensino regular, técnico ou de um projeto de extensão.

O desafio é que os conceitos trabalhados de formação humana integral, trabalho e qualificação profissional vêm ao encontro de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho. Isso permite ao indivíduo participar, ativamente, como cidadão e profissional,

compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da construção de um trabalho humano emancipador (Baracho, 2018, p.28).

A qualificação, considerados os argumentos acima, não assegura emprego e reflete a obsolescência acelerada, causada pela tecnologia, que absorve postos de trabalho anualmente, à medida que cria outros. Isso desafia a crença comum de que habilidades específicas garantem estabilidade no mercado de trabalho. Assim, não nos custa lembrar que a politecnia, como abordagem pedagógica, se constitui como uma ferramenta garantidora de que, em meio às transformações tecnológicas, os princípios científicos fundantes das atividades permanecerá como base para os aprendentes que, sobre este alicerce, poderão acumular outros saberes:

[...] Qualificação como sinônimo de garantia de trabalho constitui-se uma utopia, uma vez que a tecnologia absorve anualmente, numerosos empregos. Portanto, a qualificação é um conceito histórico, pois um trabalhador que está qualificado num período hoje amanhã não está mais, ou seja, muda com o tempo, e também a qualificação é um conceito relacional porque envolve as dimensões de classes, isto é, a classe burguesa e a classe trabalhadora (Souza e Previtali, 2022, p.102).

A qualificação é algo relativo e mutável, dependendo do contexto temporal. Um trabalhador qualificado, hoje, pode perder relevância, amanhã, devido a avanços tecnológicos, sugerindo que o valor da qualificação é transitório e adaptável, influenciada por dinâmicas de classe, distinguindo a burguesia, que detém poder para definir demandas de qualificação, da classe trabalhadora, que busca atender a essas exigências. Isso indica uma relação de poder e desigualdade embutida no conceito.

CAPÍTULO II

O CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL: PERSPECTIVAS DE EXTENSÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO.

Neste capítulo, iremos analisar o Projeto do Curso da Vila, versão 2022, e indicar os caminhos percorridos no processo da pesquisa.

2.1 Metodologia e Caminhos Percorridos

Na realização da pesquisa, utilizamos a abordagem interdisciplinar entrecruzando métodos e metodologias para responder à pergunta de pesquisa. Deste modo, lançamos mão do Estudo de Caso (Yin, 2001), relacionando elementos de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e da análise das narrativas de formação (Josso, 2001). Este entrecruzamento de metodologias e técnicas de pesquisa possibilitou que percorrêssemos um caminho teórico-metodológico que possibilitasse a construção de uma pesquisa acadêmico-científica com todo rigor exigido pelo campo interdisciplinar⁸. Como afirma Frigotto, “Os desafios no plano da realidade que se quer conhecer não são menores, sobretudo quando o objeto do conhecimento é a própria práxis humana” (Frigotto, 2010, p.8). Logo, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, a práxis humana se coloca no horizonte desta investigação metodológica, ou seja, iremos fazer análise de fatores que determinam a compreensão do objeto de pesquisa que está dentro da atuação das pessoas frente à compreensão da educação escolar e o que dela devemos esperar.

Neste caso, a abordagem qualitativa nos permitiu uma análise profunda da proposta de formação profissional, incluindo a perspectiva dos participantes da pesquisa. Para a compreensão deste fenômeno educacional, conforme Dal-Farra e Lopes (2013) afirma, a abordagem qualitativa em profundidade e contexto permitirá uma análise abrangente acerca do objeto investigado.

⁸ Área de concentração do mestrado.

2.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos da pesquisa combinaram coleta de dados empíricos (entrevistas com egressos) e análise documental, com ajustes no planejamento inicial devido a dificuldades de acesso institucional.

Inicialmente, o projeto previa começar pela análise documental do Projeto do Curso de Extensão em Audiovisual, versão 2022, Conteúdo Programático e documentos oficiais do curso. Contudo, o acesso ao PPC e a outros documentos da Escola de Audiovisual da Vila das Artes só foi possível após solicitação formal via Lei de Acesso à Informação (LAI), o que deslocou essa etapa para momento posterior e a tornou concomitante às entrevistas.

A coleta de dados com egressos iniciou-se pelo contato individual (principalmente via *WhatsApp*) para apresentação dos objetivos da pesquisa e convite à participação. Após aceite, o projeto completo era enviado aos participantes para que compreendessem claramente os objetivos e sua possível contribuição.

Foram realizadas entrevistas com 6 (seis) egressos do Curso da Vila, com as seguintes modalidades:

- 3 entrevistas presenciais;
- 1 entrevista por chamada de vídeo;
- 2 respostas por escrito (roteiro enviado e devolvido por e-mail ou mensagens ao longo dos dias).

Todas as entrevistas orais foram gravadas em áudio com autorização prévia e expressa dos participantes. O roteiro continha perguntas abertas, permitindo a livre elaboração. Nas entrevistas presenciais e por vídeo, foi possível manter diálogo síncrono e aprofundamento imediato. As respostas escritas, embora tenham limitado a interação em tempo real, revelaram reflexões críticas densas, muitas vezes, entregues de forma fragmentada, com tom ora lírico, ora analítico, demonstrando alta consciência sobre o processo formativo vivenciado.

Paralelamente, as dificuldades de acesso aos documentos institucionais, acabaram por se incorporar ao próprio corpus da pesquisa como artefatos significativos, revelando aspectos da relação entre a instituição e iniciativas de investigação externa.

A análise das entrevistas foi realizada, a partir da triangulação teórica, buscando compreender as percepções, experiências e opiniões dos egressos sobre sua trajetória no curso. Já a análise dos documentos (PC, legislações educacionais, editais e atas obtidas via LAI)

seguiu o método de análise de conteúdo em três etapas proposto por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/inferência.

A utilização da LAI também permitiu delimitar com precisão o recorte temporal da pesquisa: o Curso de Realização em Audiovisual funcionou como projeto de extensão em parceria entre UFC e Prefeitura de Fortaleza, de 2006 até 2022, quando ocorreu a última seleção (6ª turma) antes do encerramento da parceria.

Assim, embora o planejamento original separasse claramente as etapas documental e de campo, as contingências institucionais impuseram uma execução concomitante, enriquecendo a compreensão dos obstáculos estruturais enfrentados pela pesquisa e pelo próprio curso ao longo de sua existência.

2.3 Locus da Pesquisa: O Curso da Vila - Um Projeto de Extensão da UFC⁹

A Escola Pública de Audiovisual surgiu em 2006, durante a gestão da prefeita Luizianne Lins. O começo foi feito de aulas debaixo de uma mangueira ou em prédios emprestados por outros órgãos públicos. As salas do setor administrativo foram instaladas num pequeno anexo de um casarão velho no Centro de Fortaleza. A Escola mantinha programas como o Pontos de Corte, o Núcleo de Produção Digital e O Curso de Realização em Audiovisual, que era o maior programa de formação da escola, numa cidade que, àquela altura, não dispunha de curso gratuito algum de média ou longa duração em Cinema.

O Curso durava dois anos. Na terceira turma¹⁰, da qual sou egresso, iniciada em setembro de 2013, e formada no início de 2016, por exemplo, foram 1900 horas/aula computadas no certificado. Qualquer especialização acadêmica dura menos. Cursos técnicos de audiovisual tem carga horária total de aproximadamente 1.200 horas. Trata-se de um curso de longa duração, em caráter de Extensão da Universidade Federal do Ceará, mantido dentro de um equipamento público da prefeitura de Fortaleza: a Escola Pública de Audiovisual.

Por sua vez, o “Curso da Vila” inicia suas atividades em 2006, abrindo seleção para a primeira turma. Este Curso é mais antigo que o próprio Curso de Cinema e Audiovisual da

⁹ Atualmente, o Curso não possui mais ligação institucional com a UFC. (Informação obtida via LAI solicitada ao ICA-UFC)

¹⁰ As turmas possuem entrada a cada 30 meses, aproximadamente, sendo a turma de 2013, encerrada já em 2016, a terceira do Curso da Vila.

UFC. A primeira turma só recebeu o prédio, onde o Curso deveria funcionar, quando já estava se formando, mais ou menos, em 2008. Nessa trajetória, a prefeitura, por vezes, paralisou o repasse de verbas para a Escola. Os estudantes, à época, então, ocuparam o prédio de um velho casarão do Centro de Fortaleza, onde antes funcionava o Sistema Nacional do Emprego/ Instituto do Desenvolvimento do Trabalho (SINE-IDT). Durante semanas, os estudantes criaram programação para receber visitantes na casa, onde expunham o projeto das instalações do Curso, após aquele belo casarão ser reformado.

Os estudantes da escola produziam trabalhos audiovisuais, desde o ciclo introdutório. Fortaleza vivia um governo de esquerda, assim como no Brasil. A cidade de Fortaleza, àquela época, parecia fazer as pazes com os seus cidadãos, tornando o carnaval uma festa da cidade, mantendo as pessoas para brincar a festa aqui. Pululavam Pontos de Cultura que promoviam oficinas de audiovisual, como o Fortaleza dos Maracatus, que produziu documentários sobre a prática do Maracatu na cidade de Fortaleza.

A cidade estava ocupada pelas pessoas. Havia um retorno, que muitos não haviam vivido, de ir à Praia de Iracema tomar banho de mar, que antes era inviável, sob o risco iminente do assalto. A Praça General Tibúrcio, conhecida como Praça dos Leões, era ocupada pela juventude, de dia e de noite. Através das ações do NPD, por exemplo, dirigido, à época, pela realizadora Michelline Helena, o projeto Fortaleza 24h convidou os Fortalezenses a produzir um vídeo de um minuto sobre cada uma das 24 horas do dia na cidade. E assim, a cada ano, no aniversário da cidade, o NPD propunha um edital, que fosse inspirado nas músicas de artistas da terra, ou fosse em personagens marcantes da cidade. A primeira turma foi a única que rodou em 35mm um exercício de TCC¹¹.

No entanto, analisaremos aqui o Conteúdo Programático da turma de 2022¹², última edição do curso em que houve a parceria com a UFC, na condição de projeto de extensão. Tudo se iniciava com um ciclo introdutório e seguia com os ateliês: o ateliê Imagem-Alteridade; o Imagem-Narrativa; o Imagem-Espaço e o Trabalho de Conclusão de Curso. As aulas aconteceram à tarde, entre 13h30 e 18h¹³.

¹¹ Filme catalogado na Cartografia do Audiovisual Cearense: Selos. 12min. Ficção. Cor. Dir. Gracielly Dias.

¹² Foi levado em consideração o Desenho Curricular de 2022, pelo fato de ter sido o último em que houve parceria entre o Curso da Vila e a UFC, ao passo que, frente àquele desenho curricular, tínhamos, neste trabalho, as falas dos egressos sobre a experiência formativa, gerando um diálogo entre o documento escolar e as narrativas de formação dos egressos.

¹³ Apenas a segunda turma do Curso de Realização (2011-2013) teve suas aulas, em outro horário, neste caso, durante o período matutino, entre as 8h e as 12h. O curso possuía ainda outras atividades, como cineclubes e debates que costumeiramente tornavam o curso de tempo integral.

2.4 Documentos Formativos do Curso da Vila.

Na análise, o Conteúdo Programático e do Projeto de Curso de extensão em Audiovisual, atendemos aos procedimentos metodológicos do Estudo de Caso, de acordo com Yin (2001) e das orientações da análise de conteúdo de Bardin (2016). A primeira etapa consistiu em seguir um Protocolo criado para esta Pesquisa. Em relação à instituição, preparação de documentos de apresentação, pessoal, da orientadora e do Mestrado. A partir do primeiro movimento de tentativa de contato com a escola, então, vamos considerar que criamos, a cada e-mail, telefonema e pedido de LAI, artefatos comunicacionais (e-mails, papéis escritos a mão, respostas a pedidos de Leis de Acesso à Informação (LAI).

Mas o período que envolve a criação do Protocolo, nesta Pesquisa, compreende também a necessidade de entender que não teríamos todas as informações que achávamos adequadas à pesquisa. Vislumbrava-se, por exemplo, assistir às aulas do Curso, procedendo momentos observacionais, em sala de aula, podendo, portanto, presenciar *in loco* o que o Conteúdo Programático prometia. Devido à pouca receptividade da escola em receber estes pesquisadores que ora escrevem, ficam as ricas impressões pessoais dos entrevistados desta pesquisa e os documentos acessados via LAI.

Assim, nossa coleta de evidências (Yin, 2001), chamadas, para efeitos deste trabalho, de memória de pesquisa, compreendeu outras dimensões possíveis: documentos, registros em arquivos pessoais, entrevistas e artefatos comunicacionais.

QUADRO 1 - Memória da Pesquisa

Tipo	Descrição
Comunicacional	Papel obtido durante visita na Secretaria da Escola
Comunicacional	Troca de <i>e-mails</i> entre pesquisador e instituição
Arquivo pessoal	Portfólio da Turma 2013-2016
Documentos	Conteúdo Programático e Projeto do Curso de extensão em Audiovisual (Versão - 2022)

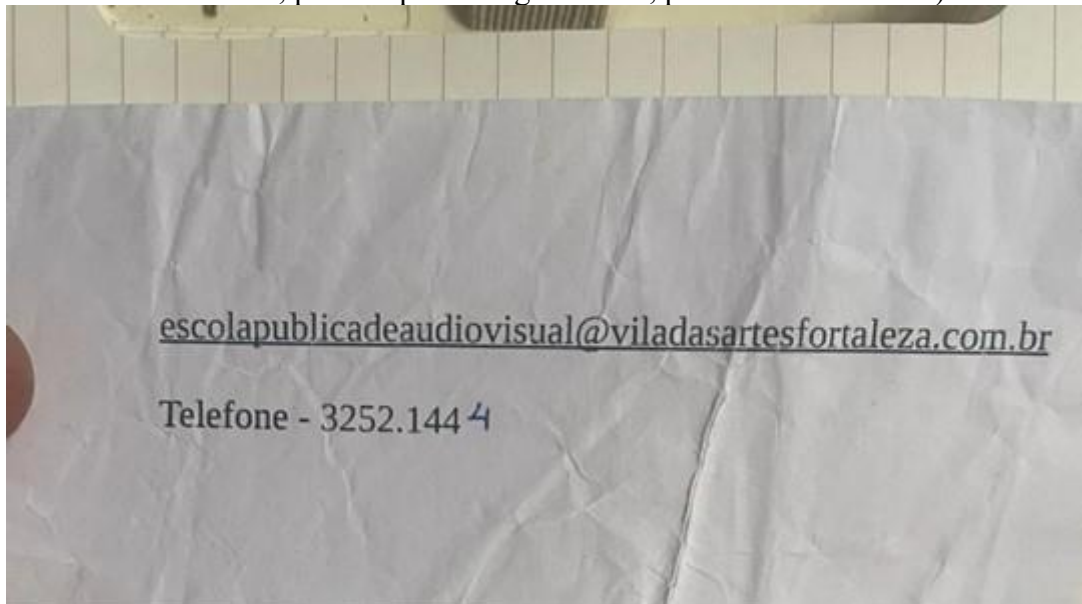
Documentos	Projeto do Curso de Extensão em Audiovisual
------------	---

Fonte: Yin (2001) adaptação do pesquisador (2025).

O quadro 1, portanto, já contempla cinco dos seis tipos de evidências recomendadas por Yin (2001), com múltiplas fontes convergentes sobre o mesmo fenômeno. A cadeia de evidências perceptíveis no documento analisado procura atender ao critério de confiabilidade para as análises apresentadas na pesquisa.

Na foto abaixo, analisamos o artefato comunicacional, fruto da nossa entrada no campo da pesquisa, o artefato, em si, dialoga com as percepções que foram sendo construídas no decorrer da pesquisa acerca da Escola e do curso da Vila e de como hoje a mesma está sendo gerida.

Figura 1 – Fotografia de artefato comunicacional da visita de apresentação (Pedaço de Papel Amassado, parte impresso digitalmente, parte escrito a caneta).



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2025).

Muitas vezes, é impossível, quando se está em campo, fazer uma cópia de um documento, da forma ideal, escaneando-o ou com uma fotocópia. No entanto, em campo, algumas vezes, fotografamos, com a câmera do próprio telefone, os achados de campo. Neste caso, uma evidência foi construída na imersão no campo de pesquisa. a partir da visita de

apresentação do pesquisador à instituição, munido de ofício, projeto de pesquisa e carta de recomendação do programa de pós-graduação.

A visita de apresentação se deu no *hall* da secretaria da escola, de pé, sob tratamento frio, numa sala sem cadeiras. A pessoa que representava a coordenação demorou bastante, demonstrando aparente indiferença ao que lhe era dito naquele momento. Quando veio ao encontro do pesquisador, este afirmou que enviaria um e-mail com o material de apresentação da escola, quando fosse enviasse um e-mail solicitando tal conteúdo. Na parede da secretaria, há fotos de várias turmas da Vila, isso posto, indicamos a pessoa que nos recepcionava que havíamos estudado na instituição e que havia os registros nas fotografias afixadas na parede.

Barthes (1984), em “A Câmara Clara”, desenvolve uma ideia de imagens *Studium* e imagens em que há um *punctum*, de acordo com Barthes, a grosso modo, a imagens que pertencem ao campo do *studium* orbitam numa cadeia de sentido que traz uma informação clássica, de ordem geral, que é usada como instrumento para ilustrar uma greve, por exemplo, com seu aparato de bandeiras para o alto, ou trabalhadores com suas foices levantadas numa passeata. O *punctum*, por sua vez, ainda, segundo o autor, vem como elemento, partir o *studium* ao meio. Nunca veremos uma imagem *punctum* adornando uma sala. Essa imagem fere, incomoda, punge.

Assim, essa imagem deste artefato comunicacional produzido pela escola me punge, me incita a fazer dele uma evidência da relação entre o pesquisador, estudante egresso, multiplicador do conhecimento ali produzido, e a instituição que o formou. Mas porque este papel, que me parece uma imagem ordinária, é importante registro. Porque, uma vez recebido o papel, conferiu-se de imediatamente seu conteúdo, identificando que faltava um número no telefone. Voltando ao balcão da recepção, e avisamos à pessoa que me atendeu, que prontamente completou o número à caneta. Este número escrito à caneta é o *punctum* que dá a ver um traço da relação desta pesquisa com a instituição ora estudada.

2.5 Análise do Conteúdo Programático do Curso de Extensão em Audiovisual – Curso da Vila.

Assim, ao analisarmos o Conteúdo Programático do Curso da Vila, vamos compreendendo as dimensões pedagógicas e formativas propostas no mesmo. Portanto, é importante observar que os currículos escolares no Brasil estão imbuídos, ainda, da pedagogia das competências e da avaliação padronizada e em massa, destinadas a medir e considerar apenas a competência que está “voltada unicamente para a preparação de capacidades

produtivas e habilidades por meio da preparação para o trabalho conforme os interesses de mercado” (Libâneo, 2025. p. 18).

Para o autor, esta filosofia serve até hoje para melhor controlar professores e estudantes, fruto da exacerbação do tecnicismo pedagógico, que limita a capacidade de pensar criativamente, em meio aos processos de aprendizagem (Libâneo. 2025).

Um contraponto a esta visão é a da teoria progressista sócio crítica, que defende que a escola seja um lugar de humanização, visando a uma inserção integral na vida e que opte por envolver os estudantes em atividades que tenham como lastro um ambiente de acolhimento às diferenças, ou seja, a escola socialmente justa. Há que se destacar, dentro do que consideramos Escola Socialmente Justa, aquela que considera, não só as diferenças socioculturais, especialmente as diferenças étnico-raciais e de gênero, mas que também possui seu Conteúdo Programático, sua prática docente e sua gestão escolar “articulados pedagogicamente com a diversidade cultural, e diretamente enlaçado às condições sociais, culturais e materiais dos alunos” (Libâneo, 2025, p.22).

Há que se considerar, que o “Curso da Vila”, com sua longa duração, de caráter extensionista, se considerarmos a Lei do novo Ensino Médio, percebe-se como seu caráter extensionista seria uma janela de formação para estudantes oriundos do ensino médio, ou mesmo secundaristas, a fim de vivenciar experiências em atividades de extensão.

Tendo, então, em vista, o Conteúdo Programático do “Curso da Vila”, a partir das outras evidências coletadas no campo ou aquelas de arquivo pessoal, tal como menciona Yin quando afirma “O uso de várias fontes de evidência nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitude. A vantagem mais importante, no entanto, é a possibilidade de desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...]” (Yin, 2001, p. 107). Em suma, e ainda de acordo com o mesmo autor, o importante dos documentos, no estudo de caso, é “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (Yin, 2001, p. 109).

Assim, o Conteúdo Programático do curso da Vila, assim como outros excertos de evidências coletadas pela pesquisa, corrobora para o princípio das várias fontes de evidências, que compõem aquilo que Yin (2001) chamou de triangulação. Dentre as triangulações possíveis para este estudo, faremos uma triangulação teórica, bem como a triangulação de fontes de dados, sob o prisma de que poderemos enxergar o currículo do Curso da Vila, a partir do conceito Politecnia, e das condições do novo proletariado de serviços, dada a relação intrínseca da formação em cinema com o trabalho, questões já apresentadas aqui no capítulo anterior.

Figura 2 – Conteúdo Programático do Curso da Vila

Conteúdo programático

GRADE CURRICULAR 6ª TURMA - 2022/2024 CURSO DE REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL		
1	CICLO 1 - INTRODUTÓRIO Dias: 2ª a 6ª feira Horário: 14h as 18h	
Semanas	Módulo	EIXO
1	AULA INAUGURAL	Prático
2	Antropologia Visual	Teórico
3	Formação da imagem no audiovisual	Teórico
4	Introdução à linguagem audiovisual	Histórico-Teórico
5	Perspectivas, visibilidades e teorias anticoloniais	Teórico
6	Memórias, práticas artísticas e de resistência	Teórico
7	Curadoria em cinema	Teórico
8	Ateliê livre - Trabalho de corpo	Prático
2	CICLO 2 - IMAGEM E ALTERIDADE JUNHO A NOVEMBRO DE 2022	
Semanas	Módulo	EIXO
9	Antropologia da Cultura Brasileira	Teórico
10	Cartografia como método	Teórico
11	Linguagem da Fotografia Documental	Histórico-Teórico
12	Dissidências sexuais e imaginação cinematográfica	Histórico-Teórico
13	Linguagem do Documentário	Histórico-Teórico
14	Documentário no Brasil	Histórico-Teórico
15	Outros olhares 1: imaginação e alteridade	Teórico
16	Preservação e memória de acervos audiovisuais	Histórico-Teórico
16/17	Elaboração de projetos para ateliê 1	Aproximativo
18	Introdução ao roteiro	Técnico
19	Desenho de produção	Técnico
20	Fotografia 1 - Introdução a câmera	Técnico
21	PRÉ-PRODUÇÃO - PROJETOS	Ateliê I
22	ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS	Ateliê I
23	Montagem 1	Técnico
24	Som 1 - Captação	Técnico
25	Direção - Documentário	Técnico
26	Edição de som 1	Técnico
27	Laboratório de realização 1 - Pré-produção ORIENTAÇÕES	Ateliê I
28	Laboratório de realização 1 - Filmagens	Ateliê I
29	Laboratório de realização 1 - Pós-produção ORIENTAÇÕES	Ateliê I
-	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	DEZEMBRO
3	CICLO 3 - IMAGEM E NARRATIVA DEZEMBRO DE 2022 A JUNHO DE 2023	
Semanas	Módulo	EIXO
1	Cinema e fabulação	Teórico
2	Cinema Brasileiro	Teórico
FÉRIAS		
3	Cinema Africano	Teórico
4	Cinema Nordestino	Teórico
5	Cinema Latino-americano	Teórico

6	Cinema Indígena	Teórico
7	Outros olhares 2	Teórico
8	Políticas de Distribuição	Teórico
9	Elaboração de projetos para ateliê 2	Aproximativo
10	Roteiro - Ficção	Técnico
11	Produção Executiva	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
12	Direção - Ficção	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
13	Som 2	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
14	Direção de Produção	Técnico
15	Direção de Arte e Figurino	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
16	Fotografia 2	Técnico
	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
17	Montagem 2	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
*	Ateliê de realização 2 - Filmagens	Ateliê II
*	Ateliê de realização 2 - Pós-produção	Ateliê II
18	Montagem - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
19	Edição de Som - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
20	Colorização e Finalização - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
	PRAZO FINAL DE ENTREGA	
~	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	
4	CICLO 4 - IMAGEM E ESPAÇO AGOSTO A OUTUBRO DE 2023	
Semanas	Módulo	EIXO
1	Perspectivas contemporâneas da arte	Teórico
2	Outros olhares 3	Teórico
3	Espacialização de imagem	Teórico
4	Corpo, Cinema e Espaço	Teórico
5	Espacialização de som	Teórico
6	Espaços expositivos	Teórico
5	CICLO 5 - TCC (TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO) NOVEMBRO DE 2023 A MARÇO DE 2024	
Semanas	Módulo	EIXO
1	Metodologia de Pesquisa em Audiovisual Desenvolvimento de Projetos para TCC	Prático
2	Orientações de TCC - Pesquisa em audiovisual	Prático
	Orientações de TCC - Roteiro de curta-metragem	Prático
	Orientações de TCC - Desenvolvimento de projeto de roteiro de longa metragem	Prático
	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	
		TOTAL
		LIMITE
		ATELIÊS

Na figura 2, que se refere ao Conteúdo Programático, observamos a articulação entre o objetivo proposto no projeto de curso, que é “Estabelecer um processo contínuo de formação teórica e técnica de realizadores no campo do audiovisual, aperfeiçoar a formação didática e metodológica de educadores em cinema e audiovisual, e formar um repertório histórico e crítico” (Furtado, 2022, p.7), sendo organizado da seguinte forma:

Fase Reflexiva (Teoria): A cada Ciclo, há um primeiro momento mais reflexivo com ênfase no mapeamento histórico e teórico da linguagem audiovisual. Módulos como "Antropologia Visual" e "Perspectivas, visualidades e teorias anticoloniais" (Ciclo 1) estabelecem essa base crítica.

Fase Técnica (Ferramentas): Logo em seguida, começam disciplinas técnicas (Eixo Técnico), que serão aprofundadas na preparação dos trabalhos práticos. Módulos como "Montagem 1", "Fotografia 1" e "Direção - Documentário" (Ciclo 2) fornecem o domínio das ferramentas.

Fase Prática (Aplicação): A capacitação técnica está acoplada ao pensamento em torno da execução de um trabalho, principalmente nos Ateliês Livres. Módulos como "Acompanhamento de Projetos" e os laboratórios de realização (Ciclos 2 e 3) são o ponto em que o aluno é instigado a resolver problemas práticos através de sua formação.

Culminância (TCC): O último ciclo é totalmente dedicado à aplicação do conhecimento em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pode ser uma pesquisa ou um projeto de roteiro de longa-metragem, solidificando a integração entre a pesquisa acadêmica (educação) e a criação profissional (trabalho).

Apesar de, no projeto, não estar descrito o perfil do egresso, muitas vezes, em sala de aula, ouvimos relatos de professores que falavam de seus filmes e da participação da equipe, destacando a diferença que faz ter realizadores(as) na produção. Realizador(a), pensando especificamente o universo do cinema, é a pessoa que entende o processo de produção na sua totalidade e que, ao ler um roteiro, ou presenciar uma cena ao ser filmada, pode compreender se aquele elemento, aliado ao conjunto da obra audiovisual, mantém uma relação de coesão com os outros elementos da narrativa.

No entanto, a diminuta carga horária, em relação à disciplina de roteiro, põe o curso em uma contradição: por um lado, há um reduzido acesso à recursos tecnológicos de fotografia, dimensão supervalorizada no curso, a julgar pelos nomes dos ciclos formativos do curso de realização: Imagem/Cidade; Imagem/Narrativa. A questão do curso é a imagem. É o que se pode elaborar com ela em relação com questões temáticas como a cidade, a narrativa, o espaço, o corpo, a alteridade; por outro, o roteiro e, sobretudo, a pesquisa, momentos fundantes de

qualquer obra audiovisual, são faces de um trabalho que não necessitam, senão, do cineasta em campo, no caso da pesquisa, experienciando a realidade e concomitantemente elaborando a história que precisa contar em face da vivência realizada.

Tais dimensões da realização são preteridas, na maior parte do curso, só aparecendo no conteúdo programático, no caso do roteiro, na forma de um módulo introdutório, em meio ao ciclo Imagem-Alteridade e de um outro módulo que trata de Roteiro de Ficção. Além desse fato, o Conteúdo Programático não especifica a questão do roteiro, em relação ao trabalho com documentários. A pesquisa, por sua vez, é um componente que surge apenas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas, somente para aqueles que escolhem fazer o TCC ligado a esta disciplina.

A interdisciplinaridade, característica própria do cinema, é fundamental, ainda, para compreender a proposta do curso, que articula cinema, educação, comunicação e tecnologia, vislumbrando um universo de trabalho em que os egressos não atuarão, apenas, fazendo filmes, mas desenvolvendo projetos, ministrando oficinas e possibilitando sua formação continuada.

O Conteúdo Programático do “Curso da Vila” transmite a ideia de uma iniciativa robusta que combina formação técnica, crítica e cidadã. Ele responde a demandas do universo do trabalho em audiovisual, ao propor a formação de profissionais versáteis através de um letramento cultural, ao democratizar o acesso à produção e repertório imagético.

O currículo do Curso está organizado em cinco ciclos formativos, mencionados no Conteúdo Programático. Os ciclos articulam diferentes campos de saberes e disciplinas que objetivam se articular para dar uma base preponderantemente teórica, mas também prática aos estudantes. Na área de teoria e contexto histórico-cultural, as disciplinas como Antropologia da Imagem, História do Cinema, Teorias da Comunicação e Estudos de Gênero dão exemplos, não apenas de base teórica, mas também ética, alinhada ao objetivo de formar um olhar estético e crítico. Essas disciplinas cobrem aspectos socioculturais, históricos e filosóficos do audiovisual, atendendo à área temática principal da Cultura e secundária de Comunicação. Representam aproximadamente 40% das disciplinas listadas, refletindo a ênfase do Conteúdo Programático.

Na área de técnicas de produção audiovisual, as disciplinas incluem Fotografia, Edição de Vídeo, Som Direto e Direção de Fotografia. Essas disciplinas totalizam uma proporção significativa, coerente com a carga horária prática de 436 horas. Nestes encontros, que são oferecidos em módulos semanais de 20 horas/aula, os alunos têm o contato com a operação de equipamentos, técnicas e princípios ligados à área do conhecimento estudada, que tentam fazer conexões, entre a mediação entre a máquina e a forma de narrar, atendendo à área temática de Tecnologia e Produção. A organização dos módulos sugere uma formação abrangente, mas que

segundo o projeto do Curso de Extensão, constante no APENDICE B “considere as especificidades das diversas modalidades de apresentação de códigos que integram som e imagem contemporaneamente”.

Na área de criação e narrativa, encontramos as disciplinas modulares de Roteiro, Direção de Atores, Direção de Arte e Estética do Cinema, que se organizam para auxiliar, na construção de narrativas e na expressão artística, alinhando-se aos objetivos de formar realizadores autorais e educadores. Essa área está relacionada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como os ateliês livres mencionados no Conteúdo Programático. Há que se destacar, no entanto, que apesar do caráter por vezes iconoclasta do curso, dos professores e professoras e das obras advindas dos ateliês, há, especialmente nesta área de criação e narrativa, uma carência histórica do curso, que é a disciplina de Roteiro, que, no Conteúdo Programático analisado corresponde apenas a 2,5% da carga horária da formação.

No que se refere às práticas integradas, identificamos as disciplinas Ateliê de Realização, Trabalho de Conclusão de Curso, Análise de Filmes e Metodologia de Pesquisa em Audiovisual, dentre outros, que, presumidamente, permitem aos alunos aplicarem conhecimentos, em projetos de desenvolvimento de Roteiros de Curta e Longa-Metragem, possibilitando um olhar interdisciplinar sobre a realização de um projeto audiovisual. Isso reflete o foco do curso, em desenvolver, dentre as diversas competências ligadas a esta área do conhecimento, a apropriação, por parte dos cursistas, da linguagem do Cinema como algo a ser pensado em seu conjunto ético e estético.

A Carga Horária, ao todo, nesta edição do projeto, era composta de 1.700 horas. O currículo reflete uma distribuição por vezes desequilibrada entre teoria e prática, como já citado em relação ao desenvolvimento de roteiros, componente que tem carga horária inferior, por exemplo, ao módulo intitulado Outros Olhares. A Economia do Audiovisual está presente, no curso, como em Produção Executiva, Políticas de Distribuição e Direção de Produção, que, por sua vez, consistem em disciplinas que ainda remetem a modos de fazer cinema pretensamente industriais, ou pelo menos comerciais, mas que, frente às condições em que os estudantes produzem durante o curso, não parecem dialogar com suas realidades de produção. Há que se destacar também que as horas passadas pelos estudantes em ilhas de edição não são totalmente computadas no currículo, que apresenta apenas 60h (sessenta horas) desta área do conhecimento em seu Conteúdo Programático.

A possibilidade de experiência, ofertada pelo Curso da Vila, ainda que sejam consideradas todas as suas limitações, formam um currículo singular. Elas atendem às áreas temáticas de Cultura, Comunicação, Educação e Tecnologia, promovendo uma formação

interdisciplinar e crítica. A estrutura curricular, entretanto, poderia deixar mais nítida a interconexão entre os módulos. Exemplo disto é o ciclo introdutório, formado por oito componentes, que só parecem demonstrar diálogo entre 2 módulos. Deixamos claro, no entanto, que um planejamento com os professores e professoras pode minimizar esta lacuna. Feita esta ressalva, continuaremos nos detendo ao conteúdo programático.

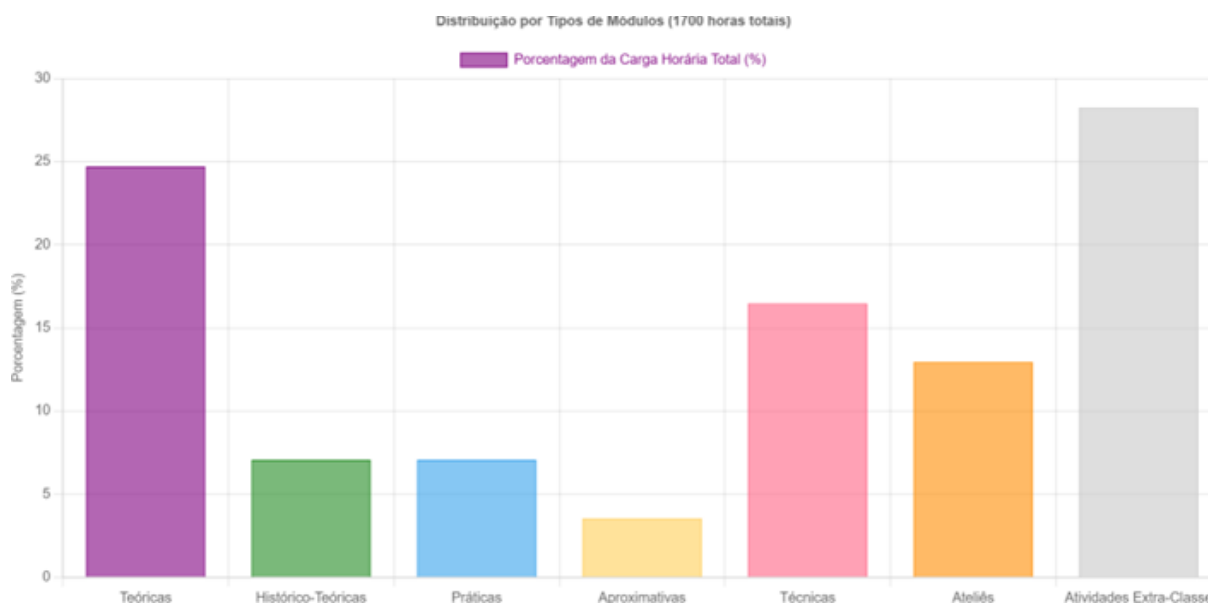
No que diz respeito à área de Direção, é importante citar que a o Curso da Vila, sendo um curso de cinema autoral, de realizadores independentes, recebia, em seus módulos semanais, muito diretores de cinema, o que pode estar refletido na constatação, por parte dos interlocutores, de que a direção foi uma área de grande aprendizado. No entanto, não se pode afirmar que se trata de um curso de direção. Tampouco, podemos ter a certeza de que este era um gesto consciente do curso, posto que a decisão de que profissionais iriam ministrar os módulos era tomada quando a formação já estava em curso, muitas vezes, sujeita à disponibilidade dos convidados.

A formação na área do cinema, independentemente do seu perfil, no entanto, possui um traço que não é exclusivo deste Curso: o aprendizado centrado no trabalho. Não se pode ignorar que há disciplinas mais ou menos teóricas, mas que o cerne do aprendizado se dá quando o aprendente se coloca em situação, quando aspectos que foram compreendidos conteudisticamente são convocados a se articularem com a realidade. Portanto, há uma articulação necessária entre o caráter teórico deste conhecimento e as dimensões do seu fazer. Isto porque, sobretudo, as práticas do cinema, quando articuladas conscientemente, podem nos guiar num sentido da emancipação, da superação do trabalho alienado e da divisão social do trabalho.

Para tanto, pensando à luz de um ensino politécnico no Curso da Vila, ou seja, refletindo criticamente a respeito das articulações possíveis para se superar a divisão social do trabalho no contexto das atividades da indústria moderna, o que podemos perceber é que o ensino de cinema previsto neste Conteúdo Programático é complexo e contraditório, posto que apresenta módulos que parecem suscitar um pensamento contra-hegemônico, ao passo que ainda está ligado a aspectos de um modo de fazer do cinema conservador e tecnicista., que pode ser notado em seu conteúdo programático que privilegia áreas historicamente privilegiadas, como a fotografia.

Concomitantemente, há uma forte intelectualização dos módulos do curso, que reserva, segundo a Figura 3, mais de 30% de sua carga horária a módulos teóricos e históricos teóricos, enquanto módulos práticos concentram aproximadamente 7% (sete por cento) do curso, como se poderá notar a seguir:

Figura 3 – Gráfico da distribuição por tipos de Módulos (1700 horas).



Fonte: Produzido pelo autor (2025).

Há que se notar que o Conteúdo Programático reflete o que pensa o “Curso da Vila”. Ainda que haja limitações de várias origens, o Conteúdo Programático, delega, inclusive, quase 30% de sua carga-horária a atividades extras (barra cinza). Em meio ao Conteúdo Programático, ainda percebemos a presença de conteúdos contra-hegemônicos, que ocupam aproximadamente 8% da carga horária total do curso.

Assim, como afirma Libâneo¹⁴, a finalidade da escola se traduz, ou deve ser traduzida, no Conteúdo Programático, nos planos de aula dos professores, na organização administrativa da escola, na forma como a escola se relaciona com a comunidade e, cada professor, ao se dirigir à escola, precisa ter em mente sua finalidade (*idem*, 2025).

Desta forma, o Conteúdo Programático será analisado também, a partir do que diz o próprio projeto de Curso de Extensão. À luz do que o próprio curso afirma, tomadas as palavras presentes no Projeto (Apêndice B), mas, também, pensando em como este processo de aprendizado contido nesta formação traz, em si, um rizoma politécnico, uma articulação entre o saber e o fazer baseado no rompimento de padrões hegemônicos.

Neste contexto, o Curso da Vila, criado no ano de 2006, como, tantas vezes, pudemos ouvir em discursos de culminâncias formativas da direção da Vila das Artes, resistiu à agenda

¹⁴ Revista Educação em Análise, disponível em [Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - A educação no século XXI: para que servem as escolas?](#)

vária das gestões municipais. O Curso surgiu com “o intuito de implementar projetos de formação que potencializassem processos de criação no campo do audiovisual e abrissem espaço para o debate e o pensamento criativo com os diversos setores culturais da cidade”¹⁵.

No campo cultural, a presença desta formação, mas também dos cursos de graduação em Cinema e Audiovisual, provocou a abertura de janelas específicas para a exibição dos filmes oriundos do Curso da Vila, como no Cine Ceará, um dos festivais de cinema mais tradicionais da América Latina.

Assim, é inestimável a contribuição do Curso da Vila e da escola do qual faz parte para a cidade de Fortaleza. É clara a importância de, num âmbito extensionista, haver uma formação gratuita de acesso tão amplo ao campo da linguagem audiovisual. No campo cultural, a presença desta formação, mas depois, também, dos cursos de graduação em Cinema e Audiovisual, provocou a abertura de janelas específicas para a exibição dos filmes oriundos do Curso da Vila, como no Cine Ceará, um dos festivais de cinema mais tradicionais da América Latina.

A escola de audiovisual, equipamento cultural da Prefeitura de Fortaleza do qual o “Curso da Vila” faz parte, viabilizou inúmeros filmes, seja através dos exercícios do Curso de Realização, seja em parceria com o Núcleo de Produção Digital, antes vinculado à Rede Olhar Brasil que, até 2025, mantinha seu edital permanente de empréstimo de equipamentos aberto. Realizadores e realizadoras, técnicos(as), profissionais do som, da fotografia, críticos, diretores, artistas, entre outros profissionais desta área de atuação, tiveram acesso a estes equipamentos e produziram devido ao acesso a estes recursos. O “Curso da Vila” não produzia para um mercado, mas, criava ali, um universo em que muitos trabalhos foram produzidos e exibidos, em meio aos escombros, algumas vezes, de um casarão colonial decrepito, formando realizadores e público de cinema de arte.

A cada semana, em meio ao curso, recebíamos, em sala de aula, alguns grandes artistas do mundo, professores, realizadores de toda sorte, para conversas teóricas e sobre métodos de trabalho. Os diretores traziam seus trabalhos, passavam uma semana ministrando aulas, havia partilhas, organizava-se um cineclube; conversas eram travadas sobre formas de pesquisa e produção.

O ato de criação era discutido num regime estético da criação, ou como diria Sol de Carvalho citando Reia Baptista (2018), em um regime herético no sentido de que

¹⁵ Consultado, a partir de documento fornecido pela escola intitulado Apresentação Escola Pública de Audiovisual (2023), que faz um apanhado sobre a existência do equipamento público, registrando, dentre outras variáveis, o público atendido durante os anos de existência da escola.

“teologicamente, a heresia foi definida na Idade Média como um erro deliberado de doutrina em desafio à autoridade”¹⁶ (tradução do autor).

Podemos avançar um pouco mais e discutir como os trabalhos se originavam durante os ciclos formativos. O Conteúdo Programático era feito de módulos práticos, histórico-teóricos, teóricos, aproximativos e ateliês, que são a culminância dos percursos, quando os estudantes desenvolvem seus projetos audiovisuais e exibem internamente, mas, também, realizam exibição ao público externo. Todos os módulos que resolvemos chamar de contra hegemônicos são apresentados à turma antes dos módulos técnicos, aproximativos e práticos.

Nestas condições, aos estudantes, é oferecido um percurso de reflexões e acessos a assuntos que os localizam questões centrais como Gênero, Sexualidade, Resistência, Anticolonialidade, Alteridade, Espaço, Identidade, dentre outros. Dada esta realidade do curso, infere-se que a formação dialoga com uma agenda de lutas coletivas que estão em evidência em diferentes campos de atuação.

Aproximadamente, 8% (sete por cento) das disciplinas teóricas, ministradas no curso, trazem, à tona, temas e questões contra-hegemônicas, tais como, a componente “Perspectivas, Visualidades e Teorias Anticoloniais”, ou o módulo subsequente que é a de “Memórias, Práticas Artísticas e de Resistência”. Somadas, as disciplinas com este perfil totalizam 120 (cento e vinte) horas. Disciplinas como “Antropologia Visual” e “Antropologia da Cultura Brasileira e Dissidências Sexuais e Imaginação Cinematográfica” demonstram, ainda, o caráter multicultural da formação, demonstrando a ligação do curso com temas contemporâneos relevantes.

No entanto, em meio a isso, a práxis do trabalho, no cinema, com sua forte divisão do trabalho e com suas 12 horas de set diárias, em escala 6x1 (seis dias de trabalho e o direito a um dia de descanso), passavam ao largo das discussões e seguiam naturalizadas, tanto nas aulas, quanto nos exercícios práticos do curso. Ao mesmo tempo, esta agenda de lutas, presente no curso, deixou passar, ao largo de suas discussões, a forma como a classe trabalhadora foi discretamente dissolvida, em outras frentes, fazendo parecer que desaparecemos como classe para eclodirmos em outras lutas identitárias, que pulverizam as discussões sobre cidadania, mas não atacam a questão da exploração, da perda de direitos sociais e da precarização do trabalho, em meio à expansão da indústria de serviços. Assim, corroboramos a visão do professor Ricardo Antunes, quando este afirma que:

¹⁶ “Theologically, heresy was defined in the Middle Ages as doctrinal error held stubbornly in defiance of authority.” The Heretical Pedagogy of Luis Buñuel: a study of the pedagogical character of the heresies and moralities in the cinema of Luis Buñuel (1987). <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-bunuel-filmes.html#iv>

Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas (Antunes, 2018, p. 36).

Assim, é importante que a classe trabalhadora que possui o acesso à formação em cinema e audiovisual tenha em vista a forte divisão do trabalho presente neste fazer, que ora aplicada ao curso estudado, é possível ainda notar que os períodos de gravação apresentavam rudimentos de uma forma de fazer do cinema convencional: planificada, com pouca experimentação com equipamentos, com diárias de filmagem limitadas a 12 (doze) horas e “ordem do dia”, expressão que aproximava este fazer ao de um batalhão do exército. Além disso, a turma, em geral, estava condicionada, desde o primeiro dia de aula, à ideia de fazer curtas, de até quinze minutos, que poderiam ser inscritos em festivais de cinema independente.

Repensar a máquina, como nos propôs Migliorin (2014), muitas vezes, passou despercebido, entre as obrigações de entregar produtos acabados e exitosos, em sua maior parte de ficção. Mas, para fazer este gesto de reflexão que, assim como o cinema, requereu tempo e vivência, procuramos, com esta pesquisa, verificar a viabilidade de possuir uma amostra das trajetórias que constroem a memória deste curso e de como esta experiência reverbera em seus egressos.

É importante, ainda, destacar que os passar dos anos curso foi fragilizado, que, neste Conteúdo Programático de 2022 analisado, já não apresenta mais o ciclo Imagem-Cidade, que esteve no Conteúdo Programático do curso durante outras turmas dos anos anteriores (2013/2016). O que se pode-se notar, ainda, é que o Ciclo Imagem-Espaço não traz um ateliê previsto. O Ciclo em questão visa a apresentar, aos estudantes, linguagens e formatos expositivos, com uma forte tendência do diálogo do cinema com a intervenção urbana, a instalação e outras linguagens expandidas do audiovisual.

É importante, ainda, destacar que este Conteúdo Programático de 2022 já não apresenta o ciclo Imagem-Cidade, que esteve no Conteúdo Programático do curso durante outras turmas dos anos anteriores (2013/2016). O que se pode-se notar, ainda, é que o Ciclo Imagem-Espaço não traz um ateliê previsto. O Ciclo em questão visa a apresentar, aos estudantes, linguagens e formatos expositivos, com uma forte tendência do diálogo do cinema com a intervenção urbana, a instalação e outras linguagens expandidas do audiovisual. Assim, o ciclo se limita a discutir questões teóricas a respeito do assunto a que se propõe. Tomado o ponto de vista de um curso

de realização, a presença de ciclos eminentemente teóricos parece nos por diante de uma contradição no Conteúdo Programático, posto que este deveria ser pensado para a realização.

Assim, neste capítulo, optamos por discutir, assim, a formação destes profissionais com base nos preceitos trazidos centralmente pelo Conteúdo Programático. Fica, a partir do que foi exposto, até aqui, a ideia de um curso que, desde 2006, quando foi criado, passou por mudanças significativas no Conteúdo Programático, que se refletiram numa quantidade reduzida de atividades de realização a que os estudantes têm acesso, representadas pelo desaparecimento de ciclos como o Imagem-Cidade e Imagem-Corpo. Ademais, a ausência de módulos Aproximativos, Histórico-Teóricos, Técnicos, Práticos e Ateliê para o Ciclo Imagem-Espaço enfraquecem a formação, que pretensamente é de Realizadores e não de teóricos da área.

Assim, fica claro o investimento conceitual do curso, com uma carga horária majoritariamente teórica. Realisticamente, poderíamos perceber o investimento científico do curso, com base também na observação de aulas, o que não nos foi atendido pela coordenação do curso. Assim, apenas através do Conteúdo Programático, não se pode realizar o quanto de Ciência os professores investem em suas aulas. Não podemos cobrar, ademais, que um debate sobre óptica, por exemplo, seja aprofundado pelo professor de Fotografia num módulo de 20 horas.

Este Conteúdo Programático, no entanto, não reflete apenas uma escala de módulos, horas, eixos de aprendizagem e diferenças de cargas horárias, dentro de um curso de cinema. Esse processo envolve pessoas, que passam por processos de transformação que projetaram para si. Tais projetos possuem estimativas de condições de chegada. Por sua vez, o sujeito incorpora a noção de que, para tal intento, “precisará de novas aprendizagens que implicarão transformações mais ou menos profundas [...]. O projeto de conhecimento, como qualquer outro projeto, aliás, compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá de descobrir ao longo do caminho” (Josso, 1991). Assim, a análise isolada do Conteúdo Programático não parece ser determinante para mensurar o impacto desta formação sobre os aprendentes, mas apenas uma dimensão deste projeto, que precisa dialogar com as narrativas de formação dos que passaram pelas salas de aula do curso.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO EXTENSIONISTA EM AUDIOVISUAL E AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS, PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO HUMANA DOS EGRESSOS DO CURSO DA VILA

O objetivo deste capítulo é analisar dados produzidos. Como evidências da pesquisa, adiciona-se, agora, à análise do Conteúdo Programático, numa perspectiva a reafirmar ou confrontar as evidências encontradas neste documento e nos outros que serviram de base para o desenvolvimento do capítulo anterior.

Assim, iniciadas as entrevistas e feitas cinco perguntas a uma amostra de seis egressos ou desistentes do curso, sendo quatro homens e duas mulheres, as evidências colhidas, na fase documental, poderão ser refutadas, confirmadas ou nos trarão novas questões ao trabalho.

Dentre as questões temáticas tratadas pelos entrevistados, em suas respostas, resolvemos recortar aquelas relacionadas a aspectos como:

- 1) formação conceitual e técnica;
- 2) permanência e;
- 3) aspectos subjetivos da trajetória durante esta formação.

As duas primeiras querem dialogar com a análise do Conteúdo Programático. As duas últimas foram categorias recorrentes nos discursos dos entrevistados e dialogam com questões do mundo do trabalho, em seu sentido histórico, o da sobrevivência.

A análise da relação entre trabalho e educação, na formação oferecida pelo Curso da Vila, pode ser sustentada por diversas teorias que enfatizam a importância da educação no empoderamento da classe que vive do trabalho. É a partir do ponto de vista desses sujeitos que parte a necessidade de entender como a formação, prática e teórica, na escola contribui para os envolvidos, em suas experiências formativas, mobilizando novos saberes entre estudantes, sublinhando, principalmente, a necessidade, trazida por Gramsci, no sentido de democratizar a formação cultural ao ponto de que ela faça parte do cotidiano da classe trabalhadora:

É necessário, pois, que eles (os trabalhadores) disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam a toda a sociedade, e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão” (Gramsci, 1948, p. 161).

Isto posto, Gramsci (1975) defenderá o trabalho como princípio educativo e como uma forma de desenvolvimento de uma personalidade integral, rejeitando elitismos e profissionalização precoce, visando a um homem coletivo e consciente, integrado à sociedade

por meio de uma escola unitária (Farias, 1995). Assim sendo, esta deve ser uma experiência de formação consciencial, provocada pelo devir da sua execução (Josso, 1991), que envolve as intencionalidades dos aprendentes, ou seja, que passa pelas suas expectativas.

3.1 Narrativas de Formação dos entrevistados

As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos(as) participantes. A partir destes encontros, analisamos as entrevistas, mais uma fonte de evidências para este estudo de caso. As discussões acerca das percepções, opiniões e experiências, vivenciadas pelos/as estudantes, durante a jornada formativa no Curso da Vila existirão, para esta pesquisa, em face dos documentos coletados e analisados.

Unindo a análise de trajetórias de formação, então, a esta pesquisa, cumpre observar alguns princípios dados por Josso (1991), a respeito dos procedimentos, em campo e em análise. Dentre estes princípios, destacamos, nas palavras de Josso, uma “metodologia aberta à experiência”, ou seja, um processo consciente da implicação direta do pesquisador com o objeto de pesquisa, além de uma “capacidade de auto-observação dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem dos pesquisadores” (Josso, 1991).

Assim, esta pesquisa é, por um lado, uma restituição ao “Curso da Vila”. Aquilo que o curso ofereceu aos participantes desta pesquisa volta para a instituição, mas não tal qual foi. Volta após ter passado por um processo de depuração do vivido, de leitura crítica, de experiências na educação em audiovisual, em escolas e cursos livres. Assim, enquanto, em certo momento desta pesquisa havia uma certa crença de nossa parte para o fato de que talvez fosse necessário discutir uma sociedade sem escolas esta inquietação, segundo Josso (1991), deixava a impressão de que era “a conscientização do desconhecimento dos processos de conhecimento e de aprendizagem dos aprendentes e minha incompreensão do que é formação, em geral, intelectual em particular [...]”.

Nesta perspectiva da construção de uma pesquisa interdisciplinar, Ivo Tonet (2013) afirma que a fragmentação do saber, como um fenômeno, está diretamente relacionada à divisão social do trabalho, que emergiu com a propriedade privada, aprofundou-se, no contexto da produção capitalista de riqueza e, a cada dia, assume novas formas sob a tirania da internacionalização do mercado plataformizado.

Esta fragmentação é vista como funcional à manutenção dos interesses da classe burguesa, pois impede a compreensão total do processo social e contribui para a reprodução de uma sociedade que favorece a exploração do capital sobre o trabalho.

A fragmentação do saber, sob a perspectiva de Tonet (2013), não pode ser superada, apenas, por meio de abordagens epistemológicas, pedagógicas ou comportamentais, mas, requer uma transformação radical da sociedade que a origina e sustenta. Em outras palavras, isolar a produção do conhecimento do tecido social de que faz parte, tratando-a como acontecimento isolado, cindido, é já um produto do metabolismo social hegemônico, que nos divide em intelectuais e trabalhadores; ou técnicos e artistas.

Sendo assim, o próprio caráter do mundo, a fragmentação, possui um caráter ontológico; e não apenas gnosiológico. Ou seja, é uma característica própria do modo como o capitalismo se articula. Entretanto, a fragmentação pode ser superada pela produção do conhecimento, ainda que sob as condições de existência hostis a uma prática interdisciplinar. Assumido este ponto de vista, apenas uma sociedade comunista, que elimine a divisão social do trabalho e as classes com interesses antagônicos, possivelmente permitiria uma compreensão unificada do saber, baseada na categoria da Totalidade.

Embora o mundo se torne cada vez mais complexo e exija especialização, a fragmentação do conhecimento não é inevitável. Em uma sociedade em que o trabalho tem um caráter coletivo e social, tanto na produção quanto na apropriação da riqueza, analisar as trajetórias de formação de estudantes oriundos desta formação extensionista e tecnológica, em Cinema, na realidade de Fortaleza, auxilia-nos a perceber a realidade social em sua totalidade.

Figura 4: Foto de reunião na casa contígua ao prédio da escola para a produção de PICIVETAGEM (DOC, COR, 2015).



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador

3.2. O Perfil dos/as Entrevistados/as

Quadro 2 – Perfil dos/as entrevistados/as.

Nome	Idade	Gênero	Trabalho atual	Escolaridade	Turma da qual se é egresso	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Rosalinde	36 anos	mulher cis	Professora	Doutora	3	2013	2016
Cid	43 anos	homem cis	Professor	Doutor	2	2010	2012
Luzia	47 anos	mulher cis	Psicóloga	Nível Superior Completo	3/4	2014	2017
Pedro	38 anos	homem cis	Servidor Público	Mestrado em Curso	2	2010	2012
Gui	50 anos	homem cis	Técnico de som	Mestre	2	2010	2012
Salvador	52 anos	homem cis	Realizador em cinema de animação	Ensino Superior Incompleto - Artes Visuais	1	2007	2007 / Não terminou o curso.

Fonte: Elaboração do pesquisador (2025).

O alto nível de escolaridade (doutorado, mestrado, superior completo) sugere que os participantes constantes do quadro pertencem a uma camada social com maior escolaridade e

qualificação do que a maioria da população, com maior acesso à educação formal. Isso se dá por diferentes razões para cada um dos sujeitos entrevistados. No caso do entrevistado Gui, por exemplo, esse acesso se deu preponderantemente por seu envolvimento no movimento estudantil da periferia, quando ainda era estudante secundarista e se vinculou ao movimento anarquista, que o instrumentalizou com possibilidades de acesso, primeiro à universidade pública, onde se formou em Ciências Sociais, para, depois, conhecer o Curso de Realização.

Rosalinde também tem, no seu relato, a trajetória de alguém que sempre trabalhou e morou na periferia durante a maior parte da vida. Para a interlocutora, uma conjunção de fatores permitiram-lhe o acesso e o gozo pleno das atividades do curso, dentre eles, o fato de receber uma bolsa de mestrado, na mesma época, o que lhe possibilitou o sustento e a possibilidade de participar, sem a necessidade de se dividir entre a vida acadêmica e outros trabalhos. Rosalinde ainda relata que o fato de ser mulher influenciava muito a participação no curso, dentro do qual ainda não havia uma discussão sobre gênero, por exemplo, o que se refletia em funções muitas vezes reservadas às mulheres, como a produção.

Salvador, por sua vez, é o exemplo paradigmático do estudante advindo da classe trabalhadora e que largou o curso pelo alto custo de sua manutenção na formação, com deslocamentos de ônibus, investimento de tempo e, principalmente, a necessidade de se dividir entre o trabalho como desenhista e animador de cinema com as atividades que ocupavam o tempo dos estudantes, em tempo integral, por vezes.

Pedro se tornou funcionário público, após terminar o curso, tendo acabado também de se formar em Geografia por uma universidade pública. Ingressou no serviço público, após um período como celetista em uma produtora de conteúdo *on line*, tempo em que se dividiu entre as aulas do curso e o trabalho como operador de câmera.

Cid e Luzia, que têm trajetórias de escolarização bem diferentes, um é doutor e a outra apenas graduada em sua área de formação, são os dois participantes que reiteram sua condição de privilegiados, em momentos isolados de suas falas, mas o que para um promoveu o acesso pleno, ao nível superior, chegando ao doutorado, para a outra, não significou continuidade acadêmica garantida, uma vez que a participante enfrentou desafios de saúde na família e também o da maternidade solo e sem rede de ajuda. Entretanto, é importante ressaltar que Cid, apesar de se apresentar como professor, não é titular de nenhuma cadeira em universidades públicas ou privadas, atuando como autônomo em consultoria de projetos.

Se, por um lado, as profissões de professor(a) universitário(a), psicóloga e servidor público são típicas de classes médias, com formação superior, este fato não pode esconder a origem periférica e proletária dos nossos interlocutores que, em todos os casos, por exemplo,

não possuem casa própria. Pensando, assim, neste momento, sobretudo nas condições materiais nas quais estiveram envoltos estes estudantes “Curso da Vila” durante sua passagem pela formação, é importante, para esta pesquisa, entender que apesar de heterogêneo, este público não possui, nem terra, nem meios de produção, dispondo, apenas, de sua força de trabalho.

3.3 Os entrevistados e suas percepções e análise acerca da Formação oferecida pelo curso de Audiovisual.

A análise das entrevistas fornecidas foi estruturada em torno das perguntas feitas aos entrevistados, que, a depender das condições em que ocorreram os encontros, variaram em número. Uma base, no entanto, de seis perguntas, foram direcionadas a todos e todas, iniciadas por: "Na sua opinião, a formação profissional oferecida pela escola de audiovisual contribui de fato para a formação técnico-profissional dos jovens da periferia para ingressar no mercado de trabalho do Audiovisual ou em outras frentes do trabalho formal ou informal?" As respostas dos entrevistados Rosalinde, Cid, Luzia, Pedro, Gui e Salvador serão examinadas conforme orienta a pergunta de pesquisa: Quais foram os impactos do Curso da Vila para a formação de seus egressos, considerando suas trajetórias acadêmicas, profissionais e de formação humana. Por outro lado, as análises das narrativas estabelecerão um diálogo com a análise do Conteúdo Programático, bem como dos outros documentos que compõem a memória da pesquisa. A análise também integrará as discussões teóricas dos autores estudados.

[...]Eu acredito que ela contribuiu, sim. Então, acho que na formação técnica profissional a gente teve uma formação de qualidade, sobretudo no sentido mais teórico e cultural e intelectual, sobre o audiovisual, sobre cinema, sobre fotografia, sobre artes visuais, instalações e também teve essa parte prática. [...] A parte mais técnica eu acho que poderia ter sido um pouco mais trabalhada [...] (Rosalinde, março, 2025).

Eu acho que é uma formação incrível, embora ela não traga exatamente uma especialidade das partes técnicas, que eu acho que é uma defasagem ainda mais dos nossos. [...] Acho que esse é um ponto que é importante deixar claro, mas sem dúvida, a formação audiovisual da Vila das Artes tem ela forma para muitas coisas, eu acho (Luzia, maio, 2025).

Refletindo criticamente a respeito da formação em audiovisual do “Curso da Vila”, pode-se perceber que este curso promove uma interlocução frontal entre o saber e o fazer, que, no campo das relações entre trabalho e educação, pensando com Paulo Freire, pode estar refletido no fato de que os estudantes devem ser “postos a pensar não só criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 1970, p.30).

Notando este caráter da educação, em meio às atividades do Curso da Vila, podemos, então, afirmar que, através do ensino do cinema, é possível resgatar o fundamento histórico-ontológico da relação entre trabalho e educação. Sendo assim, então, seria possível implementar um pensamento politécnico sobre este curso, realizando uma religação entre o trabalho e o seu princípio educativo:

É necessário, pois, que eles (os trabalhadores) disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam a toda a sociedade, e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão” (Gramsci, 1999, p. 161).

Assim, a questão central ainda é como gerar uma política que não apenas capacite, presumidamente, estudantes em busca de qualificação e que não podem pagar por cursos privados extensivos, na área do cinema e do audiovisual, mas que haja um diálogo entre esta formação e outras ações que funcionem como um guarda-chuva que proteja o estudante do trabalho desregulado e desprotegido. No entanto, a realidade é atravessada por questões sensíveis para quem trabalha neste ofício.

A construção dos saberes, a partir da experiência do curso, é tão diversa quanto possamos perguntar aos seus egressos, um a um. Porém, a maneira como esta experiência impacta os aprendentes, materializada no Conteúdo Programático com o qual escolhemos dialogar e com o acesso a uma diversidade tecnológica que pôde ser apreendida, são o problema mesmo com que os estudantes trabalhadores se deparam. Lembrando a *Estética da fome*, de Glauber Rocha, nossa estética deve retratar o quão somos subdesenvolvidos (Rocha, 1965) [...] “nossa originalidade é a nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida”.

O recinto escolar é um palco no qual diuturnamente a hegemonia, o poder e controle sobre a educação escolar devem ser desafiados. Desta forma, é necessário estabelecer, sobretudo em cursos de cinema e audiovisual como este, um posicionamento radical sobre a relação entre trabalho e educação, como se pode refletir a partir de que:

A falta de esclarecimento teórico entre a relação educação-trabalho começa com a identificação de educação somente como educação escolar, lugar institucionalizado do processo educativo. No entanto, quando se discute a relação existente entre educação e trabalho, cai-se geralmente em dois tipos de questões. De um lado, tem-se o problema em termos de ensino profissionalizante; de outro lado, discute-se a necessidade de aliar ensino humanista com ensino técnico e critica-se a dicotomia que teima em se perpetuar. Assim, a questão deve ser colocada com a inversão dos termos

trabalho e educação porque é o trabalho a atividade humana fundamental, envolvendo todo o conjunto de relações sociais (Oliveira, 2010, p.80).

Nessa articulação estrutural entre escola e trabalho, consolida-se uma concepção de educação voltada para o mundo laboral. É nesse cenário que emergem os cursos profissionalizantes, representando a escola moldada pelos interesses da sociedade capitalista. A essa escola é atribuída a função de formar um novo perfil de sujeito, orientado pelo trabalho, com foco na reeducação para a disciplina — seja ela do tempo, da economia ou do esforço. Um dos pilares ideológicos que sustenta esse modelo é a crença de que o esforço leva, inevitavelmente, ao sucesso na vida. Assim, novos contextos de luta se impõem:

A escola pública se transforma, então, em espaço de disputa da consciência de seus alunos, isto é, num campo no qual se combaterá o projeto político pedagógico do Estado burguês, e no qual o proletariado avançará da consciência de classe em si para classe para si. Mas para que isso ocorra é necessária a ação de educadores comprometidos com um projeto de uma sociedade diferente. O compromisso do educador com a verdade transformadora é importante nesta ação e, assumindo este compromisso, estará assumindo a defesa e luta de uma classe (Hiro, 2011, p. 75).

Entendida desta forma, a escola pública é vista, não como neutra, mas como um espaço de disputa ideológica. A referência à “consciência de classe em si” e “para si” remete diretamente às teorias marxistas, de onde vem que a “consciência em si” diz respeito à consciência espontânea de pertencer a uma classe social explorada; a segunda, mais elaborada, implica o entendimento do papel histórico dessa classe e sua organização para a transformação social.

É preciso, no processo de luta de classes, compreender a escola como um lugar estratégico, onde se pode tanto reproduzir o projeto político-pedagógico burguês quanto transformá-la, através de um projeto contra-hegemônico, de libertação e emancipação dos trabalhadores (Gramsci, 1971). Assim, na experiência da Escola Pública de Audiovisual, o Curso da Vila possuiu uma tarefa precípua, que era a de tornar acessível a formação em audiovisual ainda incipiente e errática, na cidade de Fortaleza, através de um ensino gratuito e multicultural. Esta formação, sob o ponto de vista dos estudantes entrevistados, apresenta a dificuldade de acesso limitado a equipamentos de filmagem para cinema, típica defasagem de uma capital periférica como Fortaleza.

Fazer cinema, nesse contexto fortalezense, para os estudantes que escolheram e lutaram para se manter no curso, estava além da troca pelo dinheiro. Era, para lá do *tripalium*, uma maneira de serem cada vez mais, humanos, nos dois elementos que fundam nossa humanidade:

o trabalho e a educação. Num estado de oligarquias, num país em que o cinema é feito por herdeiros, em que não havia indústria e nem o trabalho estava regulado, a chance que se tinha de rodar um curta, montar um documentário por meses, era, por si só, uma experiência contra-hegemônica. No entanto, não era necessário trabalhar tanto, nem por tão pouco.

Esta pesquisa, então, não perde de vista que diferenças sócio-econômicas não estão apartadas das desigualdades escolares. É ainda importante destacar que estas duas dimensões da sociedade de classes não se originam, ou derivam uma da outra. Tais facetas da sociedade fazem parte do metabolismo social hegemônico, sendo uma complementar à outra. Encarada desta forma, a relação histórico-ontológica entre o trabalho e a educação está em fricção.

“Não basta reconhecer as diferenças, não bastam ações socioeducativas na escola para incluir a diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar. Muito menos é suficiente uma escola reduzida a atender às identidades culturais” (Libâneo, 2025, p23).

Salvador, um dos entrevistados, reforça as barreiras logísticas que dificultaram a permanência de alunos da periferia. Apesar de reconhecer a qualidade do conteúdo programático, ele aponta que a estrutura do curso não favorece a classe trabalhadora, que precisa conciliar estudo e trabalho.

A formação técnica é lembrada por Rosalinde, Luzia e Gui reconhecem a qualidade da formação, especialmente na dimensão teórica e cultural do cinema, da fotografia e das artes visuais. No entanto, Rosalinde e Luzia apontam uma defasagem na formação técnica e prática. Pedro e Gui, por sua vez, afirmam que o curso forneceu uma base técnica, mas o acesso a equipamentos e oportunidades, após o curso, dependia de condições socioeconômicas. Para corroborar tais colocações, ficamos com um trecho de entrevista de Salvador:

Pois bem, em 2007, além de mim, havia outros alunos que moravam na periferia e faziam parte da classe operária. Eu tinha dificuldade em acompanhar a programação do curso. As aulas eram à tarde e duas vezes por semana aconteciam palestras extras. A grade curricular, o conteúdo programático, sim, foi de muita qualidade. Acredito que a logística de como funcionava o curso não contribuía para esses alunos. Demandava muito tempo e gastos. O tempo se refere a que esses alunos provenientes da periferia tinham que ter alguma fonte de renda e sendo as aulas à tarde e alguns dias à noite, sobrava pouco tempo para se dedicar a um trabalho. Gastos de passagens de ônibus, alimentação, xerox dos materiais e outros extras (Salvador, junho, 2025).

Assim, não obstante a linha multiculturalista presente nas aulas, filmes e nos conteúdos partilhados, nos debates e cineclubes, é preciso repensar se, levantando o tema da Escola

Socialmente Justa, aplicada ao Curso da Vila, cada profissional que esteja na linha da frente da educação, ao desempenhar seu trabalho, tem consciência das finalidades que o motivam e justificam a existência da escola (Libâneo, 2025).

A segunda questão levantada pergunta aos nossos interlocutores: Você considera que sua formação técnico-profissional na escola te possibilitou competências para atuar na produção audiovisual? Em qual área? Obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que a Vila era, na verdade, o conhecimento que eu tive na Vila das Artes me ajudou a ter essa leitura de mundo que junta geografia e fotografia, e até hoje eu tento fazer essa conexão. Então, diretamente, eu diria que não, mas indiretamente direi que sim, porque na minha área: a geografia e a área da educação, essa banda pra cá pra onde eu tô, o pessoal me enxerga como fotógrafa. Pessoal me enxerga como alguém que sabe fazer trabalhos audiovisuais. [...] E eu fiz alguns documentários vinculados à geografia: O Ruralidades. O outro que era Nos Tempos do morro de São Bento não havia medo, que foi junto com o núcleo de pesquisa para discutir a questão dos agrotóxicos na vida das pessoas. Então eu fui mais para esse caminho. Então, para mim, a geografia me fortaleceu muito, que é como se eu tivesse levado algo a mais para esse caminho (Rosalinde, maio, 2025).

Só que eu fui sabendo disso no percurso. Não foi algo que eu já elaborei e vai ser desse jeito. No caminho foi dando um pouquinho certo. Eu acho que até hoje. Então, hoje eu estou como professora universitária [...] Dou aula de geografia e formação de professores de geografia e sempre trabalho com audiovisual, seja passando o filme, seja estimulando os alunos a trabalhar com fotografia. [...] Na minha parte, como sou formada em geografia. Eu acredito que eu tive uma formação profunda, básica no sentido mais técnico, mas assim no sentido, vamos dizer, a artístico conceitual e filosófico, que é muito importante, que é praticamente intrínseco com técnica, porque não adianta ter só a técnica (Idem, 2025).

Assim, aspectos técnicos da formação e existenciais se manifestam no discurso de Rosalinde, por exemplo, que se confirmam no Conteúdo Programático. Técnicos, por trazerem aspectos do próprio acúmulo de aprendizagens em si, sobretudo, relacionadas ao trabalho, posto o processo do fazer cinematográfico; existenciais, por dizerem respeito à intencionalidade intrínseca a cada projeto de conhecimento e que, raramente, segundo Josso (2001), consegue ser delineado com consciência, enquanto elaboramos nossos projetos de formação. Relacionado a isso, fortemente, estão as condições materiais de Rosalinde para poder se manter no curso, permitidas, apenas, devido à bolsa de Mestrado que recebia na época. Ou seja, o projeto de conhecimento desta aprendente, especificamente, reflete o que ocorre com outros sujeitos, cujas escolhas profissionais são, em certa parte, conscientes, e por outro lado contingenciais. Parte da análise de Josso (2001) incide sobre a máxima de que o aprendente tem autonomia sobre o seu projeto de conhecimento e, conseqüentemente, na construção de um projeto de formação. Mas só poderão descobrir os revezes das escolhas no caminho.

Numa sociedade capitalista, neoliberal, a ciência e o conhecimento estão sujeitos, assim, como outras dimensões da vida, à propriedade privada. Nessa dinâmica, em que os detentores da propriedade privada possuem o conhecimento, a terra e os meios de produção, a classe trabalhadora não pode ser alienada completamente do conhecimento sobre os processos produtivos. Para controlar isto, foram criados, historicamente, vários mecanismos de controle para expropriar e sistematizar o potencial produtivo de trabalhadores e trabalhadoras. Assim, a indústria taylorista, com base na atomização do trabalhador, tentou torná-lo alheio ao conjunto do trabalho que produz. Nisto consiste o ensino profissionalizante e a ideia de empregabilidade para o operário, no passado, mas, hoje, para diversos tipos de trabalhadores assalariados. Com base nesta premissa, o Ensino profissionalizante é destinado a quem vai executar aquilo que os cientistas-intelectuais pensaram. Um curso de cinema dentro de uma escola pública, assim, possui a missão de se colocar como parte da resistência a este pensamento:

A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos os homens possam se dedicar ao mesmo tempo ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A idéia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela sociedade humana no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, e já detectando a tendência do desenvolvimento dessa sociedade para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atualmente existentes (Saviani, 1989, p.16).

Assim, face à convergência entre a análise do Conteúdo Programático, frente às percepções dos aprendentes de audiovisual, em condições de defasagem tecnológica, o “Curso da Vila” se elaborou, nas trajetórias dos entrevistados, como uma relação histórico-ontológica entre o trabalho e a educação, ao passo que os processos do fazer cinematográfico exigem ação daqueles que levam consigo este projeto de conhecimento. Não se aprende cinema sentado, apenas vendo filmes e analisando-os. Disto se ocupam os críticos. Neste sentido, adotamos o ponto de vista de Murray Shaffer, referindo-se ao estudo do som e da música, elementos fundantes do cinema: [...] “Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música fazendo música” [...] (Shaffer, 1991, p. 67- 68).

É profícuo que Shaffer seja o nosso interlocutor, posto que o som, tal como tratado no curso parece não ter a mesma relevância que a fotografia, haja vista a diferença entre cargas-horárias das componentes do Conteúdo Programático. Uma nota para esta diferença de tratamento pode ser notada na componente Formação da Imagem em Audiovisual, que não encontra similar quando se trata do som. Assim, é possível afirmar que, em algumas disciplinas,

sobretudo fotografia e direção, o curso trabalhava no sentido de uma formação teórica e discussão mais detida, enquanto em outras áreas, a técnica se sobressaía em detrimento de questões científicas do ofício.

Na terceira pergunta: O que você considera importante para a escola melhorar mais seu projeto pedagógico de formação técnico-profissional em audiovisual? Obtivemos as seguintes respostas:

Isso tem a ver com bolsa, com carteira de estudante e com acesso ao RU [...] acho que esse é um ponto. Eu acho que a questão da estrutura é uma coisa que ali é sempre muito batalhada, muito suada. Acho que a Vila se beneficiaria muito de ter um aporte melhor de recursos para equipamentos mesmo câmeras mais modernas, luzes, mais modernas, um laboratório de montagem mais amplo, que não fosse tão concorrido. E acho que esse é um ponto.

Assim, os desafios dos estudantes e suas trajetórias não estavam em relação, apenas, com uma renovação estética, no campo do cinema, com uma possibilidade de construção de identidade profissional ou com a formação de uma cena audiovisual, na cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Encontravam-se, então, com a contradição de inclusão, em um projeto de democratização do audiovisual, em Fortaleza, mas excluídos, muitas vezes, de um gozo pleno das atividades do curso, que tinha aulas à tarde, mas que costumeiramente apresentava atividades em regime integral.

[...]Os alunos não recebem uma bolsa. Era para ter uma bolsa para os estudantes permanecerem. E eu acho que mudar esse horário do curso seria fundamental para que a gente consiga ter os alunos, terem as condições até emocionais, ficar ali imersos na sua formação, que não se agaste [...] Então a gente estava ali fazendo um auto de resistência mesmo e no meio de muitas adversidades. Então acho que teria que ter bolsa, mudar o horário, ter uma certa flexibilidade e escutar mais os jovens de hoje em dia que estão interessados na formação audiovisual [...] (Rosalinde, 2025).

Confrontando os anseios de uma juventude trabalhadora com as contradições e limites de um programa de formação, que materializa políticas públicas da Cultura, no contexto da cidade de Fortaleza - o “Curso da Vila” - é necessário entender até que ponto esta formação incentivou a emancipação humana ou reproduziu códigos da sociedade dividida em classes, enredando estudantes numa realidade de inclusão-excludente, para, depois, na esteira das consequências da vida, numa sociedade da acumulação flexível e do trabalho precarizado, ver seus egressos, num segundo movimento, que é o da exclusão includente (Kuenzer, 2005).

Essa análise evidencia as desigualdades presentes no acesso à educação e como estas refletem e reforçam as estratificações sociais e econômicas, dentro de um sistema capitalista,

levantando questões importantes sobre o papel da educação na reprodução de relações de trabalho e poder. Assim, a questão central ainda é: como gerar uma política que não apenas capacite, presumidamente, estudantes, em busca de qualificação e que não podem pagar por cursos privados extensivos, na área do cinema e do audiovisual, mas que haja um diálogo entre esta formação e outras ações que funcionem como proteção do conhecimento cinematográfico, produzido no curso e pelos estudantes. No entanto, a realidade é atravessada por questões diversas que tocam os estudantes.

Um dado é importante para refletir sobre as questões de permanência. Todos os entrevistados, até aqueles que afirmam ter sido a escola uma experiência libertadora e marcante, narram a dificuldade para se manterem estudando na época e a necessidade premente de trabalhar.

Um exemplo elucidador das condições com que os jovens enfrentaram esta jornada formativa é a possibilidade de uso do restaurante universitário da UFC pelos alunos e alunas do curso. Os estudantes do Curso de Realização negociaram com a coordenação, durante o ano de 2010, a possibilidade de fazerem suas refeições no Restaurante Universitário da UFC, universidade que chancela o certificado de extensão, concedido por terminar a formação. No entanto, esta foi uma iniciativa estudantil, que teve muitas idas e vindas, até que se conquistou o direito ao RU¹⁷. Fato é que, na turma posterior, a terceira turma, realizada entre 2013 e 2016 esta conquista dos estudantes foi esquecida e não retornou à agenda de políticas de permanência no Curso de Realização.

Talvez seja profícuo, então, fazer uma dupla pergunta: Escola pra quê? Escola pra quem? Longe de dar conta de todas as finalidades possíveis desta escola pública de audiovisual e do seu Curso de Realização, durante os anos que servem de recorte para esta pesquisa, cabe-nos destacar que é necessário discutir a finalidade da escola, ou seja, a que matriz filosófica, da bacia de disputas no campo da Educação e das Ciências Humanas, o Curso de Realização em Audiovisual reflete.

A pergunta 4 consistia no seguinte: Na sua opinião, o projeto pedagógico do curso de audiovisual, proposto pela escola, atende as necessidades da classe trabalhadora, em especial, os jovens oriundos das camadas populares? Obtivemos as seguintes respostas:

Eu fiquei reflexiva. fiquei pensando. Eu sou uma mulher de origem periférica, estudei a vida toda na escola pública, trabalhei desde o ensino médio, então, eu acho que a educação me transformou. Mudou minha vida, de como mudou a vida de muita gente. Esse curso de audiovisual foi muito importante para mim, porque, como falei antes,

¹⁷ Informações obtidas e retiradas do depoimento do Interlocutor 2

ele construiu a minha, fez parte na construção de boa parte da minha subjetividade que eu tenho hoje. O meu eu, enquanto sujeito ontológico é assim mesmo. No que eu sou a Rosalinde em relação ao mundo, em relação a sua própria existência. Tem muita coisa que aprendeu na Vila das Artes, sabe? Que interagiu com os colegas, que discutiu e foi fazer filmes e foi fazer produções que depois conheceu mais a fotografia, enfim. E mais assim. Foi um curso muito, com muitos desafios. Primeiro porque durou mais. Eu não sei qual foi a nossa turma. Não sei se foi segunda ou a terceira... Mas a nossa turma O curso durou uns dois anos e meio. Vamos ser assim bem exatos. Foram mais de dois anos, então teve uma hora que foi extremamente cansativo administrar as duas coisas. Eu tenho plena certeza de que eu só consegui fazer esse curso porque na época, como eu falei, acho que seis meses depois que eu passei na Vila, eu passei.

[...]

Acho que foi isso mesmo que eu passei em um mestrado no primeiro semestre de 2014 e já estava fazendo seis meses de Vila. E aí eu tive bolsa de mestrado e foi muito difícil, muito, muito difícil conciliar o mestrado e a Vila das Artes. Mas deu certo. Na época tinha bolsa do mestrado, então, se não fosse isso, não fosse tanto a conjuntura é por isso que às vezes é bom fazer uma coisa, aproveitar quando tem tempo de fazer aquela coisa, porque pode ser que no futuro você não tenha condições de tempo mesmo para fazer.

[...]

Então eu ter feito a Vila naquela época foi assim, muito oportuno para mim, porque depois eu fui trabalhar. Então eu não teria as minhas tardes livres. Então acho que ter um curso todas as tardes por mais de dois anos é muito difícil para a classe trabalhadora, para os jovens da periferia, para os jovens que têm que trabalhar aqui. Como eu vou trabalhar desde os 16 anos de idade, né?

[...]

Então, aquela fase da minha vida eu tive oportunidade de fazer por conta com bolsa do mestrado e casou bem direitinho terminar a Vila e o Mestrado, que eu lembro que acho que terminei um em março e outra em abril, em meio do ano, certo, muito próximo do outro. Uma experiência particular. Eu diria que eu consegui fazer porque conciliou com o curso de pós-graduação e nenhum outro momento da minha vida eu terei a oportunidade de fazer esse curso de que certamente teria desistido.

[...]

Então acho que o horário da Vila é muito complicado, né? Eu acho que no sentido de que ele é um curso, que ele não se torna nem [...] Ele é mais de dois anos e não é nenhuma especialização, eu também acho. É complicado. Eu não consegui usá-lo com uma especialização, por exemplo, até mesmo na questão dos concursos. Então eu gostaria que eu tivesse tirado pelo menos do caráter por que é mais de dois anos (Rosalinde, 2025).

Um aspecto da fala de Rosalinde parece ser sintomático do caráter do curso da Vila, no que diz respeito ao seu reconhecimento legal. Após cumprir o seu percurso formativo, a entrevistada tentou se valer do seu certificado em mais de uma ocasião, fosse em uma dimensão voltada ao mercado de trabalho, fosse no contexto acadêmico, mas, percebeu que, apesar de o curso ser similar a um curso de tecnólogo, não conseguiu grandes vantagens em apresentá-lo, por exemplo, em uma prova de títulos. Cabe a nós, então, nos perguntar, ainda que retoricamente, neste momento, como este curso em que se via, até 2022, certificado pela UFC, não avançou, na tentativa de conferir, aos estudantes, um diploma reconhecido, já que fazia os

estudantes encamparem uma formação de mais de dois anos, em turno integral, e saírem sem um comprovante de escolarização.

Assim, nos parece nítido que há uma questão de classe, intimamente ligada ao curso, na medida que a classe média, artística, intelectual, ao acessar o curso, se mantém nele pela rica discussão teórica, no campo da arte e do cinema, enquanto para os estudantes pobres, além da importância da formação em sua vida, precisam se colocar no mercado de trabalho, em busca de sobrevivência.

Para os abastados, então, o certificado é um detalhe que passa despercebido. Para os trabalhadores, o documento é um papel que, desprovido de relevância para o currículo, deixa a percepção de que podem ter investido seu tempo numa experiência que não os ajudou a garantir a sobrevivência e que parece não ter sido pensada para tal público.

Entendida desta forma, a passagem dos estudantes trabalhadores pelo curso de realização está estreitamente ligada ao conceito de "inclusão-excludente" (Kuenzer, 2005). Este conceito se mostra evidente nas barreiras de acesso e permanência destacadas por Gui, Luzia e Salvador, mas, também, no Conteúdo Programático do curso, como demonstrado no quadro anterior, na medida em que, camuflada em meio a uma educação multicultural, a “pedagogia da fábrica” ainda engendra os modos de fazer do curso, em especial o modelo de produção toyotista, que estimula a formação de sujeitos flexíveis, capazes de desempenhar funções variadas, dentro da célula de produção que, dentro do “Curso da Vila”, assume a forma de equipe de produção. Assim, caso se perpetue tais modos de produzir, talvez estejam sendo formados cineastas liberais, prontos a escreverem projetos e produzirem produtos culturais, mas que não estarão conscientes da função social do trabalho que desempenham:

[...] as estratégias de inclusão nos mais diversos níveis e modalidade de educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2005, p.92).

A cadeia de exclusão não cessa, posto que os estudantes egressos, ao deixarem o curso com seus certificados de extensão, encontraram, por sua vez, um mercado de serviços, não uma indústria de cinema: tiveram de assumir suas obrigações trabalhistas, não como realizadores audiovisuais, mas como operadores de câmeras, fotógrafos de eventos sociais, ou, como Luzia, assistente de equipe de elétrica. Neste contexto, se desloca a exclusão do ambiente escolar para

o ambiente profissional, num segundo movimento que Kuenzer (2005) chamou de “exclusão - includente”:

São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (Kuenzer, 2005, p. 92).

A realidade em que os estudantes trabalhadores atuavam exigiu dedicação, em turno integral, sem bolsa de estudos, sem direito a restaurante universitário e sem editais internos de fomento destinados aos estudantes oriundos do curso de realização. Cid menciona o objetivo de entender o impacto formador e fundante, indicando que o curso tem potencial, mas não é estruturado para atender a classe trabalhadora. O egresso destaca o impacto pessoal positivo, mas, condicionado à sua situação específica. Um aspecto importante apresentado aponta a necessidade de avaliar o impacto formativo por meio de pesquisas com egressos, a fim de ajustar o currículo para reforçar elementos que promovam transformação subjetiva, como debates críticos, mas, com maior acessibilidade para a classe trabalhadora.

Todos os participantes questionam se o projeto pedagógico prepara a classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Cid se pergunta se é possível combinar conscientização estética com inserção profissional, sugerindo que o curso atual prioriza a estética em detrimento da empregabilidade:

Eu me pergunto: será que é possível fazer isso junto com um choque de conscientização estética, uma inserção de uma galera pra ganhar dinheiro fazendo cinema? Será que é possível fazer isso? Fazer as duas coisas ao mesmo tempo? Ou eu preciso dividir? Vamos fazer dois cursos em duas salas diferentes (Cid. 2025).

O entrevistado continua ainda, sublinhando que o “Curso da Vila” é tipo fosse um tecnólogo”. Tal afirmação não só faz sentido, dado o caráter não apenas extensionista da formação, mas sobretudo extensivo, mas também porque podemos levar em consideração uma afirmação que, à primeira vista, pode ser considerada apenas uma informação protocolar no formulário em que está apresentado o curso quando de sua inscrição como projeto de extensão da UFC. Esta informação consiste no aviso de que: “Cursos com mais de 360h também são destinados a pessoas graduadas e considerados como especialização, logo serão cadastrados e certificados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)”.

Cid e Rosalinde apontam a necessidade de um projeto pedagógico que prepare melhor para o mercado, complementando a formação estética com habilidades práticas. Cid também toca num ponto central também para Rosalinde, que consiste em buscar certificações reconhecidas, como uma especialização técnica, com o intuito de incrementar a empregabilidade proporcionada pelo curso.

As respostas convergem na percepção de que o projeto pedagógico da Vila das Artes não atende plenamente às necessidades da classe trabalhadora, especialmente jovens de camadas populares, devido às questões apontadas anteriormente. No entanto, sobram observações por parte dos egressos que corroborem esta análise, como as apresentadas a seguir:

Eu lembrei de uma coisa que eu não sei se... Eu lembro que a gente era meio aluno da UFC. A gente é aluno da UFC ou não é? Eu tinha carteira de estudante da Vila, tinha direito até a carteira e vinha escrito: audiovisual, superior, extensão. Talvez eu tenha ainda. provavelmente eu tenho.

Então aí a gente: Esse pessoal da classe menos favorecida, digamos, a gente foi saber se a gente poderia almoçar no RU. É um fato, acho, interessante. Não havia essa preocupação. Acho que até então não tinha. Não havia uma turma que precisasse, talvez disso. A gente ficava por ali e ia para a biblioteca da UFC transitar pela Avenida da Universidade.

E aí sei que às vezes eles deixavam, aceitavam, a gente entrava, às vezes não. E eu cheguei a ir à Pró-Reitoria de Extensão pra saber. Eu não queria “hoje pode”; Amanhã, não pode”. Um dia tava outro funcionário lá e não deixava.... sei lá... Eu lembro que eu fui com um documento da Vila, uma declaração... Aí disse, ó: Não tem como. É o curso de extensão... era um curso de extensão de cultura. Era ligado à Pró-Reitoria de Extensão. Aí sei que depois desse documento parece que normalizou. Criou-se essa norma de que poderia, né? Eles começaram a entender o que era esse curso (Pedro. Fevereiro de 2025).

A adequação ao perfil dos estudantes trabalhadores e trabalhadoras e a inserção no mercado de trabalho são as categorias mais mencionadas, indicando que essas são as principais barreiras percebidas para atender a este perfil socioeconômico e cultural. Quanto ao aspecto do impacto formativo e subjetivo, infere-se, a partir das respostas que, embora relevantes, o impacto pessoal não é visto como uma solução ampla para as necessidades individuais dos egressos, tampouco coletivas da classe trabalhadora.

Como podemos observar, os entrevistados apresentam uma leitura crítica da realidade, isso nos coloca como reflexão que:

A educação jamais pode ser vista como um negócio, mas pelo contrário, uma criação, ou seja, não se deve conceber a educação como simplesmente uma oportunidade para o mercado de trabalho, ou para servir aos interesses da classe burguesa, mas principalmente como uma contribuição para o desenvolvimento de um indivíduo social, pensando para além do limite, para além de uma sociedade do capital, para além de uma sociedade das coisas. É superar o estado de alienação e isto exige uma

revolução cultural radical, que verdadeiramente possa entranhar nas raízes do que nos aliena e nos aprisiona diante de um modelo de trabalho que leve a alienação e não a libertação e o que infelizmente somente pode ocorrer com uma mudança radical de toda uma estrutura, e, com certeza, isso meramente seria possível com a união quase incondicional da classe trabalhadora (Brasão e Moraes, 2022, p. 26).

Assim, o que temos é uma visão crítica da educação, rejeitando sua redução à formação em qualquer nível de ensino como um instrumento do mercado de trabalho. Ao contrário disso, propõe-se que a educação, em especial a que se processa no Curso da Vila, seja entendida como um processo criativo, voltado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, transcendendo os limites do capitalismo e da alienação.

Contudo, quando se pensa um curso de audiovisual gratuito, com recursos de uma prefeitura municipal, há que se pensá-lo em sua face mais incluyente, destinada, não aos que são já iniciados nas suas disciplinas, mas àqueles a quem o universo do audiovisual pode fazer vislumbrar outras condições de existência. Assim, há que se ter em vista, além do conteúdo multicultural das componentes e das aulas, as condições materiais daqueles a quem se destina o curso. Lembremos de Josso (2007) quando a autora cita discorre a respeito de que toda noção de formação traz consigo uma noção de existencialidade, o que leva diretamente a uma questão de identidade, neste caso identidade profissional:

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos (Josso, 2007, p. 414).

Desta forma, estamos lidando, em face a esta análise, com subjetividades, com a possibilidade de se trabalhar a alteridade radical, sobretudo porque estamos lidando com educação, com formação, ou seja, com contextos vitais que podem superar a mercantilização das diferenças:

A apropriação de conteúdos, habilidades se dá por sujeitos concretos, com necessidades próprias, interesses, motivos, inseridos em contextos sociais, culturais e materiais. É aqui que entra a diferença, a diversidade sociocultural e, especialmente, as desigualdades sociais” (Libâneo, 2025, p.24).

A escola é fundamental para entender a divisão da sociedade, em classes, posto que haverá a escola que é o destino dos abastados, dos que possuem tempo livre. A estes, é destinado, até hoje, o ensino de excelência, no Brasil, geralmente privado na educação básica e público, na educação superior. Esta experiência formativa poderá habilitá-los a ocupar cargos

de gerência em postos privados e em estatais. A outra face da experiência escolar é aquela mais identificada com o mercado de trabalho, destinada à classe trabalhadora e objetivada, sobretudo, no ensino da competência para lidar com as máquinas.

Não queremos, com isso, invalidar todo o investimento presente naqueles que pensaram, implementaram e hoje trabalham pela escola, mas, apontar que, cada vez que pensemos esta instituição, em especial, este curso, lembremos para quem ela deve funcionar e quais são as ações necessárias para realizar plenamente este projeto, que é fruto de uma discussão bem mais ampla, que envolve um projeto de país que precisa se enxergar e que, para isso, precisa contar com o cinema, mas, sobretudo, com um cinema comprometido e que se vê capaz de transformar a realidade imposta.

No contexto do neoliberalismo, a "super precariedade do trabalho" pode ser explorada para contextualizar os desafios enfrentados pela classe trabalhadora no setor audiovisual. Por exemplo, o curso pode ser analisado quanto à sua capacidade de formar realizadores, mas ter poucos meios para fazê-los continuar produzindo filmes, depois de formados. Em consequência, o conhecimento produzido no Curso, qualificado, fica à mercê de um mercado de trabalho marcado pela informalidade, pela terceirização e pela instabilidade (Kuenzer, 2005).

O conjunto de determinações que levam à crise da sociedade salarial é complexo para ser detalhado neste espaço. Todavia, é possível, até onde nosso olhar alcance unir sua gênese às determinações fundamentais. A determinação mais profunda radica-se na própria essência do capital – acumular, concentrar, centralizar e, como consequência, excluir, concentrar e explorar a força de trabalho, sujeitando a classe trabalhadora à atual globalização dos mercados ou mundialização do capital, especialmente especulativa, que Ivan Ilitch (2018) chamou de “miséria modernizada”.

Assim, há que se encontrar meios de fazer com que o capital não subordine a ciência, a tecnologia, o trabalho e os processos educacionais para se constituir na medida da vida. Trata-se de combater o ideário e os valores neoliberais e de prosseguir lutando para construir sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência e os processos educacionais a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos.

Nessa perspectiva, nosso esforço, como educadores é, ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas, sob a sociedade capitalista, e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade, como as políticas compensatórias ou de filantropia, no âmbito

social, econômico e educacional e, sim, que apontem para novas relações sociais ou relações efetivamente socialistas. Distinguir umas de outras é tarefa ético-política imprescindível.

Os professores, como educadores, têm um papel importante para evidenciar que os trabalhadores produzem ciência e técnica, as quais têm a virtualidade efetiva de elaborar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada pelo capital, voltam-se contra eles, na forma de desemprego, de trabalho precarizado e de superexploração.

Afirmar, por outro lado, como insiste Hobsbawm (2000) que, no século XXI, temos que criar capacidade política para democratizar os alimentos e os bens do mundo, já que as máquinas produzem em quantidade exponencial. Sem essa capacidade política, a miséria e a barbárie aumentarão. Nesse sentido, ao contrário da tese do Estado mínimo que, em verdade, só é mínimo para os direitos sociais e subjetivos, o embate é na direção de maximizar a esfera pública estatal regulada por uma democracia de massa ou popular.

Em relação ao trabalho, a luta é afirmá-lo, como valor de uso e, desta forma, princípio educativo e criador. Aqui, não há por que não estimular todas as crianças e jovens à colaboração solidária, com tarefas de cuidado com a vida material, estética, artística e simbólica, sem deixarmos de registrar nossa posição contra qualquer espécie de trabalho infantil.

Um dos pontos centrais desta relação é partir da necessidade de sermos capazes de ler a realidade da escola e da vida dos jovens e adultos, para que a escola assuma um real significado para eles e elas, para a produção e para o cuidado com a vida, princípio socializador e educacional.

A análise de Frigotto (1984) traz à tona uma reflexão crítica sobre a relação entre a organização do trabalho e a educação, destacando como o sistema produtivo capitalista influencia a qualificação dos trabalhadores e o papel das instituições educacionais nesse contexto. Segundo o autor, a dinâmica do trabalho produtivo no capitalismo tende a desqualificar a força de trabalho, ao mesmo tempo em que demanda uma camada de trabalhadores qualificados para atuar em posições que requerem conhecimento especializado.

Nesse cenário, algumas escolas desempenham um papel crucial, atuando como mediadoras entre a necessidade de qualificação imposta pelo sistema produtivo e o trabalhador. Elas oferecem uma formação que combina conhecimento geral com treinamento específico, muitas vezes, alinhado às necessidades diretas dos setores produtivos.

À formação desenvolvida no Curso da Vila, no entanto, não parecia interessar a entrega do seu centro narrativo aos modelos narrativos hegemônicos. Tampouco, havia um mercado interno que empregasse aqueles que faziam cinema na cidade. O fomento governamental, do

que o curso de realização é um exemplo, deixou de fora uma multidão e não desenvolveu uma política que priorize a formação, ainda.

O cinema no Brasil vivia, nessa época, 2006, um pós-cinema da retomada. Um novíssimo cinema brasileiro era possível. Lula era o presidente, o artista Gilbeto Gil era o Ministro da Cultura, Luizianne Lins era a prefeita de Fortaleza e a ideia presente nos festivais no Ceará era democratizar o acesso aos meios de produção de curtas-metragens e formar plateias.

No entanto, esta escola anárquica, de pensamento desescolarizado, em seu percurso formativo, que não possuía um modelo de aprendizagem em cinema padronizado, acabava tendo seus alunos ingressando no mundo do trabalho em audiovisual, nos pequenos trabalhos pagos por diária. Outros acabaram indo trabalhar na televisão, como editores ou operadores de câmeras; alguns seguiram na vida acadêmica ou foram dar cursos em ONG's, ou trabalhar em técnicas de pequenas produtoras de publicidade. Muitos se tornaram microempreendedores individuais (MEI) para, assim, poderem receber seus cachês pelas diárias trabalhadas.

Assim, esse curso de realização formava atores sociais para proporem, desenvolverem, produzirem e exibirem suas produções, mas, a árdua e nem sempre remunerada tarefa de escrever projetos em audiovisual, visando a concorrer a editais de fomento, escancarava uma política brutal para o realizador independente, face ao cotidiano e a necessidade de ter trabalhos remunerados. Por outro lado, não havia mecanismos de permanência no curso, que possuía caráter extensivo, que mobilizassem recursos da universidade e da prefeitura.

A formação profissional refere-se ao processo educacional e ao conjunto de atividades destinadas a preparar indivíduos para o universo de trabalho, proporcionando-lhes as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para desempenhar funções específicas em diversos setores profissionais. É importante atentar aqui para uma questão, posta por diversos autores e autoras, dentre eles e elas, Saviani (1989) Frigotto (2004) e Kuenzer (2005), para o fato de que percursos formativos foram pensados, de acordo com seu perfil, para certos grupos, sendo a escola um mecanismo que reproduz as relações de uma sociedade dualista, baseada na divisão social do trabalho.

A formação do “Curso da Vila”, além de elaborar uma formação de realizadores e realizadoras, visa a criar uma audiência capaz de interpretar e questionar as narrativas audiovisuais e seu formato hegemônico, materializado em histórias que se sustentam em relações de causa e efeito, amplamente exploradas por filmes estadunidenses, mas às quais cineastas do mundo inteiro recorrem quando desejam atingir as salas comerciais com seus filmes.

Aliado a isso, é necessário ainda atentar para o fato de que os processos de produção precisam ser pensados para superar o modo hegemônico de fazer cinema. A superação da crise da imagem-ação, como ressaltava Migliorin (2014), que se segue a uma crise da própria imagem em si, também precisa ser superada na forma de produzir imagens. Não se pode fazer um cinema contra-hegemônico sem realizar processos de produção igualmente posicionados. Na quinta pergunta: Na sua opinião, em que medida, o curso de audiovisual oferecido pela escola atende à exigência do mundo do trabalho, do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, uma formação crítica, ética e profissional, dos egressos, para atuarem na realidade do trabalho em Fortaleza? Obtivemos as seguintes respostas:

[...] Foi aí que eu comecei minha experiência como professor, foi muito por conta da vila (curso de realização) que me indicou. Eu comecei a dar essas oficinas. Depois eu fui pra faculdade. Mas era muito difícil. Eu não sei se no projeto pedagógico eles estavam pensando nisso, inserção, ou se era assim: vamos formar vanguarda! Vamo implodir a mente da galera e ver como a galera repercute isso fazendo filmes diferentes, filmes ousados. Pra ver se eles tencionam a forma. Por isso que tinha uma resistência da galera que gostava mais de cinema narrativo porque o curso era muito voltado pra mexer com a forma. Tencionar os códigos. Para inquietar (Cid, 2025).

Reis e Previtali (2022) destacam as barreiras estruturais enfrentadas por jovens de periferias vulneráveis, filhos de trabalhadores, no acesso à educação continuada, após o Ensino Médio. Destacam que a ausência de tempo livre, tradicionalmente associado à possibilidade de estudos avançados, é uma limitação imposta pela realidade socioeconômica. Isso reflete uma desigualdade de oportunidades educacionais baseada em condições materiais. A necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho para sustentar a família, evidencia uma priorização da sobrevivência em detrimento da formação acadêmica. Isso reforça a ideia de que a "família precarizada" e a "condição material fundamental" relacionam-se com a pobreza estrutural e determinam escolhas individuais, limitando o acesso a uma educação mais ampla e perpetuando ciclos de vulnerabilidade.

Logo, os jovens buscam empregabilidade como estratégia de sobrevivência e precisam de uma escola que considere isso como um ponto de partida da formação técnica para o trabalho. Portanto, “a qualificação, em seu aspecto mais profundo, entendida enquanto qualificação humana, é abrangente, visto que é uma construção social decorrente da formação inicial e das práticas sociais, desenvolvidas nas atividades laborais, ultrapassando as atividades restritas ao posto de trabalho (Baracho, 2018, p.123).

A qualificação é a resposta que o jovem trabalhador precisa dar à sua expectativa de empregabilidade, fator este que o “Curso da Vila” não menciona. A acessibilidade à educação

de excelência, por parte da população pobre, é uma luta histórica deste século. Neste contexto, “O Curso da Vila” recebe uma juventude da periferia de Fortaleza, que ingressa no curso, após um processo seletivo longo e criterioso. Face a esta realidade, temos que considerar no contexto da formação técnica para o trabalho que:

O jovem de periferia, vulnerável, filho do trabalhador, não goza do tempo ocioso para continuar os estudos posteriores ao Ensino Médio; ao contrário, precisa entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível para ajudar a família no sustento do lar, pois para a família precarizada a condição material é fundamental (Reis e Previtali, 2022, p.45).

Face a esta afirmação, percebe-se a recorrência de falas dos estudantes egressos na ênfase em questões ligadas ao ensino técnico e, por outro lado, na qualidade de permanência no curso, que era atravessada por sua duração (em média dois anos), bem como pelo horário em que as aulas ocorriam. Assim, as narrativas foram sendo elaboradas entre a forte carga conceitual e a dificuldade inerente a um projeto de conhecimento que pode ser comum à classe trabalhadora e aos filhos da burguesia, mas que é empreendido em condições diametralmente opostas.

No curso da história da humanidade, a industrialização mundial e a internacionalização do mercado forçaram a educação a se reaproximar do trabalho. No entanto, a escola, concebida pela burguesia, foi aquela que divide as pessoas em classes: profissões manuais e profissões intelectuais. No entanto, a população não-proprietária, ainda que esteja qualificada, se torna, por vezes, a população produtiva excedente.

[...]Eu considero assim que foi um dos cursos mais importantes que eu fiz na minha vida. E olha que eu fiz graduação, mestrado, doutorado, estou fazendo pós-doutorado. Comecei uma especialização e parei, enfim. Já fiz uma “ruma” de curso na vida. Eu estou certa de que a vila das artes foi uma das coisas mais significativas que apareceram na minha vida. Eu acho que a gente só teria que ter tido mais aulas técnicas mesmo, manuseio de equipamentos, de edição etc., como já comentei antes.

Mas eu acho que dá uma formação muito boa e tem algumas fragilidades. No sentido do horário do curso, como eu falei antes, eu acho que é uma coisa que torna muito difícil para o povão, mas para a galera que sai da periferia, eu não digo nem a localização que eu acho que é o centro, ali tem ônibus que vem de vários lugares e tal.[...] (Rosalinde, março de 2025).

O “Curso da Vila”, assim, frente a uma hegemonia dos cursos técnicos, dominados pela ideia de empregabilidade, traz consigo contradições possíveis que podem ser percebidas seu conteúdo excessivamente teórico e sua defasagem tecnológica, mas, ao mesmo tempo, ser marcado pela ideia que perpassa todos os egressos e Salvador, desistente do curso, e que

corroborar com a ideia, presente em Josso (2001), de que a formação tem a ver com transformação.

Assim, para além do que há de se observar, em busca de uma formação em cinema que supere a ideia de qualificação, trata-se, aqui, de um curso de extensão que desafiou as mudanças de gestão na prefeitura de Fortaleza. É patente que, num contexto de crise econômica no país como um todo, a ideia de uma democratização do cinema não possui exatamente um projeto, mas algumas ações que fomentam o audiovisual. É hora de pensar o audiovisual como formação, de problematizar o nosso projeto de formação, a fim de identificar se ele não é, apenas, para obtenção de certificados.

Na pergunta seis, propomos aos entrevistados: Como você compreende a sua trajetória formativa no Curso de Realização? Relate suas experiências na escola de audiovisual. Dificuldades, desafios e conquistas? E obtivemos as seguintes respostas:

A turma era bem dividida. A gente tinha amizade, claro, com todo mundo, mas na hora que ia para produzir, a gente não se sentia tão bem de fazer, de participar dos filmes que não tinha a nossa cara. Então, foi um filme da Daniela [...] O Breviário da Decomposição foi o que fugiu mais a essa regra, que é uma ficção. O “Breviário” foi imagem-corpo se eu não me engano ou imagem-alteridade...

Foi imagem-corpo, porque tinha essa coisa da projeção do corpo dela. Objetos projetados. A própria casa como objeto.

Vocês ganharam um prêmio, né? (Intervenção do entrevistador)

Foi o melhor filme de curta metragem. O melhor filme de curta metragem ibero americano, melhor fotografia no Festival Cinema do Mundo em Itu: Festival Internacional de Cinema de Itu e a Vila, acho que bancou a passagem ou foi o festival lá. Acho que o festival bancou a passagem só do diretor. Eu acho que já sabia que ia ganhar alguma coisa, ou que devia estar entre os indicados. E o diretor foi e acabou... Não esperava... Recebeu melhor fotografia, beleza... e depois recebeu melhor filme. Tinha um filme com o ator, com atriz da Globo.

O filme teve uma premiação em dinheiro, né? (Intervenção do entrevistador)

Teve, teve e rolou uma leve ... Não foi uma confusão. Mas teve um... A gente teve que conversar com a Vila porque a gente achou injusto, que é... a premiação ia vir para a Vila. Veio. E a gente... mas a gente fez o filme e tal... A ideia do diretor, quem trabalhou foi a gente. A Vila entrou com toda a estrutura que tinha equipamentos, a Kombi, o transporte, a própria casa, a casa é pública, a casa do barão.

Então, qual foi a solução? A gente conversou lá com o coordenador. Aí a gente já tinha outras ideias, tinha uma ideia de filme do Estevão também. Foi o Forças Terríveis. A gente gravou o Oswald Barroso, como ator, e ele acabou pegando também o depoimento dele sobre a ditadura. Em seu depoimento pessoal, falando do período que ele foi, uma vez que ele sofreu na ditadura. Acho que ele morreu ano passado.

A ideia foi que a gente faria um filme e a Vila meio que pagaria a gente pela produção desse filme. Foi como eu digo, foi a solução justa, legal, que foi feita dentro da lei dessa grana chegar na gente. Então o diretor recebeu uma parte maior e a gente recebeu uma outra parte.. Então foi a mesma equipe do filme para fazer esse filme (Pedro, 2025).

A narrativa de nosso interlocutor deixa um índice de que a verdadeira democratização da escola depende da transformação mais ampla das relações sociais, sendo necessário compreender as forças que moldam a instituição escolar, tal como ela se apresenta (Frigotto, 1997). Assim, entendemos que O Curso da Vila esteve inserido numa teia social que o atingiu e onde atua. Assim, a escolha desses excertos de falas de Pedro pode se apresentar como exemplo, mas também como síntese das narrativas trazidas pelos estudantes, apontando convergências e divergências em relação ao Projeto do Curso, incluindo seu Conteúdo Programático.

Para isso, lembremos de um dos excertos coletados das evidências documentais do Curso, presente no Dossiê da Turma III. Este excerto fala do desejo constante de proporcionar a formação de um olhar atento e crítico, fomentando o surgimento de realizadores, pesquisadores e técnicos. Sob o ponto de vista destas três passagens de narrativas de egressos(as), há que se dizer que formar técnicos não é algo que pareça estar contemplado no currículo, tampouco trazido pelas narrativas dos interlocutores.

Subsequente a isto, muitas vezes, os interlocutores declaram não apenas terem passado por um curso que lhes deu um ofício e que proporcionou um caminho para sua vida. O Audiovisual, no caso de Rosalinde, compõe o amálgama do que é feita sua formação, cuja matriz filosófica parece estar no Curso da Vila. Assim, quando se trata de considerar a análise do curso, há que se levar em conta, não a dinâmica de fornecer força de trabalho qualificada para a produção de filmes, mas, instrumentalizar seus participantes para a cidadania.

Impossível não lembrar de Ivan Ilitch, que recorda, em “Sociedade sem Escolas” (2018) das experiências de que tomou conhecimento realizadas por Paulo Freire. Numa delas, o autor húngaro narra, citando o educador brasileiro, que, participantes em processo de alfabetização, passavam a desenvolver reflexões socialmente conscientes sobre determinados assuntos.

Eu acho que a Rosalinde não é só geógrafa. A Rosalinde é uma geógrafa que está atravessada pela fotografia, que é transversal na minha vida. A fotografia é que... Eu me considero fotógrafa também e com certeza é um curso tão importante que até hoje, uma década depois, ainda reverbera em mim e nas coisas que eu quero fazer. Então, eu não fui exatamente por fim, por último trabalhar com audiovisual. Sou da área do audiovisual. Ou só na fotografia, ou só nas artes visuais. Mas eu peguei o que eu aprendi e trouxe para uma área que eu acho que ela é muito carente, vamos dizer assim. Tá, carecendo de diálogo com as artes para ser menos endurecida que no caso, é a ciência geográfica (Rosalinde, 2025).

É importante não perder de vista que este processo de formação não consiste numa transmissão mecânica de conhecimento de um lugar para o outro. Não é um processo consciente e organizado, na maioria das vezes. “Trata-se menos da execução de um projeto de

conhecimento, do que uma multiplicação de possibilidades de entradas no cinema e na criação. “(Migliorin. 2014, p.6). Frente a isto, pode ser elucidadora a fala de Rosalinde sobre sua formação:

Sobre as conquistas, eu acho que eu tive algumas. Eu participei de alguns editais, ganhei isso. Fiz algumas exposições, depois da Vila, a exposição lá no próprio espaço da Geografia, na Uece (Universidade Estadual do Ceará), onde eu trabalhei nas escolas e agora também. Então eu fiz sempre fotografia de maneira às vezes paralela e às vezes transversal com meu trabalho (Idem, 2025).

Não se deseja, no entanto, adotar aqui uma visão edênica da formação em audiovisual, longe do mercado e das oportunidades de inserção no mundo do trabalho se por si só, o poder público, que provê esta formação, não engendra ainda maneiras de promover equidade no acesso e permanência. Não seria uma questão de distribuir bolsas de estudo e vales-transporte para todos, mas o fazer para quem precisa. Não se trataria, assim, de disponibilizar editais internos de fomento para a competição interna dos estudantes, mas para aqueles que não foram contemplados em editais externos.

Assim, o Curso da Vila, para além de alimentar o mercado com técnicos, auxiliou o desenvolvimento de formações variadas, mas sempre marcadas pela ideia de classe. O fato, sobretudo, de a interlocutora Rosalinde, uma pós-doutora em formação, creditar ao Curso da Vila como um dos mais significativos de sua vida, influenciando sua subjetividade e prática profissional, na fotografia traz ao mesmo tempo a reflexão, por parte da interlocutora, de que isto foi feito em um contexto que permitiu sua imersão nos dois anos de curso, que totalizavam, na turma de Rosalinde, aproximadamente 1900 horas.

Já Pedro enfatizou a experiência coletiva em projetos premiados, como “Breviário da Decomposição”, que gerou aprendizado e reconhecimento. O curso foi marcante para todos, com impacto duradouro, na formação pessoal e profissional, especialmente por meio de experiências coletivas e criativas. No entanto, é sintomática a questão que Pedro coloca, quando relata que o filme do qual participou e foi premiado em um festival internacional, cujo prêmio em dinheiro não foi revertido, a priori, para os estudantes. Assim, em seu relato, expressa, em mais de uma ocasião, como foi necessário negociar direitos, inclusive o de ter acesso à premiação paga pelo Festival Internacional de Itu.

Esta narrativa de Pedro mostra uma gestão escolar que não parecia preparada, naquele momento, para lidar com a repercussão de trabalhos realizados pelos estudantes advindos da classe trabalhadora, para quem os prêmios, os incentivos e as viagens para os festivais representavam mais do que a oportunidade de novas conexões profissionais, mas se constituíam

como verdadeiras novas formas de existências, de estar no mundo, e, enfim, de resistência a uma narrativa preestabelecida para a população pobre, que não incluía o protagonismo na área da arte e da cultura.

A perspectiva, momentaneamente, é de uma educação que favoreça a inclusão no mundo do trabalho, melhore as condições de vida desse sujeito e contribua para a (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico, preparando-os, de modo integrado, para o processo produtivo, para a participação política, cultural e para o prosseguimento de estudos em nível superior (Baracho, 2018, p. 212).

Neste sentido, o ideal seria a proposta pedagógica do Curso da Vila não só atualizar princípios científicos que sustentam seu Projeto, mas entender como auxiliar na inserção cidadã dos seus estudantes no mundo do trabalho. Isto alinha-se à ideia de qualificação como conceito histórico, destacada por Souza e Previtali (2022), ajustando-se às mudanças no mundo produtivo. No entanto, apresenta uma outra vertente de pensamento, no sentido da participação político-cultural e prosseguimento de estudos superiores, adotada numa perspectiva de uma educação multidimensional. Essa visão ecoa a proposta de Saviani (1989) e Baracho (2018) de superar a dicotomia manual/intelectual, promovendo um indivíduo ativo em múltiplos âmbitos, e tendo, no seu horizonte:

[...]o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica (Saviani, 2003a, p.140 apud Baracho, 2018, p. 212).

Mesmo reconhecendo o papel do curso de formação em audiovisual com uma potencialidade para formar profissionais, oriundo das camadas populares, temos que reconhecer que a:

[...] Qualificação como sinônimo de garantia de trabalho constitui-se uma utopia, uma vez que a tecnologia absorve anualmente, numerosos empregos. Portanto, a qualificação é um conceito histórico, pois um trabalhador que está qualificado num período hoje amanhã não está mais, ou seja, muda com o tempo, e também a qualificação é um conceito relacional porque envolve as dimensões de classes, isto é, a classe burguesa e a classe trabalhadora (Souza e Previtali, 2022, p.102).

A qualificação, considerados os argumentos acima, não assegura emprego e reflete a obsolescência acelerada causada pela tecnologia, que absorve postos de trabalho, anualmente, à medida que cria outros. Isso desafia a crença comum de que habilidades específicas garantem estabilidade no mercado de trabalho. Assim, não nos custa lembrar, que a politécnica, como

abordagem pedagógica se constitui como uma ferramenta garantidora de que, em meio às transformações tecnológicas, os princípios científicos fundantes das atividades permanecerão como base para os aprendentes que, sobre este alicerce, poderão acumular outros saberes.

A qualificação é algo relativo e mutável, dependendo do contexto temporal. Um trabalhador qualificado hoje pode perder relevância; amanhã, devido a avanços tecnológicos, sugerindo que o valor da qualificação é transitório e adaptável. Assim, a qualificação, na qualidade de conceito histórico. Influenciada por dinâmicas de classe, distinguindo a burguesia, que detém poder para definir demandas de qualificação, da classe trabalhadora, que busca atender a essas exigências. Isso indica uma relação de poder e desigualdade embutida no conceito.

No contexto desta perspectiva o impacto da automação e inteligência artificial, no mercado de trabalho atual, amplifica a precariedade para a classe trabalhadora. Portanto, alinha-se a debates sobre a necessidade de uma educação contínua e crítica, que transcenda a qualificação técnica para enfrentar as transformações históricas e sociais (Souza e Previtali, 2022).

Os debates contemporâneos sobre desigualdade social e acesso à educação no Brasil, onde periferias continuam enfrentando desafios, agravados por crises econômicas. alinha-se a críticas ao modelo capitalista que prioriza a mão de obra imediata em detrimento do desenvolvimento integral, destacando a urgência de políticas que abordem a precariedade material como barreira educacional:

Assim, para isso, torna-se necessário incorporar a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho, permitindo ao jovem ou adulto participar, ativamente, como cidadão e como profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da reconstrução de um pensamento social regional e global (Baracho, 2018, p. 209).

As ações políticas, derivadas desses princípios, visam a uma escola que trabalhe pela formação integral, conectando teoria e prática. Isso remete à ideia gramsciana de uma educação que combata a alienação, preparando cidadãos conscientes e emancipados. No contexto atual, essa perspectiva responde às demandas de uma sociedade, em transformação, com o avanço da automação e das desigualdades regionais, sugerindo uma educação que, não apenas forma profissionais, mas, também, transforma socialmente, alinhando-se a debates contemporâneos sobre educação inclusiva e emancipadora.

Figura 5: Foto com parte da equipe do filme PICIVETAGEM (DOC, COR, 2015)¹⁸.



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre educação, trabalho e a formação de profissionais do Curso da Vila, em Fortaleza, podem ser estruturadas com base no papel transformador dessa instituição, no contexto da formação profissional e sua conexão com a sociedade. Mas, cabe alertar que a temática proposta nos desafia de forma frontal, em virtude de termos uma relação direta com a formação e sermos egressos do curso analisado.

Em nossas análises, desejávamos destacar a formação do curso da Vila, no que se refere à formação do ser humano para a consciência crítica. Neste sentido, o curso apresenta uma forte base filosófica no sentido de tencionar a linguagem. No entanto, no campo da produção dos exercícios de escola, notou-se métodos tradicionais de realização, como o fato de se produzirem filmes de até quinze minutos com o objetivo de serem exibidos em festivais. Por outro lado, as entrevistas revelaram que o curso promoveu reflexões críticas sobre temáticas que estavam na

¹⁸ O filme pode ser assistido no link: <https://vimeo.com/140062234?fl=pl&fe=sh>

agenda de luta dos movimentos sociais, como questões de gênero e de raça, não chegando a discutir a precarização ou a exploração no próprio setor audiovisual, especificamente.

O curso, assim, parece estar mais voltado à formação estética e de linguagem para os estudantes abastados, mas ainda ligada a uma ideologia neoliberal que espera que seus egressos tenham uma postura “empreendedora” no campo do cinema. Assim, esta formação oferece uma base técnico-profissional, mas sua capacidade de promover uma aprendizagem politécnica emancipatória é limitada pela falta de ênfase na dissolução da divisão social do trabalho e na ausência de reflexões críticas sobre o mercado de trabalho em audiovisual.

Na realidade, o “Curso da Vila” parece, por vezes, caminhar na direção contrária a este fundamento, dando ainda mais relevo para as diferenças socioeconômicas entre os estudantes, presentes no curso.

Nos achados de pesquisa, observamos que a formação humana integral, conforme os documentos analisados, envolve o desenvolvimento técnico, cultural, ético e político do indivíduo, indo além da capacitação para o mercado. Isso implica uma educação que capacite os alunos a compreenderem seu papel social e a atuarem como protagonistas de sua emancipação (Saviani, 1989), Frigotto (2005) e Freire (1992). Observamos, no entanto, uma ênfase na dimensão multicultural e de formação de repertório estético, que abrange cinema e artes visuais expandidas. Isso sugere que o curso promove uma ampliação do repertório multicultural, um dos aspectos da formação humana integral.

Porém, há uma defasagem na formação técnica e prática, demonstrada pela análise do Conteúdo Programático proposto, bem como mencionada pelos interlocutores da pesquisa, o que indica que o curso não equilibra suficientemente as dimensões técnica e cultural, o que seria essencial para uma formação integral e politécnica.

Nas entrevistas, não evidenciamos que o curso estimule reflexões éticas ou políticas sobre o papel do audiovisual na transformação da sociedade ou sobre as condições de trabalho. Frigotto (2005) enfatiza que a educação deve combater a ideologia neoliberal que vincula o trabalho ao valor de troca. A ausência dessa dimensão sugere que o curso ainda pode avançar e precisa superar a pedagogia das competências, criticada por Frigotto, para atingir uma formação integral emancipatória.

O curso contribui para a formação cultural e intelectual, sem dúvidas, mas não parece integrar plenamente as dimensões técnica, ética e política necessárias para uma formação humana integral. A classe trabalhadora, conforme Frigotto (2005) e Kuenzer (2005), inclui aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho, frequentemente em condições precarizadas. Uma educação emancipatória deve ser, acima de tudo, consciente desta face

emasculante do trabalho e precisa ser acessível a esse grupo, promovendo sua inclusão social e autonomia, não com fins filantrópicos, mas com vistas a fomentar a cidadania.

Atentos a este fato, observamos, então, que todas as vicissitudes causadas por esta visão mercadológica da educação surgem quando uma instituição escolar como a Escola Pública de Audiovisual da Prefeitura de Fortaleza resolve tocar o seu projeto de formação, sem uma visão autorreflexiva e que apenas tenta sobreviver, frente à falta de priorização, por parte do poder público, da democratização do audiovisual numa das grandes capitais do Brasil.

É ainda importante afirmar que o “Curso da Vila” não é um organismo autônomo e que amarga, a cada mudança de interesses municipais, transformações abruptas em suas equipes gestoras. Por outro lado, o fato de lidarmos, ao refletir sobre a escola, com uma profissão eminentemente burguesa, nos cerca de gestores e realizadores que conhecem e se interessam pouco pelo papel social do cinema, limitando-se a discutir, em fóruns minúsculos, a política de editais de fomento para a produção de filmes, que atingem apenas aqueles que já possuem qualificação avançada para lidar com as múltiplas competências necessárias para submeter projetos audiovisuais.

Neste contexto, a escola inclui, mas deixa a impressão, dentro do curso, de que as desigualdades escolares não são, na verdade, desigualdades econômicas, elegendo os gênios da turma, aqueles que levarão o nome da escola internacionalmente com seus filmes exibidos em Tiradentes, Locarno ou Rotterdam. Enquanto isso, aos “incluídos”, nesta formação, ficará a impressão, por vezes, de que não são talentosos o bastante ou que não se esforçaram o suficiente para ter seus trabalhos reconhecidos, restando-lhes o mercado de serviços, mais conhecidos com *jobs*, bela palavra inglesa para se referir ao “biscate” nosso de cada dia, face escravista do trabalho que massacra o sonho de trabalhar com cinema.

Até a conclusão desta dissertação, o curso não possuía mais relação com a UFC, tendo se encerrado a parceria que fazia desta formação um projeto de extensão certificado por esta universidade. No entanto, considerando que haja, agora ou no futuro, outros cursos com o mesmo caráter em Fortaleza, é necessário repensar de que forma a democratização do audiovisual ocorre, nesta capital, que ora é aplaudida pelo seu profícuo cinema autoral, que se repete em nomes já conhecidos há 20 anos e que deixa surgir, dentro deste território árido, alguns novos cineastas, validados pela cena audiovisual local.

Há que se reconhecer que o Cinema é uma linguagem historicamente usada pelos poderes hegemônicos estatais para criar o sentimento de pertença, ao produzir muitas imagens de um lugar, de um povo como personagem coletivo de um acontecimento ou de personagens cuja história precisa ser salvaguardada. Assim, o Curso da Vila parece nascer com um desejo

de fazer Fortaleza se enxergar num espelho. Num espelho que, talvez, deixe ver suas imperfeições, seus contrastes, suas contradições, mas não se exige de formar uma imagem desta cidade longe dos anuários oficiais, mas de percepções do cotidiano.

Assim, atravessados por este projeto de Curso, que permite tantas tomadas de posição, sua formação transmite a ideia de transformação, quer de identidade profissional, quer de visão de mundo, de modelo estético, de consciência no fazer. Essa transformação atua de diferentes modos, em cada aprendente, fazendo de sua experiência, não um conceito padronizado de formação, mas uma maneira de estar no mundo e ter os seus pontos de vista transformados, a ponto de não aceitar as leis do mercado. O resultado desta transformação é uma nova visão de mundo, então, que pode ser capaz de construir um conhecimento, não só sobre o cinema, mas que está inoculado em seus procedimentos cotidianos.

Há, sobretudo, na forma presente nas análises do Conteúdo Programático e das trajetórias de formação, a ideia de que trabalho e educação são vetores presentes na formação em cinema, sobretudo, pelas dimensões que atravessam a interface entre arte e técnica. Por outro lado, o curso ainda reflete uma face segregadora de acesso, pelo fato de ter aulas no curso da tarde, o que limita a presença sobremaneira, daqueles que trabalham em horário comercial.

Por sua vez, a questão da permanência é preponderante nos discursos dos egressos e também de Salvador, que abandonou o curso no final do primeiro ano. A ausência de uma relação de diálogo entre a coordenação do curso e a UFC parece ter contribuído, durante muito tempo, para que os estudantes não gozassem do direito ao Restaurante universitário. Essas e outras questões podem explicar a existência do curso, pensado para um público que não precisa de política de permanência.

Os aspectos subjetivos que atravessam as histórias de formação pelo “Curso da Vila” dão a ver uma relação, nem sempre, pensada para o estudante, quando Pedro relata que, para acessar a premiação de um festival, foi preciso trabalhar novamente. Assim, a escola poderia pagar a premiação. O Curso da Vila, desta forma, longe de ser o retrato de um paraíso da criação e do livre pensar, foi um espaço de embate de classes, de disputas, onde era preciso não só se esforçar para estar, mas lutar para existir.

Esperamos que esta pesquisa suscite questionamentos que levem à frente a pesquisa sobre a formação em cinema, sobretudo, sob o ponto de vista Politécnico, vislumbrando uma formação interdisciplinar. Ademais, é preciso suscitar o cinema, em sala de aula, de uma forma a potencializar o que esta arte apresenta de linguagem, evitando a fragmentação que aceita o conteúdo sem questionar a sua forma. Assim, por exemplo, podemos escrever sobre liberdade sendo extremamente reacionários.

A formação em audiovisual pode ser profícua, do ponto de vista do trabalho e, independente disto, possuir um alto potencial de transformação dos aprendentes que se prestam ao aprendizado, não obstante uma defasagem na formação técnica e prática, demonstrada pela análise do conteúdo programático, bem como mencionada pelos participantes da pesquisa, o que indica que o curso pode não equilibrar suficientemente as dimensões técnica e cultural, o que seria essencial para uma formação integral e politécnica.

Por fim, sem a intenção de invalidar todas as potencialidades apontadas na análise, a caracterização, em suma, de uma das faces terríveis da educação burguesa, segundo Kuenzer (2005), chamada pela autora de inclusão-excludente, parece ter se atualizado, mesmo depois do fim da parceria entre UFC e Prefeitura Municipal de Fortaleza, quando encontramos, em meio à procura por informações a respeito da escola, no fato de que estudantes da turma que ora é atendida pelo projeto, em forma de petição pública, na qual os estudantes requerem, do poder público municipal, a inclusão dos estudantes da escola, no Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este fato deixa ver que a necessidade primordial, presente nos estudantes que frequentaram a escola, há vinte anos, é a mesma de hoje, além de ser contrária à visão pasteurizada de que a escola é um sucesso absoluto na formação de cineastas.

Frente a isso, é necessário fomentar cada vez mais a formação em audiovisual no Ceará e no Brasil, mas, atentar para que itinerários formativos não nasçam já segregadores, seja por seu processo de seleção, sua necessidade de permanência diferenciada ou pela sua experiência transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARACHO, Maria das Graças. **Formação profissional para o mundo do trabalho**: uma travessia em construção? Natal: IFRN, 2018.

BAPTISTA, Vitor Reia; OLSSON, Jan. **The heretical pedagogy of Luis Buñuel**: a study of the pedagogical character of the heresis and moralities in the cinema of Luis Buñuel. Dissertation, 95 f., *Faculty of Human Sciences*, Lund University, 1987.

BERNARDO, João. **Economia nos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca de Educação. Série 2. Economia e Educação, v. 10).

BRASIL. [Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007]. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008]. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. [Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**: define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em 26 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação, sociedade e trabalho**: abordagem sociológica da educação. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário; Caderno 5. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/profuncionario/documentos/caderno-5-educacao-sociedade-e-trabalho.pdf>. Acesso em 28 out. 2025

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BÓGUS, Lucia; YASBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000. p. 235–265.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31-92.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do “professor sobrando”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo: a educação no século XXI: para que servem as escolas? **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1–30, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana Cristina; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. **E-Compós**, Brasília, v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1045>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, [S. l.], v. 43, n. 46, p. 15–28, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323. Disponível em: <https://revistas.usp.br/significacao/article/view/115323>. Acesso em: 14 jan. 2026

MINAYO, Maria da Conceição de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 26–37, 2001.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. **Ação social na área do emprego e da formação profissional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

REIS, Camila Siqueira Fernandes; PREVITALI, Fabiane Santana. Educação escolar, reforma do ensino médio: o caminho da (des)humanização. In: PREVITALI, F. S. (org.). **Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

SANTOS, Jailson. Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987. Trabalho apresentado no Seminário Choque Teórico, Rio de Janeiro, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 20 jan. 2026.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome Idade Gênero

Ano de conclusão do Curso de Realização Trabalho atual

Escolaridade

- 1) Na sua opinião, a formação profissional oferecida pela escola de audiovisual contribui de fato para a formação técnico-profissional dos jovens da periferia para ingressar no mercado de trabalho do Audiovisual ou em outras frentes do trabalho formal ou informal?
- 2) Você considera que sua formação técnico-profissional na escola te possibilitou competências para atuar na produção audiovisual, qual área?
- 3) O que você considera importante para a escola melhorar mais seu projeto pedagógico de formação de técnico-profissional em audiovisual?

- 4) Na sua opinião, o projeto pedagógico do curso de realização proposto pela escola atende as necessidades da classe trabalhadora, em especial os jovens oriundos das camadas populares?
- 5) Na sua opinião, em que medida, o curso de audiovisual oferecido pela escola, atende à exigência do mundo do trabalho, do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, uma formação crítica, ética e profissional, dos egressos, para atuarem na realidade do trabalho em Fortaleza?
- 6) Como você compreende a sua trajetória formativa no Curso de Realização? Relate suas experiências na escola de audiovisual. Dificuldades, desafios e conquistas?

APÊNDICE B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
REITORIA
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
CHEFIA - INSTITUTO DE CULTURA E ARTE

OFÍCIO 5/2025/ICA-CHEFIA/ICA/REITORIA

Fortaleza, 07 de abril de 2025.

Ao Senhor Ouvidor Geral da UFC em exercício
Fernando Henrique Monteiro Carvalho

Assunto: Resposta ao Protocolo Fala.BR nº 23546.027988/2025-59

Informo que foi anexado no processo Nº 23067.014197/2025-51 o projeto com as informações solicitadas.

Atenciosamente,

Ivânio Lopes de Azevedo Júnior
Diretor do ICA



Documento assinado eletronicamente por **IVANIO LOPES DE AZEVEDO JUNIOR, Diretor (a)**, em 07/04/2025, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5545509** e o código CRC **C58C8E05**.

Av. Mister Hull, s/n - (85) 3366-9223
CEP 60440-554 - Fortaleza/CE - <http://ufc.br/>

Referência: Processo nº 23067.014197/2025-51

SEI nº 5545509

Cadastro de ações de extensão (SIGAA)**CURSO**

Esse formulário é composto por:

1. Dados gerais
2. Dados do curso
3. Membros da equipe
4. Orçamento

(*) Os campos marcados com * são obrigatórios

Tipo da Ação: CURSO	
Título*: Curso de Realização em Audiovisual	
Ano*: 2022	Período*: de 25/04/2022 a 25/03/2024
1. Dados gerais da ação (*)	
Carga horária teórica: 1700 h	Carga horária prática: 436 h
Categoria*: ☐ Curso de iniciação ☐ Curso de atualização ☒ Curso de treinamento e qualificação profissional ☐ Curso de aperfeiçoamento ☐ Casas de Cultura ☐ Casa Amarela ☐ Oficinas**	
*Cursos com mais de 360h também são destinados a pessoas graduadas e considerados como especialização, logo serão cadastrados e certificados pela PRPPG. **Oficina é um conjunto articulado de atividades pedagógicas, de caráter prático, organizado e executado de maneira sistemática ou pontual, objetivando trabalhar conteúdo ou habilidade específica e/ou a capacitação do participante no uso de técnica ou equipamento específico.	
Modalidade*: ☐ À distância (online) ☒ Presencial	
Locais de Realização: cadastrar aqui o local de execução da ação (e não o endereço do grupo/núcleo/equipe extensionista)	
Tipo Local*: ☒ Local principal ☐ Exterior	

Espaço de Realização*: <i>(insira identificação do local e endereço)</i> Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes Rua 24 de Maio 1221	
Município*: <u>Fortaleza-CE</u>	
Unidade Federativa*: <u>Nordeste</u>	
Área de Conhecimento CNPQ*:	
Área Temática Principal*: ☐ Comunicação ☒ Cultura ☐ Direitos Humanos e Justiça ☐ Educação ☐ Meio Ambiente ☐ Saúde ☐ Tecnologia e Produção ☐ Trabalho	Área Temática Secundária: ☒ Comunicação ☐ Cultura ☐ Direitos Humanos e Justiça ☒ Educação ☐ Meio Ambiente ☐ Saúde ☒ Tecnologia e Produção ☐ Trabalho
Todas as atividades de extensão deverão ser classificadas conforme a área temática principal e, opcionalmente, a área temática secundária, quando estiverem relacionadas a mais de uma área. A finalidade da classificação é a sistematização, de maneira a favorecer os estudos e relatórios sobre a produção da Extensão Universitária Brasileira, segundo agrupamentos temáticos, bem como a articulação de indivíduos ou de grupos que atuam na mesma área temática. A denominação das áreas temáticas deve ser uniforme para utilização em caráter nacional. Segundo o FORPROEX, são oito as áreas temáticas: https://prex.ufc.br/pt/acoes/classificacoes/areastematicas/	
Linha de Extensão*:	
☐ Alfabetização, leitura e escrita ☐ Artes cênicas ☒ Artes integradas ☐ Artes visuais ☐ Comunicação estratégica ☐ Desenvolvimento de produtos ☐ Desenvolvimento regional ☐ Desenvolvimento tecnológico ☐ Desenvolvimento urbano	
☐ Direitos individuais e coletivos ☐ Educação profissional ☐ Empreendedorismo ☐ Emprego, ocupação e renda ☐ Espaços de ciência ☐ Esportes e lazer ☐ Questões ambientais	

() Recursos hidrológicos do mar		
() Recursos hídricos		
Vagas previstas para cursistas:*		
Pessoas envolvidas na equipe		
Pessoas envolvidas na execução das atividades do curso/oficina		Quantidade
estudantes de graduação	()	_____ pessoas
estudantes de pós-graduação	()	_____ pessoas
servidores/as docentes	()	_____ pessoas
servidores/as técnicos/as-administrati vos/as	()	_____ pessoas
servidores/as terceirizados/as	(x)	6 pessoas
peessoas externas à UFC	()	_____ pessoas
Total de pessoas envolvidas na execução das atividades do curso/oficina:		_____ pessoas
Palavras-Chave*: (informe no mínimo 3 palavras-chave separadas por ;) Realização; Audiovisual; Cinema.		
Divulgação pública do curso*: (informe o meios utilizados, incluindo links para sites ou redes sociais usados para dar ampla divulgação do curso ao público, garantindo a democratização do acesso às vagas)		
https://www.instagram.com/viladasartesfortaleza/ https://viladasartesfortaleza.com.br/ Telefone do coordenador/a*: (88) 9 96133774		
_____ E-mail do coordenador/a*: coord.administrativa@viladasartesfortaleza.com.br		

Natureza do Financiamento*

☐ Financiamento Externo (Com captação de recursos financeiros): (?) Há parceiros externos que contribuem com valores financeiros que serão geridos por Fundação de Apoio. Se já há fundação de apoio, inserir aqui nome e CNPJ:
13.637.888/0001-10

☐ Financiamento Externo (Com captação de recursos econômicos): (?) Há parceiros externos que contribuem com recursos não-financeiros (custeio ou capital) geridos pelo próprio parceiro. Estou ciente com portarias, normativos, leis, resoluções e orientações nacionais do FORPROEX vigentes, bem como editais relacionados às ações de extensão PREX/UFC

☐ Financiamento Interno (Contrapartida UFC): (?) Marcar esse item quando houver contrapartida de salários (servidores docente e/ou técnico-administrativos da UFC ou bolsas da UFC)

Parcerias Externas**Parceiro sem CNPJ:**

☒ SIM ☐ NÃO

País de Origem: Brasil

CNPJ: 13.637.888/0001-10

Nome da Instituição Parceira:

Instituto Cultural Iracema

—

—

—

(Detalhes da entidade externa financiadora do projeto. O tipo de instituição e formas de inserção são obrigatórios para adicionar um parceiro. No caso de recursos provenientes de editais, incluir o N° do edital e/ou nome da entidade.)

Tipo de Instituição:

☐ Economia mista

☐ Estágio

☐ ONG

☐ Movimentos sociais

☒ Privada

☒ Pública

Parceria Já Formalizada:

☒ SIM ☐ NÃO

Formas de Inserção:

☐ Gera Demanda

☐ Fornece instalações e/ou equipamentos

☒ Outras Formas de Inserção

☐ Participa na Definição de Ações

☐ Participa do Financiamento com recursos financeiros

☐ Participa do Financiamento com recursos econômicos

Parcerias internas e atividades vinculadas

Unidade/Departamento Proponente*: Vila das Artes

Outras Unidades ou Departamentos Envolvidos:

Deseja mencionar estes parceiros no campo 'Realização' no certificado? ☐ SIM ☒ NÃO

Esta ação está vinculada a alguma outra Ação de extensão cadastrada na UFC? () SIM (X) NÃO
Se sim, indicar ação(ões) vinculada(s)

2. Dados do curso (*)

Apresentação, Justificativa e Contextualização(*):

Caracterizar a comunidade de saberes na qual a ação está inserida, destacando, neste contexto, a necessidade da ação extensionista para ambos os lados, universidade e comunidade. Explicar como se dará o envolvimento da equipe extensionista com esta(s) comunidade(s) e apontar os impactos da ação, tanto em termos de transformação do território, como na formação de estudantes da UFC participantes na execução da ação.

É importante mencionar os aspectos interdisciplinares e interprofissionais que atravessam a ação proposta, ou seja, como se articulam as diversas áreas de formação das pessoas participantes e a integração dessa áreas com outras áreas profissionais de colaboradores e voluntários das comunidades de saberes, de modo que seja possível identificar que a proposta contribui para a formação discente, em caráter interdisciplinar e interprofissional

Em caso de proposta de renovação, explicitar o estágio em que se encontra o programa/projeto e as ações já executadas.

A Escola Pública de Audiovisual (EPAV) foi criada em 2006 para implementar projetos de formação, potencializando processos de criação e abrindo espaço para o debate e o pensamento crítico com os diversos circuitos da cidade de Fortaleza (CE). As atividades têm por finalidade provocar encontros constantes para tratar de questões relativas à imagem e ao som, aos múltiplos códigos deles derivados, aos seus usos socioculturais, às elaborações de natureza teórica mais atuais acerca da esfera do audiovisual.

Mais do que uma escola nos modelos tradicionais, o que se busca criar é um espaço propício para que professores, estudantes, equipe e convidadas possam encontrar suas próprias respostas para as diversas questões que envolvem o audiovisual. Por esse viés, em primeira instância, o que se busca é a tomada de consciência e a responsabilidade do educando sobre o seu próprio processo de formação e da relação dessa formação com a esfera pública e com a cidade.

As experiências historicamente relevantes dos cursos de extensão da Casa Amarela Eusélio Oliveira e do Centro Cultural Dragão do Mar, bem como as experiências como o curso de graduação da Universidade Federal do Ceará e a Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes, não dão conta da enorme demanda de interessados em estudar, tanto prática quanto teoricamente, o cinema e o audiovisual. Por isso, há uma série de outros espaços formativos (ONGs, Centros Comunitários, Equipamentos Culturais etc), seja em regiões mais centrais da cidade de Fortaleza, seja em regiões periféricas historicamente alijadas da produção e do consumo cultural. Reconhecendo a natureza extensionista das ações propostas, reiteramos a importância do papel da Universidade em diagnosticar as carências e demandas históricas da sociedade e propor atividades concretas para a superação desse contexto.

Trata-se, ao mesmo tempo, não somente de qualificar teórica e pedagogicamente os profissionais e educadores da área, mas, sobretudo, de estabelecer uma perspectiva crítica e humanista da relação dos indivíduos e dos grupos sociais com a produção e o consumo de obras audiovisuais em uma era baseada em um grande circuito mediatizado de imagens em movimento. O caráter pioneiro desse Programa, bem como a sua premência diante do contexto contemporâneo, são certamente critérios positivos a serem considerados na concepção dessa proposta. Além disso, a sua natureza interdisciplinar, visto que atravessa campos intrincados como o cinema, a educação, a comunicação e os meios digitais, garante uma visão mais profunda e crítica, e menos pragmática e tecnicista da centralidade do audiovisual na vida contemporânea.

Ainda que primordialmente voltado para o público externo à Universidade, o Programa ambiciona a participação constante e efetiva de estudantes de graduação e pós-graduação, ligados tanto aos Cursos de Cinema e Audiovisual e Comunicação, quanto de Educação e

Sistemas e Mídias Digitais – este último intensamente atravessado pelas questões da educação à distância e pela criação de plataformas de formação continuada. Esse desenho logístico justifica a grande necessidade de bolsas requeridas, a fim de assegurar o envolvimento dos alunos na dinâmica da vida acadêmica que, como pretendemos estimular, ultrapassa as fronteiras da sala de aula e da centralidade do ensino na sua formação, investindo nos campos da pesquisa e da extensão, tão fundamentais para ontologia da experiência universitária.

O homem contemporâneo vê-se rodeado de imagens e sons dos quais depende sua vida e a qualidade dela. Não ter acesso a essa reflexão e a essa formação significa, em última instância, o alijamento dos processos primários de cidadania. Trata-se não só do envolvimento em ações de formação e qualificação profissional gratuita nas áreas de cultura e arte, ou do simples acesso aos produtos desta natureza. É, sobretudo, estimular o respeito à nossa diversidade sócio-cultural, ideológica, religiosa, étnica, de gênero e sexual, através da produção e da leitura crítica de suas manifestações cinematográficas e audiovisuais.

As ações da EPAV são divididos em Núcleos, a partir de eixos temáticos e programáticos, sendo eles:

- ★ Núcleo de Formação em Audiovisual - NUFA
- ★ Núcleo Cineclubista - NUCINE
- ★ Núcleo de Produção Digital - NPD
- ★ Núcleo de Animação - NAVA

O Curso de Realização em Audiovisual está inserido aos programas do NUFA, sendo um curso de duração de 2 anos, com 1700 h/a distribuídas em ciclos formativos, e certificado pela Universidade Federal do Ceará, está atualmente com a 6ª Turma Formada.

Objetivo Geral (*):

Estabeleça um objetivo de longo prazo que indique a dimensão da transformação (impacto) que se espera obter com a execução do projeto

- Estabelecer um processo contínuo de formação teórica e técnica de realizadores no campo do audiovisual que, mesmo sendo geral e abrangente, considere as especificidades das diversas modalidades de apresentação de códigos que integram som e imagem contemporaneamente;
- Aperfeiçoar a formação didática, pedagógica e metodológica de educadores em cinema e audiovisual;
- Formar um repertório histórico e crítico em cinema e audiovisual

Objetivos Específicos:

- Introduzir o realizador no campo teórico relativo à comunicação humana, em particular nas teorias mais afinadas com os códigos audiovisuais.
- Formar realizadores e educadores tanto nos gêneros tradicionais de produção audiovisual (ficção e documentário), como no âmbito das expressões contemporâneas (vídeo-arte, internet, games, etc.);
- Contribuir com a formação de plateia crítica de audiovisual;
- Incrementar o ensino, a pesquisa, a circulação e a produção em audiovisual local em permanente diálogo com a cidade e suas especificidades;
- Estimular o intercâmbio constante entre a produção local e outras experiências em nível global com o intuito de atualizá-la;
- Promover nos alunos a formação de um olhar estético e crítico acerca do Audiovisual;
- Instaurar o diálogo com a comunidade a partir de uma série de atividades abertas ao público em geral (debates, oficinas, exposições, palestras e sessões de cinema), definido, desta maneira, a Escola como um local permanente de atividades voltadas ao audiovisual;
- Contribuir para a democratização dos modos de produção e distribuição de mensagens audiovisuais;

Ementa
O Curso de Realização em Audiovisual surge com o desejo de criar redes, teias que se constroem a partir dos processos criativos que são gerados a partir dos encontros em sala de aula e fora dela. Com o desejo constante de proporcionar a formação de um olhar atento e crítico acerca do audiovisual, fomentando o surgimento de realizadores, pesquisadores e técnicos em constante processo de aprendizado e criação. Estrutura-se a partir da relação de fecundação com disciplinas mais próximas da tradição audiovisual, trabalhando uma relação estreita entre pensamento e produção.

Conteúdo programático

GRADE CURRICULAR 6ª TURMA - 2022/2024 CURSO DE REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL		
1	CICLO 1 - INTRODUTÓRIO Dias: 2ª a 6ª feira Horário: 14h as 18h	
Semanas	Módulo	EIXO
1	AULA INAUGURAL	Prático
2	Antropologia Visual	Teórico
3	Formação da imagem no audiovisual	Teórico
4	Introdução à linguagem audiovisual	Histórico-Teórico
5	Perspectivas, visualidades e teorias anticoloniais	Teórico
6	Memórias, práticas artísticas e de resistência	Teórico
7	Curadoria em cinema	Teórico
8	Ateliê livre - Trabalho de corpo	Prático
2	CICLO 2 - IMAGEM E ALTERIDADE JUNHO A NOVEMBRO DE 2022	
Semanas	Módulo	EIXO
9	Antropologia da Cultura Brasileira	Teórico
10	Cartografia como método	Teórico
11	Linguagem da Fotografia Documental	Histórico-Teórico
12	Dissidências sexuais e imaginação cinematográfica	Histórico-Teórico
13	Linguagem do Documentário	Histórico-Teórico
14	Documentário no Brasil	Histórico-Teórico
15	Outros olhares 1: imaginação e alteridade	Teórico
16	Preservação e memória de acervos audiovisuais	Histórico-Teórico
16/17	Elaboração de projetos para ateliê 1	Aproximativo
18	Introdução ao roteiro	Técnico
19	Desenho de produção	Técnico
20	Fotografia 1 - Introdução a câmera	Técnico
21	PRÉ-PRODUÇÃO - PROJETOS	Ateliê I
22	ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS	Ateliê I
23	Montagem 1	Técnico
24	Som 1 - Captação	Técnico
25	Direção - Documentário	Técnico
26	Edição de som 1	Técnico
27	Laboratório de realização 1 - Pré-produção ORIENTAÇÕES	Ateliê I
28	Laboratório de realização 1 - Filmagens	Ateliê I
29	Laboratório de realização 1 - Pós-produção ORIENTAÇÕES	Ateliê I
-	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	DEZEMBRO
3	CICLO 3 - IMAGEM E NARRATIVA DEZEMBRO DE 2022 A JUNHO DE 2023	
Semanas	Módulo	EIXO
1	Cinema e fabulação	Teórico
2	Cinema Brasileiro	Teórico
FÉRIAS		
3	Cinema Africano	Teórico
4	Cinema Nordeste	Teórico
5	Cinema Latino-americano	Teórico

6	Cinema Indígena	Teórico
7	Outros olhares 2	Teórico
8	Políticas de Distribuição	Teórico
9	Elaboração de projetos para ateliê 2	Aproximativo
10	Roteiro - Ficção	Técnico
11	Produção Executiva	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
12	Direção - Ficção	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
13	Som 2	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
14	Direção de Produção	Técnico
15	Direção de Arte e Figurino	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
16	Fotografia 2	Técnico
	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
17	Montagem 2	Técnico
*	Ateliê de realização 2 - Pré-produção - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
*	Ateliê de realização 2 - Filmagens	Ateliê II
*	Ateliê de realização 2 - Pós-produção	Ateliê II
18	Montagem - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
19	Edição de Som - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
20	Colorização e Finalização - ORIENTAÇÕES	Ateliê II
	PRAZO FINAL DE ENTREGA	
~	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	
4	CICLO 4 - IMAGEM E ESPAÇO AGOSTO A OUTUBRO DE 2023	
Semanas	Módulo	EIXO
1	Perspectivas contemporâneas da arte	Teórico
2	Outros olhares 3	Teórico
3	Espacialização de imagem	Teórico
4	Corpo, Cinema e Espaço	Teórico
5	Espacialização de som	Teórico
6	Espaços expositivos	Teórico
5	CICLO 5 - TCC (TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO) NOVEMBRO DE 2023 A MARÇO DE 2024	
Semanas	Módulo	EIXO
1	Metodologia de Pesquisa em Audiovisual Desenvolvimento de Projetos para TCC	Prático
2	Orientações de TCC - Pesquisa em audiovisual	Prático
	Orientações de TCC - Roteiro de curta-metragem	Prático
	Orientações de TCC - Desenvolvimento de projeto de roteiro de longa metragem	Prático
	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	
		TOTAL
		LIMITE
		ATELIÊS

Metodologia / atividade (*):

Descrição detalhada de atividades nas comunidades de saberes: Descrever atividades detalhando a implementação das diferentes etapas, as estratégias a serem adotadas, sua operacionalização e a relação entre as mesmas, caso haja. Enfatizar as ações adotadas para garantir a escuta e participação ativa das comunidades de saberes com quem a ação dialoga, mostrando como se dá este diálogo e através de quais atividades, como será construída e conduzida a articulação com os diversos agentes internos e externos envolvidos.

No caso de projetos vinculados a programa, incluir a síntese do programa e a justificativa para a vinculação, destacando a integração do escopo do programa com as atividades e objetivos deste projeto.

A metodologia de ensino a ser aplicada em todos os cursos e oficinas será dinâmica e centrada na participação do aluno. Cada disciplina, oficina ou curso deverá ter o seu material próprio entre textos para leitura obrigatória e anterior ao início das respectivas aulas, além de uma bibliografia básica para consulta na realização dos trabalhos. Serão utilizadas diversas técnicas instrucionais: exposição dialogada, apresentação de transparências, trabalhos individuais e de grupo, seminários, análise de casos, debates e comentários sobre textos, vídeos e filmes.

Os alunos estarão sempre em contato com o fazer audiovisual através dos exercícios práticos, laboratórios, oficinas de realização e ateliês livres. A intenção é que o aluno experimente na prática recursos técnicos que lhe permitam utilizar adequadamente os equipamentos e recursos entendendo as possibilidades e mecanismos de cada material na produção de um projeto em audiovisual.

O curso é dividido em Ciclos de Formação e tem um total de 1700 horas-aula. A cada Ciclo teremos um primeiro momento mais reflexivo com ênfase no mapeamento histórico e teórico da linguagem audiovisual. Logo em seguida começam disciplinas mais técnicas que serão aprofundadas na preparação dos trabalhos desenvolvidos nos ateliês livres. São esses exercícios em grupo que estruturam o cruzamento entre a linguagem audiovisual e outras formas de expressão.

Serão seis Ciclos durante dois anos: Ciclo Introdutório, Imagem e Alteridade, Imagem e Narrativa, Imagem e Espaço, Trabalhos de Conclusão de Curso. Cada ciclo é composto por disciplinas orientadas pelos seguintes eixos: Teóricas, Históricas, Linguagens, Técnicas, Aproximativas, Ateliês.

Dessa forma quase toda a capacitação técnica estará acoplada ao pensamento em torno da execução de um trabalho. Essa estrutura aponta para o pensamento em torno da resolução de um problema. Durante todo o curso os alunos estarão sendo instigados a resolver esses problemas através da sua formação e da realização de trabalhos audiovisuais.

Integração entre o Ensino e a Pesquisa na Ação de Extensão (*):

Informe como se dará a relação entre a atividade extensionista e o ensino (formação de estudantes) e a pesquisa (desenvolvida pelos estudantes). Explique como a atividade extensionista trabalhará de modo que a extensão seja integrada, horizontalmente, ao Ensino e à Pesquisa. Podem ser descritas metodologias de ensino, avaliação e de pesquisa em que se evidencie esse caráter integrador, sem hierarquia entre os três eixos, a fim de que a formação discente seja favorecida nesse processo e sem que se perca de vista a construção dialógica com as comunidades de saberes e o impacto e transformação social.

Objetiva fomentar um espaço para o surgimento de novas gerações de realizadores capazes de desenvolver parâmetros artísticos e organizacionais próprios ao realizar projetos autorais que tenham como suporte os meios audiovisuais. O público alvo são pessoas sensíveis às linguagens artísticas, que revelem vocação para a produção autoral e que desejem mergulhar, ao longo dos dois anos de curso, nos estudos teóricos e técnicos, produzindo e, ao mesmo tempo criando um pensamento sobre o fazer audiovisual. A carga horária total do curso é de 1.700 horas/aula durante o período da tarde, podendo ocorrer atividades em outros períodos (tarde e noite).

Todas as atividades serão orientadas por professores que, além das aulas, acompanharão os Ateliês Livres e a Prática de Realização de Filme de Final de Curso. As Sessões de Filmes também serão comentadas e discutidas após a exibição por professores. O objetivo é convidar profissionais e estudiosos daqui do Estado e fora do Ceará que ministrarão as disciplinas no horário da manhã.

A Escola dispõe de um conselho de caráter deliberativo que orienta e discute questões diversas relativas ao bom desenvolvimento das atividades, formado por cineastas, educadores, críticos, pesquisadores e representantes da Prefeitura Fortaleza, Universidade Federal do Ceará / Pró-Reitoria de Extensão e Departamento de Comunicação Social e Associação Cearense de Cinema e Vídeo.

Cronograma (*): <i>Sugere-se a inserção mínima de três atividades</i>	
Atividades(*)	
Descrição da Atividade:	Período da Atividade:
CICLO 1 - INTRODUTÓRIO	De 25/04/2022 a 10/06/2022
CICLO 2 – IMAGEM E ALTERIDADE	De 13/06/2022 a 02/12/2022
CICLO 3 – IMAGEM E NARRATIVA	De 05/12/2022 a 25/08/2023
CICLO 4 – IMAGEM E ESPAÇO	De 28/08/2023 a 01/09/2023
CICLO 5 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	De 17/10/2023 a 25/03/2024
Referências: <i>Ref. Bibliográficas do projeto, etc.</i>	
AMORIM GARCIA, Claudia et alli. Infância, Cinema e Sociedade (Coleção Escola de Professores) Rio de Janeiro: Ravil, 1997. APARICI, Roberto; ACEDO, Sara Osuna. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência nodia a dia de uma universidade a distância. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila. ZUIN, Antônio (orgs.). Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p. 137-156. AUMONT, Jacques. A Imagem. Campinas: Ed. Papyrus, 1993. AZZI, Riolando. Cinema e Educação vol 1 e 2. São Paulo: Ed Paulinas, 1996. BABIN, Pierre. A Era da Comunicação. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989. BARBERO, Jesus-Martin e REY, German. Os Exercícios do Ver. São Paulo: Editora SENAC, 2001. BARBERO, Jesus-Martin. Dos Meios às Mediações. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997; BARBOSA, Ana Mãe. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994. BATISTA, Mauro e MASCARELLO, Fernando (Org.). Cinema Mundial Contemporâneo. Campinas: Papyrus, 2003. BAUDRILLARD, Jean. Tela Total, Mito – Ironias da Era do Virtual e da Imagem. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997. BENTES, Ivana (org.). Ecos do cinema: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. BERGER, John. Modos de Ver. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987. BOURDIEU, Pierre. As Regras da Arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. CASTRO TEIXEIRA, Inês Assunção e MIGUEL LOPES, José de Souza (org.). A Escola vai ao Cinema. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Ed. Contraponto, Rio de Janeiro, 1999 DONDIS, Doris A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002. DUBOIS, Philippe. Cinema, vídeo, Godard. São Paulo: COSAC & NAIFY, 2004. FABRIS, Annateresa. Identidades Virtuais: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. FERRÉS, Joan. Televisão e Educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996. FREIRE, Paulo e Guimarães, SÉRGIO. Sobre Educação (Diálogos) - vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. FURTADO, Beatriz. (Org.). Imagem Contemporânea: cinema, TV, documentários, fotografia, videoarte, games. São Paulo: Hedra, 2009. (volumes I e II). GONZALEZ, Mathias. Fundamentos da tutoria em educação a distância. Campinas: Avercamp,	

- 2005.
- GUTIERREZ, Francisco. Linguagem Total, uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Ed. DpeA, Rio de Janeiro, 1999.
- HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1993.
- JAMESON, Fredric. As marcas do visível. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1999.
- KAWAMURA, Lili. Novas Tecnologias e Educação. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- KENSKI, Vani. Tecnologias do ensino presencial e a distância. São Paulo: Papirus, 2003.
- KIAROSTAMI, Abbas. Abbas Kiarostami. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MACHADO, Arlindo. Máquina e Imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Edusp, 2001.
- MACHADO, Arlindo. Pré-cinemas e Pós-Cinemas. Campinas: Papirus Editora, 1997.
- MACIEL, K. (org.). Transcinemas. Rio de Janeiro: Contra-capa, 2009.
- MELLO, Christine. Extremidades do vídeo. São Paulo: SENAC, 2008.
- MITCHELL, W. J. T. Picture Theory: essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: University Of Chicago Press, 1995.
- MONTEIRO, José Renato e PAULA, Vera de. Linguagem Audiovisual e Educação: um (de)bate papo plausível. In: Revista Cinemais, nº 19 - set/out de 1999.
- MONTEIRO, Marialva - em Comunicação e Classes subalternas. A Prática do Cinema na Favela: para uma compreensão maior da realidade. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- MORAN, José Manuel. Como ver Televisão . São Paulo: Ed Paulinas, 1991.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o Cinema na Sala de Aula. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- PALLOFF, Rena e PRATT, Keith. Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online learning. São Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- PARENTE, André (Org.). Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.
- _____. O virtual e o hipertextual. Ed. Pazulin, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. Tramas da Rede. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2004.
- RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). Teoria Contemporânea do Cinema. São Paulo: Senac, 2005. (Volumes I e II).
- ROSA, Anelise. Biblioteca 2.0: Aplicabilidade de ferramentas Web 2.0 em Bibliotecas. 2008 Monografia (Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação), Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação, São Paulo. 2008.
- RUSH, Michael. Novas mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins fontes, 2006.
- SANTAELLA, Lucia e WINFRIED, Nöth. Imagem - Cognição, Semiótica, Mídia. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1997.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Mas, afinal, o que é educomunicação? Artigo on-line. Disponível na internet: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em 30/03/2012.
- STAM, Robert e SHOHAT, Ella. Crítica da imagem eurocêntrica. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

3. Membros da equipe extensionista (*) <i>No caso dos alunos escolher a categoria DISCENTE</i> <i>No caso de professores escolher a categoria DOCENTE (em 'função' selecione COORDENADOR ou COLABORADOR, dependendo da função do professor no projeto)</i>	
Categoria do Membro: ☒ Docente ☐ Discente ☐ Técnico Administrativo ☐ Externo	
MEMBRO 1 Nome:*	Siape:*
Função:* ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 2 Nome:* _____	Siape:* _____
Função:* ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor	CH semanal*: Início da participação:

☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 3 Nome: * _____	Siape: * _____
Função: * ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal: * Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 4 Nome: * _____	Siape: * _____
Função: * ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal: * Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
Categoria do Membro: ☐ Docente ☒ Discente ☐ Técnico Administrativo ☐ Externo	
MEMBRO 1 Nome: * _____	Matrícula: * _____
Função: * ☐ Voluntário	CH semanal: * _____
☐ Extensionista Procult	Início da participação: _____

☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 3 Nome:* _____	Siape:* _____
Função:* ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 4 Nome:* _____	Siape:* _____
Função:* ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
Categoria do Membro: ☐ Docente ☒ Discente ☐ Técnico Administrativo ☐ Externo	
MEMBRO 1 Nome:* _____	Matrícula:* _____
Função:* ☐ Voluntário	CH semanal*: _____
☐ Extensionista Procult	Início da participação: _____

	Fim da participação:
MEMBRO 2 Nome:*	Matrícula:*
Função:*	CH semanal*:
() Voluntário	Início da participação:
() Extensionista Procult	____ / ____ / ____ Fim
	da participação:
	____ / ____ / ____
MEMBRO 3 Nome:*	Matrícula:*
Função:*	CH semanal*:
() Voluntário	Início da participação:
() Extensionista Procult	____ / ____ / ____ Fim
	da participação:
	____ / ____ / ____
MEMBRO 4 Nome:*	Matrícula:*
Função:*	CH semanal*:
() Voluntário	Início da participação:
() Extensionista Procult	____ / ____ / ____

	Fim da participação: ____ / ____ / ____
Categoria do Membro: ☐ Docente ☐ Discente ☒ Técnico Administrativo ☐ Externo	
MEMBRO 1 Nome: * _____	Siape: * _____
Função: * ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 2 Nome: * _____	Siape: * _____
Função: * ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 3 Nome: * _____	Siape: * _____
Função: * ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____

☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
MEMBRO 4 Nome:* _____	Siape:* _____
Função:* ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	CH semanal*: Início da participação: ____ / ____ / ____ Fim da participação: ____ / ____ / ____
Categoria do Membro: ☐ Docente ☐ Discente ☐ Técnico Administrativo ☒ Externo	
MEMBRO 1 Nome:* Cris Francelino Gonçalves CPF*: 044.546.073-38 Data de nascimento*: 05/08/1991 Nível de Formação*: Pós-Graduação Instituição vinculada*: Instituto Cultural Iracema - ICI Remunerado*: (x) SIM () NÃO Se sim, qual a fonte da receita?* CLT	Nacionalidade:* Brasileiro País de origem:
Função:* Coordenador ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☒ Coordenador	CH semanal*: 40h Início da participação: 01/09/2019

☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador	Fim da participação: Em curso
MEMBRO 2 Nome:* LUCAS BEIJAMIM SILVA ARAGAO CPF*: 608.476.063-50 Data de nascimento:* <u>06/03/1997</u> Nível de Formação:* Superior em Curso Instituição vinculada:* Instituto Cultural Iracema Remunerado*: (x) SIM () NÃO Se sim, qual a fonte da receita?* CLT	Nacionalidade:* Brasileiro País de origem:
Função:* Assistente de Coordenação ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☒ Vice Coordenador	CH semanal*: 40h Início da participação: 11/09/2024 Fim da participação: Em Curso
MEMBRO 3 Nome:* GIANLUCA RIBEIRO MASTROIANNI CPF*: 050.952.323-40 Data de nascimento:* 13/04/2001 Nível de Formação:* Superior em Curso Instituição vinculada:* Instituto Cultural Iracema Remunerado*: (x) SIM () NÃO Se sim, qual a fonte da receita?* CLT	Nacionalidade:* Brasileiro País de origem:
Função:* Assistente de Coordenação	CH semanal*: 40h

☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☒ Vice Coordenador		Início da participação: 11/09/2024 Fim da participação: Em Curso
MEMBRO 4 Nome:* CPF*: Data de nascimento:* Nível de Formação:* Instituição vinculada:* Remunerado*: () SIM () NÃO Se sim, qual a fonte da receita?*		Nacionalidade:* País de origem: _____
Função:* ☐ Bolsista (Instituição Parceira) ☐ Colaborador ☐ Consultor ☐ Coordenador ☐ Ministrante ☐ Monitor ☐ Orientador ☐ Preceptor ☐ Vice Coordenador		CH semanal:* Início da participação: Fim da participação:
4. Orçamento <i>Este campo será obrigatório ou não dependendo do tipo de financiamento. Em função do tipo de financiamento indicado na primeira página. Por exemplo: se a opção for apenas por contrapartida interna da UFC, não há nada a ser preenchido</i>		
Demonstração de Despesa/Receita Prevista		
Categoria	☐ Diárias ☐ Material de consumo ☐ Passagens ☐ Pessoa Física ☐ Pessoa Jurídica ☐ Equipamentos	

	☐ Estrutura física ☐ Outros encargos		
Discriminação	Tipo de financiamento	Quant.	Valor
	☐ Captação de taxas ☐ Captação/ in st. patrocinador as ☐ Contrapartida UFC ☐ Fundações		
Categoria	☐ Diárias ☐ Material de consumo ☐ Passagens ☐ Pessoa Física ☐ Pessoa Jurídica ☐ Equipamentos ☐ Estrutura física ☐ Outros encargos		
Discriminação	Tipo de financiamento	Quant.	Valor
	☐ Captação de taxas ☐ Captação/ in st. patrocinador as ☐ Contrapartida UFC ☐ Fundações		
Categoria	☐ Diárias		

	☐ Material de consumo ☐ Passagens ☐ Pessoa Física ☐ Pessoa Jurídica ☐ Equipamentos ☐ Estrutura física ☐ Outros encargos		
Discriminação	Tipo de financiamento	Quant.	Valor
	☐ Captação de taxas ☐ Captação/instit. patrocinadoras ☐ Contrapartida UFC ☐ Fundações		
Categoria	☐ Diárias ☐ Material de consumo ☐ Passagens ☐ Pessoa Física ☐ Pessoa Jurídica ☐ Equipamentos ☐ Estrutura física ☐ Outros encargos		
Discriminação	Tipo de financiamento	Quant.	Valor
	☐ Captação de taxas ☐ Captação/instit. patrocinadoras		

	☐ Contrapartida UFC ☐ Fundações		
--	--	--	--