



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE DE OLIVEIRA RIBEIRO

O CINEMA E O TRABALHO DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA:
entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento

RIO DE JANEIRO
2018

DANIELLE DE OLIVEIRA RIBEIRO

O CINEMA E O TRABALHO DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA:
entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

Rio de Janeiro
2018

CIP - Catalogação na Publicação

R484c Ribeiro, Danielle de Oliveira
O cinema e o trabalho da educação em escolas da rede pública: entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento / Danielle de Oliveira Ribeiro. -- Rio de Janeiro, 2018.
288 f.

Orientadora: Teresa Paula Nico Rego Gonçalves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Cinema e educação. 2. Cinema e currículo. 3. Educação Básica. 4. Formação de professores. 5. Trabalho da educação. I. Gonçalves, Teresa Paula Nico Rego, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**O cinema e o trabalho da educação em escolas da rede pública: entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento**"

Mestrando(a): **Danielle de Oliveira Ribeiro**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves - Presidente

Prof(a). Dr(a). Adriana Mabel Fresquet

Prof(a). Dr(a). Andre Bocchetti

Às crianças da Escola Sarti.

A todas as outras crianças que encontrei nesta travessia
pela Educação.

AGRADECIMENTOS

À Força Divina que move os tempos, o universo, o mundo e que me move.

Ao PPGE/UFRJ pelos dois anos de acolhimento, de felizes encontros e de muitas aprendizagens.

À Teresa, minha orientadora, por ter se interessado pelo meu projeto de pesquisa logo que ingressei no mestrado. Agradeço por ter sido sempre tão respeitosa e presente nesta minha trajetória acadêmica, demonstrando um “jeito de estar no mundo” coerente ao que teoriza, uma certa vida pedagógica.

Ao grupo de pesquisa por me proporcionar leituras e conversas tão leves e tão intensas ao mesmo tempo.

Aos professores Adriana Fresquet, Andre Bocchetti, Giseli Cruz e Luiz Augusto Rezende por aceitarem fazer parte da banca de defesa desta dissertação. Em especial, à Adriana e ao Andre por todas as significativas palavras no momento da qualificação do meu projeto de pesquisa. As reverberações daquele encontro continuam em mim.

Aos professores e colegas das disciplinas que cursei na UFRJ e da disciplina que cursei na Puc-Rio. Posso dizer que essas pessoas e essas aulas me engrandeceram.

Ao Colégio Pedro II e à sua equipe por me permitirem viver a experiência do mestrado em condições dignas, acreditando que ensino e pesquisa podem caminhar juntos.

À Regina por ser mais que uma diretora de escola e parceira de trabalho. Foi extremamente sensível ao meu desejo de realizar esse projeto de cinema na Escola Sarti. Sem o seu incentivo não seria possível. Sempre que me ausentava do trabalho, como sua adjunta, para realizar o cineclube e a criação de filmes, ela dizia: “Fique tranquila! Esse trabalho com as crianças faz mais diferença para a escola do que você aqui, administrando”.

A todas as pessoas da Escola Sarti que colaboraram com o nosso projeto. Lídia, sempre disposta a me ouvir e ajudar, sem que eu precisasse pedir. Aline B. com suas ideias geniais para a inauguração do nosso cineclube. Flávio, me acompanhando desde a aventura de criação do primeiro curta. Flávia, emprestando sua câmera filmadora para os encontros do projeto. As merendeiras, fazendo as pipocas e “fugindo” um pouco da cozinha para ver nossos curtas. E as professoras que sempre nos apoiaram, em especial, Aline B. e Isabel.

À merendeira Rosângela por dar continuidade à parceria com o projeto.

Às cineastas Ana, Fernanda e Sofia; e às professoras Jussara e Vera por aceitarem participar desta pesquisa.

Ao amigo Jonas, educador que tanto admiro. Esteve comigo desde a fase de elaboração do projeto de pesquisa até o final do mestrado, contribuindo afetiva e intelectualmente na minha travessia. Às amigas Ju, Carol, Dani B. e ao amigo Daniel.

À amiga Marta, um anjo que conheci logo que comecei a dar aula no Colégio Pedro II e que me acompanhou nos momentos mais importantes do mestrado. Agradeço por filmar as entrevistas e por ter lido e relido o meu trabalho com tanta dedicação e generosidade.

Às amigas de infância Silvana e Ana Paula, que estão presentes em todas as dimensões da minha vida e me preenchem de muitas maneiras.

À Sil, em particular, por acolher as minhas angústias de mestranda, por ter respondido a todas as minhas “perguntas acadêmicas”, por ter lido, dentro das suas condições, a minha pesquisa, trocando ideias comigo de maneira profunda, e por ter sido tão sensível a tudo o que experimentei nesta reta final do mestrado.

Ao Jorge e à Regina, meus padrinhos, casal que tanto respeito e admiro, por todo o amor que têm por mim e pela amizade pura que compartilhamos.

À Maninha, irmã do coração, que compreendeu a minha ausência e me socorreu em tudo o que precisei. Posso contar com ela em todas as horas. Ao Guto e ao Rafa.

Às amigas Cristiane e Michelle por cada palavra, por me ouvirem e por compreenderem o meu afastamento nestes últimos meses. Como foi importante saber que estavam perto de mim, mesmo vibrando de longe.

Às amigas e companheiras de trabalho da equipe do quinto ano, Luciana, Natália, Nattaly, Rose, Denise, Rosane, Ana Matilde, Fabiana e Karina, por cada troca.

Às amigas Cris, Milena e Pricila e ao amigo Pedro por todo amor e carinho.

Às companheiras de CP II e de caronas Aline V., Angela e Valéria, pelas trocas sobre pesquisa acadêmica, na volta do trabalho para casa, e por me emprestarem seus materiais. Às parceiras Aline L. e Luisa, pelos momentos que compartilhamos.

À Leiliane, minha terapeuta, por me fazer acreditar que posso me transformar.

Às avós Antônia, Maria e ao avô Luiz, pelas memórias de infância que me trazem ternura. Às tias, aos tios e ao primo Rogério, que me incentivam desde criança.

À Isabella, minha irmã. Tão amiga, tão delicada e, ao mesmo tempo, tão firme.

Ao André, meu segundo pai. Aquele que está sempre disposto a ajudar. Eu não sei o que seria de mim sem ele.

Ao Jaime, meu pai, que já partiu de sua jornada na Terra. Agradeço por me ensinar a encontrar, nos estudos, um caminho de emancipação.

À Zenaide, minha mãe, por ser uma mulher vitoriosa, que consegue me surpreender a cada dia com sua mudança e conquista de liberdade. Agradeço por evoluirmos juntas e por cada palavra e gesto de carinho que teve comigo nestes últimos dias.

O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica; posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este e do que já é outro mundo. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que pode e o que arrisca o cinema.

CEZAR MIGLIORIN

RESUMO

RIBEIRO, Danielle. **O cinema e o trabalho da educação em escolas da rede pública:** entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento. Rio de Janeiro, 2018, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O ponto de partida da presente pesquisa é o *Projeto Imagens em Movimento*, iniciado no ano 2011, que realiza um trabalho com cinema em escolas da rede pública. Até o final de 2017, o projeto atuou em escolas e pontos de cultura de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, São João da Barra, Paraty e Duque de Caxias – e do estado de Minas Gerais – Belo Horizonte e Sabará. O objetivo principal da pesquisa foi investigar o trabalho educativo com cinema, no espaço da escola pública, a partir da experiência de três escolas com esse projeto: Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, Escola Municipal Roraima e Colégio Estadual Souza Aguiar, todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Como desdobramento desse objetivo maior, buscamos compreender como a relação de parceria entre professores e/ou demais trabalhadores da Educação Básica, cineastas e estudantes contribui para a construção de outras experiências e aprendizagens. Também procuramos refletir sobre as (im)possibilidades de expansão e reverberação das ações desse trabalho com cinema no currículo e na proposta pedagógica das escolas públicas. Com relação aos caminhos metodológicos, trata-se de um estudo de caso realizado a partir de entrevistas com oito trabalhadores envolvidos no projeto nessas três escolas. O material da pesquisa foi construído através de um mapeamento das informações disponíveis na plataforma digital do projeto sobre o seu histórico e suas ações – tomando como base que elas só existem nesse formato – e pela análise das transcrições das entrevistas. O referencial teórico desta pesquisa está ancorado em conceitos como: cinema e educação, atividade criadora, alteridade, aprendizagem, experiência e igualdade, a partir de um diálogo com autores fundamentais – em especial Alain Bergala, para quem a escola deve ser um espaço de apropriação e fruição do cinema como arte. Destacamos como contribuições finais que, quando professores e cineastas trabalham em parceria, experimentando o cinema junto com os estudantes, parecem ser mobilizadas muitas aprendizagens em todos os envolvidos no projeto, alterando subjetividades e construindo saberes em conjunto.

Palavras-chave: Alteridade. Cinema e educação. Cinema e currículo. Educação Básica. Formação de professores. Trabalho docente. Trabalho da educação.

ABSTRACT

RIBEIRO, Danielle. **O cinema e o trabalho da educação em escolas da rede pública:** entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento. Rio de Janeiro, 2018, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The starting point of this current research is the Images in Motion Project, initiated in 2011, which makes use of cinematic art in public schools. By the end of 2017, the project had been to schools and cultural spots in some municipalities of Rio de Janeiro (e.g. Rio de Janeiro; São João da Barra; Paraty and Duque de Caxias) and in Minas Gerais (e.g. Minas Gerais, Belo Horizonte and Sarabá). The primary aim of this research was to investigate film as an educational work in public schools' atmosphere, since the experience three schools have had of this project: José Aparecido do Prado Sarti Municipal School, Roraima Municipal School and Souza Aguiar State School, all located in Rio de Janeiro. As a development of this major aim, this research was carried out to comprehend how the partnership between teachers and other school staff, filmmakers and students contributes to build new learning experiences. This research also attempted to contemplate the expansions' and action echoes (im)possibilities of this cinematic work in public school's pedagogical proposals and curriculum. Regarding methodological approaches, this is considered as a case study conducted by interviews with eight workers involved in the project from those three schools. The research material was produced from interview transcriptions and through information mapping available on the project website about its history and actions. The theoretical reference is embedded in concepts as: film and education, activity creator, otherness, learning, experience and equality, which comes from a dialog with fundamental authors, as Alain Bergala, to whom the school must be an appropriation and fruition place when it comes to cinema as an art. We emphasize as a final consideration that when teachers and filmmakers work as partners, experimenting cinema along with the students, it appears that the learning process is mobilized among everyone who is involved in the project, altering subjectivities and broadening knowledge together.

Keywords: Otherness. Cinema and education. Cinema and curriculum. Basic education. Teacher's formation. Faculty member's work. Educational work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1: Propaganda de Formação de Professores à distância.....	66
IMAGEM 2: Propaganda das Escolas do Amanhã – SME/RJ.....	80
IMAGEM 3: Inauguração do <i>Cinemão</i> da Escola Sarti.....	112
IMAGEM 4: Participação da Escola Sarti no Festival Visões Periféricas 2013.....	114
IMAGEM 5: Sessão de cineclube na Escola Sarti.....	115
IMAGEM 6: Aula inaugural do Projeto Imagens em Movimento.....	119
IMAGEM 7: Exercício cinematográfico durante o projeto.....	128
IMAGEM 8: Passeio de barco na Urca (Visita de locação).....	134
IMAGEM 9: Gravação do curta <i>A trilha (2015)</i> – E.M. Roraima.....	137
IMAGEM 10: Mostra 2013 na Cinemateca do MAM – E.M. Sarti.....	180
IMAGEM 11: Mostra 2013 na Cinemateca do MAM – C.E. Souza Aguiar.....	181

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Seleção de teses e dissertações encontradas.....	24
TABELA 2: Seleção de trabalhos disponíveis nos Anais Digitais da SOCINE.....	28
TABELA 3: Sujeitos participantes das entrevistas.....	99
TABELA 4: Sugestões de nomes para o cineclube da Escola Sarti.....	110
TABELA 5: Rede de parceiros do Programa Cinema Cem Anos de Juventude	117
TABELA 6: Temas trabalhados pelo <i>Cinema Cem Anos de Juventude</i>	118
TABELA 7: Escolas parceiras no ano 2011.....	120
TABELA 8: Escolas parceiras no ano 2012.....	120
TABELA 9: Escolas parceiras no ano 2013.....	120
TABELA 10: Escolas parceiras no ano 2014.....	121
TABELA 11: Escolas parceiras no ano 2015.....	121
TABELA 12: Escolas parceiras no ano 2016.....	121
TABELA 13: Escolas parceiras no ano 2017.....	122
TABELA 14: Exercícios cinematográficos dos anos 2011 a 2017.....	123
TABELA 15: Filmes realizados na Escola Sarti.....	124
TABELA 16: Filmes realizados na Escola Roraima.....	124
TABELA 17: Filmes realizados no Colégio Souza Aguiar.....	125
TABELA 18: Local de realização das mostras de filmes no Brasil.....	126
TABELA 19: Participação do projeto em festivais e premiações.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAp** Colégio de Aplicação
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAT** Centro Educacional Anísio Teixeira
- CIEP** Centros Integrados de Educação Pública
- CINEAD** Cinema para Aprender e Desaprender
- CINEDUC** Cinema e Educação
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- FE** Faculdade de Educação
- FEMIS** Fundação Europeia das Profissões da Imagem e do Som
- LECAV** Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual
- MAM** Museu de Arte Moderna
- MEC** Ministério da Educação
- MinC** Ministério da Cultura
- MOBRAL** Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PPGE** Programa de Pós Graduação em Educação
- PUC- MG** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- PUC- Rio** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- PUC- RS** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PUC- SP** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- REUNI** Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SME** Secretaria Municipal de Educação
- SOCINE** Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
- UERJ** Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFES** Universidade Federal do Espírito Santo
- UFF** Universidade Federal Fluminense
- UFLA** Universidade de Lavras
- UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRGS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ** Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFSM** Universidade Federal de Santa Maria
- UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
O OLHAR BIBLIOGRÁFICO.....	22
CAPÍTULO 1 – CINEMA, EDUCAÇÃO E ARTE	30
1.1 Cinema e Educação: um encontro com a alteridade.....	35
1.2 Cinema e infância: possíveis desvios na busca por uma experiência.....	41
1.3 Cinema e currículo: “locais” de aprendizagem, cultura e experiência.....	53
CAPÍTULO 2 – CINEMA E TRABALHO DA EDUCAÇÃO	62
2.1 Espaços entre cinema e educação: “colocando luz” no <i>trabalho</i> e na <i>ação</i>	64
2.2 Cinema e formação docente: um olhar para a emancipação.....	81
CAPÍTULO 3 – QUE TRABALHO EDUCATIVO SE CONSTRÓI NO PROJETO IMAGENS EM MOVIMENTO?	90
3.1 Caminhos da pesquisa: perspectiva teórico-metodológica do estudo.....	91
3.1.1 Os bastidores: definindo os sujeitos e o “local” da pesquisa.....	95
3.1.2 A montagem: analisando discursos numa perspectiva bakhtiniana.....	100
3.1.3 Os enquadramentos: trazendo à tona as experiências.....	104
3.2 <i>Cinemão, o cinema do Alemão</i> : onde tudo começou.....	108
3.3 <i>Cinema Cem Anos de Juventude</i> : reverberando no Brasil.....	115
3.4 Entrando em cena o <i>Projeto Imagens em Movimento</i>	119
3.5 Escolhendo as locações: espaços alteritários dentro e fora da escola.....	128
3.6 Relações dialógicas tecidas na igualdade e na diferença.....	148

3.7 Onde colocar o “foco da câmera”: no processo criativo ou no filme “pronto”?	165
3.8 Continuidades e descontinuidades: fragmentos de um cenário de inconstâncias.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES.....	219
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	219
APÊNDICE B – Catálogo de livros e filmes do <i>Projeto Cineclube nas Escolas.....</i>	220
APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas.....	223
ANEXOS.....	286
ANEXO A – Autorização de imagem (LECAV/ UFRJ).....	286
ANEXO B – Ficha de candidatura do Projeto Imagens em Movimento.....	287

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação (GESTE) do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LEPED/UFRJ), linha: *Currículo, Docência e Linguagem*. Este trabalho também se integra ao campo empírico da pesquisa *Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica* (UFRJ/SIGMA 17762) da mesma linha de pesquisa, sendo, portanto, realizado em parceria com o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual desta universidade (LECAV/UFRJ).

Seu objetivo geral é investigar o trabalho educativo com cinema no espaço da escola pública, a partir da experiência de três escolas com o *Projeto Imagens em Movimento*: Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti¹, Escola Municipal Roraima e Colégio Estadual Souza Aguiar, na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro.

Como desdobramento desse objetivo maior, definimos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o trabalho educativo desenvolvido no *Projeto Imagens em Movimento* no âmbito da rede pública, identificando algumas reverberações como produção de conhecimentos e subjetividades; 2) Compreender como a relação entre professores, demais trabalhadores da escola e cineastas do projeto contribui para a construção de outras experiências e possibilidades do trabalho educativo; 3) Contribuir para uma reflexão sobre o trabalho educativo em escolas públicas da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, a partir de uma experiência com cinema.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética² da UFRJ, tendo como objeto central a interrogação:

Que trabalho educativo com cinema se constrói na relação entre os trabalhadores da Educação Básica e as/os cineastas do Projeto Imagens em Movimento em escolas da rede pública?

¹ Por ser um nome muito extenso, optamos por nos referir à tal escola, em algumas partes da pesquisa, apenas por Escola Sarti, como costuma ser chamada, informalmente, pelos seus trabalhadores, estudantes e responsáveis de alunos.

² O Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a Autorização do uso de imagem estão nos Apêndices.

Muitas perguntas surgiram antes e depois dessa ao longo do mestrado. Muitas outras continuam se desdobrando. Nossa pretensão, portanto, não foi esgotar as análises e nem responder a todas elas, e sim, “trazer luz” a essas questões, avançando nas reflexões que se somam às de outras pesquisas sobre esse campo de conhecimento.

Sentimos a necessidade de alternar os pronomes *eu* e *nós* e sua concordância no texto, na introdução, no levantamento bibliográfico, no terceiro capítulo e nas considerações finais desta dissertação. “*Eu*” foi usado nos momentos em que me refiro a minha trajetória/experiência pessoal e profissional – em especial, como ex-aluna do curso de Pedagogia, como aluna deste curso de mestrado e como professora da rede pública de ensino – e “*nós*” foi usado em toda a construção da pesquisa tecida na relação com outras pessoas. No primeiro e no segundo capítulos, por serem mais teóricos, essa oscilação entre singular e plural não se fez necessária.

Sou professora dos anos iniciais da Educação Básica desde 2001. Terminei o curso Normal (Ensino Médio), no ano 2000, no Colégio Imaculado Coração de Maria localizado no bairro do Méier, Rio de Janeiro e, logo depois, comecei a lecionar. Cursei, em seguida, a faculdade de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição que hoje sofre, lamentavelmente, crescente precarização devido à grave crise do estado do Rio de Janeiro e a interesses neoliberais no sucateamento da educação pública.

Trabalhei na rede privada de ensino de 2001 a 2007; na rede municipal de Mesquita de 2006 a 2008; na rede municipal do Rio de Janeiro de 2007 a 2013; e no Colégio Pedro II – *Campus São Cristóvão I* – de 2014 até o momento atual. Em 2011 iniciei o trabalho como professora da Sala de Leitura da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti localizada no bairro de Inhaúma – Complexo do Alemão no Rio de Janeiro. Somente nesse momento fui apresentada ao cinema na escola numa perspectiva artística e despertei para esse trabalho com os estudantes. Por ser considerada uma das *Escolas do Amanhã*³, a Escola Sarti – assim como as

³ O *Programa Escolas do Amanhã* teve por objetivo a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de abandono e evasão através da oferta de horário integral com atividades específicas. A iniciativa abrangeu 155 unidades escolares situadas em áreas mais conflagradas da cidade do Rio de Janeiro. Foi lançado em agosto de 2009, Decreto nº 31022 de 24 de agosto de 2009 e, em novembro de 2010, a SME/RJ assinou um termo de cooperação técnica para a sua implementação. Esse acordo durou até dezembro de 2016. Para mais informações consultar <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br>. Acesso em dezembro/2017.

demais escolas desse programa – foi contemplada com alguns projetos específicos para essas unidades. Dentre eles estava o *Projeto Cineclube nas Escolas*, oferecido pela Gerência de Mídia e Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Cada uma dessas escolas recebeu alguns equipamentos audiovisuais e um acervo de filmes e de livros⁴ sobre essa linguagem/arte, e deveria enviar para participar dos cursos, pelo menos, um professor responsável por iniciar o trabalho com cinema na escola.

Ainda em 2011 participei de três cursos de formação oferecidos pela SME/RJ para os professores das escolas incluídas nesse projeto. O objetivo principal dessas formações era a criação de cineclubes e de “escolas de cinema”, onde os estudantes pudessem ver filmes seguidos de conversas entre a plateia e realizar exercícios de criação cinematográfica que atravessam a aprendizagem sobre a história do cinema, além de uma sensibilização estética, podendo chegar à realização de filmes. Inauguramos o cineclube na Escola Sarti no início do segundo semestre de 2011, com exhibições para todas as turmas da escola e algumas sessões para os responsáveis e trabalhadores da escola. Já a “escola de cinema” foi inaugurada em setembro de 2012 com dez alunos do primeiro turno e dez do segundo turno. A dinamização dessa oficina foi feita por mim e pelo monitor do laboratório de informática, que desejou fazer parte desse trabalho.

Em 2012 participei de um curso gratuito oferecido pelo *Projeto Imagens em Movimento* para professores da rede pública interessados em trabalhar cinema com seus alunos. Nessa formação conheci o trabalho em parceria que esse projeto realiza com algumas escolas públicas, através de oficinas de cinema, duas vezes por semana no contraturno escolar, fornecendo os equipamentos e disponibilizando um cineasta, chamado no projeto “professor de cinema”. Fiquei muito interessada em conseguir essa parceria do projeto com a escola onde eu trabalhava: a Escola Sarti. No segundo semestre de 2013 conseguimos ser contemplados. Pude acompanhar esses encontros do projeto com os estudantes, atuando como professora parceira junto a uma cineasta e ao monitor do laboratório de informática, este último já me acompanhava na oficina de cinema, mesmo antes dessa parceria externa.

⁴ Falaremos mais sobre esse ponto no terceiro capítulo da nossa pesquisa.

Nessa experiência de trabalhar junto à cineasta através da análise e criação de filmes com os estudantes, interessei-me por pesquisar o *Projeto Imagens em Movimento*. Sua potência em fazer presente a arte na escola e na “saída da escola” para as filmagens, possibilitando uma relação ética, estética e representativa com as imagens – para usar conceitos que comentaremos no corpo da pesquisa – trouxe grandes impactos na escola onde eu trabalhava. Nessa forte presença do cinema trazida também por esse projeto começaram a surgir, de forma embrionária, as primeiras questões que orientam esta pesquisa. O projeto tem renovado constantemente a parceria de trabalho nessa escola, mesmo com a minha saída da rede municipal em dezembro de 2013 para ingressar como professora no Colégio Pedro II – até o final de 2017 o projeto esteve presente na Escola Sarti, podendo ou não continuar em 2018. Iniciei o curso de mestrado em março de 2016, aproximadamente dois anos depois de atuar em parceria com esse projeto, tendo como desejo e como foco investigá-lo.

Considerando os passos metodológicos, nosso primeiro movimento consistiu em um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, coletadas no portal CAPES – no GT-16 *Educação e Comunicação* e no GT-24 *Educação e Arte*. Os resultados mais relevantes desse levantamento são apresentados mais à frente através de um quadro com um breve mapeamento do que vem sendo produzido como conhecimento na área de cinema e educação e como possíveis interlocuções para a nossa pesquisa. Posteriormente, consultamos as plataformas da ANPED e da SOCINE na busca por trabalhos sobre cinema e educação. Após a apresentação da revisão bibliográfica, passamos ao primeiro capítulo, com nossa abordagem teórico-conceitual.

Nesse capítulo inicial refletimos sobre o encontro entre o cinema e a educação. Partimos do conceito de *alteridade* apresentado por Alain Bergala (2008), traçando as semelhanças e os distanciamentos em relação ao conceito homônimo apresentado na teoria de Mikhail Bakhtin (1992; 2002; 2010). Pensamos em quem é “o outro” ou quem são “os outros” possíveis na troca entre esses campos de conhecimento: o cinema e a educação; e entre todos os sujeitos presentes nesses dois universos, por meio da linguagem.

Seguimos nossa reflexão, pensando no cinema na escola como possibilidade de experimentação da infância – inclusive pelos adultos – não só como uma fase restrita aos primeiros anos de vida do sujeito, mas como um momento de

descoberta, de começo, de ludicidade e profanação que cria outra relação tempo/espaço. Apresentamos o conceito de *experiência* a partir de Walter Benjamin (1992; 1994; 2005; 2012) e “costuramos” a interlocução com a infância também pelo olhar de Fresquet (2013) e Migliorin (2015), que propõem a “entrada do cinema” na educação através de gestos de criação com a câmera, aparentemente simples, que remetem à própria infância do cinema, – como é o caso do *Minuto Lumière* que explicaremos adiante – além da experimentação de outros dispositivos cinematográficos, que engajam todos os atores do processo educativo na “brincadeira de ser cineasta”.

Ao final do primeiro capítulo discutimos a aproximação entre currículo escolar e cinema, percebendo ambos como “locais” de cultura, experiência e aprendizagem e como espaços para pensar e criar a diferença (BHABHA, 1998; GABRIEL, 2013; MACEDO, 2006; 2014). O conceito de *diferença* apresentado não se limita ao respeito à “diversidade entre”, mas traz enfoque para a produção de mudança/transformação. Nesse sentido a *diferença* não é tratada como o oposto da *igualdade*, e sim, como possibilidade de reinvenção da cultura, do currículo, da escola, do cinema e de nossas subjetividades, inclusive, *através* da linguagem e *na* linguagem. Apresentamos a presença do cinema no currículo também a partir da lei federal 13.006/2014, que trata da obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas escolas, se inserindo na Educação Básica pela parte diversificada do currículo.

Continuamos a discussão teórico-conceitual no segundo capítulo. Com destaque para o *trabalho da educação*, problematizamos a gradativa perda do seu caráter público – caráter esse que transcende à escola e à figura do professor – e a urgente necessidade de seu resgate nos dias de hoje. Apresentamos, de forma breve, o cenário de agravamento da crise e do descaso com a educação pública, tomando como principal exemplo a situação mais próxima de meu cotidiano atualmente, que é o caso da má administração do PMDB⁵ no Governo do Estado do Rio de Janeiro. Tal descaso vem atingindo diretamente escolas da rede estadual, a UERJ e seu Colégio de Aplicação, entre outros. Apresentamos também outros exemplos de sucateamento do ensino público em redes municipais de algumas prefeituras do estado do Rio de Janeiro.

⁵ Partido do Movimento Democrático Brasileiro, que governa o estado do Rio de Janeiro desde 2004.

Procuramos relacionar tal sucateamento, não só à irresponsável administração do dinheiro público, mas também ao discurso dominante sobre a *aprendizagem* nos últimos tempos, que vem sendo apresentada como produto a ser comercializado com garantia de sucesso, principalmente, o da empregabilidade. Esse projeto, bem arquitetado, coloca a educação como um problema privado, tanto para quem a oferece – os empresários – quanto para quem a consome – aqueles que podem pagar por ela. Para tecer essa reflexão, nos baseamos nos estudos de Gert Biesta (2013), que propõe a recuperação de um discurso e a construção de uma linguagem específica para a *educação*, e não, para a *aprendizagem*, reconhecendo as três dimensões da relação educacional. Essas dimensões revelam o distanciamento da educação – a partir de suas características e particularidades – de simples mercadorias à disposição de uma clientela.

Utilizamos o conceito de *trabalho* apresentado por Hannah Arendt, buscando uma coerência com a concepção de educação que assumimos. Para isso nos baseamos em Gomes e Gonçalves (2015), levantando questões sobre a dimensão improdutiva, inerente ao trabalho educativo⁶ e considerando o conhecimento como um “bem comum”. É nessa mesma linha de pensamento que compreendemos a presença do cinema na escola, tanto do ponto de vista da análise de filmes, quanto do ponto de vista da realização criativa. Consideramos tanto os professores e os cineastas, quanto os demais atores que conduzem o processo educativo dentro e fora da escola como *trabalhadores da educação* e *figuras públicas* que têm um papel social e político. Acreditamos que, nessa perspectiva de educação, a arte tem força transformadora.

Seguimos apresentando algumas reflexões sobre o conceito de *comunidade* a partir de Lingis (1994) e Biesta (2013), problematizando novamente a questão igualdade/diferença. Ainda sobre o debate da igualdade, dialogamos com Rancière (2010b), que teoriza o conceito de *emancipação*, reposicionando estudantes e trabalhadores da educação no processo ensino-aprendizagem. Em seguida, defendemos, partindo de Masschelein e Simons (2013), que a escola pública é um lugar de suspensão do “tempo comum” e de criação de igualdade – desde sua

⁶ Karl Marx escreveu em várias de suas obras sobre *trabalho produtivo*, configurando-se – sob a perspectiva do materialismo histórico dialético – como referência central nesse tema. O autor também propõe uma distinção entre *trabalho produtivo* e *improdutivo*. Na obra *O Capital* a determinação *trabalho produtivo*, do ponto de vista capitalista, é discutida com maior centralidade no capítulo VI, também chamado de capítulo Inédito. Nesta pesquisa não utilizamos esses termos no sentido marxista.

origem na Grécia –, apesar de, atualmente, ela possuir mecanismos de reprodução da desigualdade social. A finalidade primeira da escola se perde quando o conhecimento se torna um “bem econômico”. Propomos o resgate da escola como fonte de conhecimento disponibilizada como “bem comum” e de experiência para “ser capaz de”. Sendo, portanto, um espaço de formação, não só para os alunos, mas também para professores, cineastas e demais trabalhadores envolvidos nesse espaço. Finalizamos o segundo capítulo, apresentando exemplos, ainda que pontuais, dentro e fora da escola – inclusive em universidades – nos quais há um investimento na formação dos trabalhadores da educação – com destaque para professores e cineastas – para a realização do trabalho com cinema na escola.

Chegamos ao terceiro capítulo desta dissertação apresentando, com mais detalhes, os caminhos da pesquisa, através da nossa perspectiva teórico-metodológica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa em consonância com o paradigma construtivista social que se distancia da lógica representativa e de constatação da realidade. Tal paradigma entende o mundo real como plural e apresenta uma visão epistemológica subjetivista, na qual a produção de conhecimento é construída por sujeitos plurais.

A pesquisa assume a forma de um *Estudo de Caso* sobre o *Projeto Imagens em Movimento*, através da sua parceria de trabalho com cinema em três escolas públicas. Para gerar os dados realizamos um levantamento de informações sobre o projeto – sua origem e estrutura – assim como, entrevistas⁷ inspiradas na técnica da explicitação. Foram entrevistados oito trabalhadores da educação envolvidos – direta ou indiretamente – no projeto nessas escolas selecionadas. Buscamos, nas entrevistas, a recuperação da experiência vivida por esses trabalhadores durante o projeto, através do relato de suas memórias racionais e afetivas, mas também deixando os “indizíveis” aparecerem nesses encontros. Analisamos os discursos à luz da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin, tomando como base os conceitos de *alteridade* e *exotopia* e considerando as *relações dialógicas* como extralinguísticas. Costuramos essa análise, também pelo olhar de Jorge Larrosa (2002), através do par *experiência/sentido*. O autor propõe esse viés como uma das possibilidades de se fazer pesquisa em educação.

⁷ As transcrições das entrevistas realizadas encontram-se nos Apêndices desta pesquisa.

Buscamos, nesse terceiro capítulo uma apresentação dos dados empíricos a partir de uma ancoragem com as reflexões apresentadas nos dois capítulos anteriores. Retomamos a interlocução com os autores de referência teórico-conceitual, tecendo um diálogo com os copesquisadores participantes das entrevistas e entrecruzando à minha voz.

Na seção *Cinemão, o cinema do Alemão: onde tudo começou...* narramos minha trajetória como professora de sala de leitura da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti no que se refere ao início do trabalho com cinema nessa escola. Apresentamos como aconteceu a criação do cineclubes, da oficina de criação cinematográfica, nossas atividades e produções e o começo da parceria com o *Projeto Imagens em Movimento*, que se deu dois anos depois. Meu desejo por investigar esse projeto despertou durante essa experiência de trabalho em parceria com a cineasta no ano 2013.

Seguimos com a seção *Cinema Cem Anos de Juventude: reverberando no Brasil*, apresentando esse programa internacional, que começou na França e que reúne hoje vários países, inclusive o Brasil. A “versão brasileira” desse programa começou em 2011 com o *Projeto Imagens em Movimento*.

Na seção seguinte, fazemos um mapeamento desse projeto, contando sua história e sua atuação nestes sete anos. Após esse levantamento de informações sobre o *Imagens em Movimento* – nas últimas seções do terceiro capítulo – fazemos uma articulação com a análise dos discursos dos copesquisadores através da construção de quatro blocos temáticos a partir de questões que emergiram nas narrativas e que demonstram maior relevância para o nosso objeto de estudo.

Na seção *Escolhendo as locações: espaços alteritários dentro e fora da escola* destacamos outras possibilidades de relação tempo/espço para a realização dos exercícios cinematográficos e das gravações dos curtas. Elucidamos o quanto essa apropriação do território altera os indivíduos, construindo e desconstruindo subjetividades.

Em *Relações dialógicas tecidas na igualdade e na diferença* apresentamos que trabalho se constrói na parceria professor/cineasta e o que muda quando essa parceria não é possível. Ampliamos as possibilidades de trabalho do cineasta com outros trabalhadores da escola interessados no projeto. Reconhecemos as diferenças entre todos os sujeitos presentes nesse trabalho – professores, cineastas, alunos e outros trabalhadores da educação – e partimos da

horizontalidade que o cinema permite, colocando os diferentes em posição de igualdade na experiência sensível com as imagens e na legitimidade de sua fala.

Na seção *Onde colocar o “foco da câmera”: no processo criativo ou no filme “pronto”?* reconhecemos a satisfação da materialidade do filme “finalizado” com os estudantes e exibido para o público, mas problematizamos sobre o processo de criação que dá lugar ao trabalho improdutivo inerente à educação e ao cinema como condição para uma experiência.

E na seção *Continuidades e descontinuidades: fragmentos de um cenário de inconstâncias* mostramos a fragilidade do projeto quanto ao seu financiamento, situação esta que compromete diretamente o número de escolas atendidas em cada semestre. É, portanto, uma seção teórico-política. Traçamos um paralelo entre esse espaço fronteiro onde o projeto resiste para não acabar e o limiar onde parte dos estudantes do projeto das três escolas selecionadas se encontra: seja pela dificuldade de frequentar as oficinas no contraturno escolar ou na quase desistência da escola, que muitas vezes é revertida pelo encontro desses estudantes com a arte – nesse caso, com o *Imagens em Movimento*. Buscamos identificar os impactos do projeto, ou seja, aquilo que permanece nas escolas e na vida dos estudantes, mesmo ao final da parceria. Apresentamos possíveis caminhos de reverberação do trabalho com cinema nas escolas para além desse projeto, já que ele não tem recursos para permanecer de vez, circulando entre novas escolas, e nem tem fôlego, atualmente, para atender a todas as escolas públicas.

O OLHAR BIBLIOGRÁFICO

A revisão bibliográfica se deu desde os primeiros passos de nossa pesquisa, tendo continuidade durante o processo investigativo. Devido à especificidade do nosso tema de estudo – o trabalho educativo com cinema em escolas da rede pública a partir da parceria com o *Projeto Imagens em Movimento* – as fontes pesquisadas para dialogar e contribuir com a pesquisa foram inúmeras: teses, dissertações, artigos, trabalhos apresentados na ANPED e na SOCINE, textos e obras indicados por outros pesquisadores.

Nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2016, ao cursar a disciplina Seminário de Dissertação, consultamos o portal CAPES e realizamos também um levantamento em bancos de dados de diversas universidades do Brasil.

As principais universidades consultadas foram: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (PUC-Rio, PUC-SP, PUC-MG e PUC-RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para ajudar à construção do objeto de estudo em questão e colaborar, em sentido mais amplo, com nossa pesquisa fizemos uma busca avançada de teses e dissertações já concluídas. Utilizamos duas ou três dessas palavras-chaves com diferentes combinações: cinema e educação, cinema e audiovisual, cineastas na escola, Educação Básica, formação de professores, infância e trabalho docente. Inicialmente, não utilizamos limite temporal nessa busca.

Na Plataforma CAPES, utilizando os termos “cinema”, “infância” e “educação” ocorreram 147.909 registros gerais. Adicionando o filtro “educação”, na opção “área de conhecimento”, o número foi reduzido para 42.418. Acrescentando o filtro “mestrado” encontramos 34.155 dissertações e o filtro “doutorado”, 8.205 teses. Realizamos outras combinações como: “cinema”, “audiovisual” e “escola” e ocorreram 91.657 registros gerais. Usando o mesmo filtro para a área de conhecimento e encontramos 18.508 registros. Colocamos também o filtro “mestrado” e apareceram 15.331 dissertações e, em seguida, o filtro “doutorado” e encontramos 3.143 teses. Na busca a partir dos termos “cinema” e “trabalho docente” encontramos 519.092 registros gerais, 27.642 registros pelo filtro “educação”, 22.494 dissertações, adicionando o filtro “mestrado” e 5.111 teses, adicionando o filtro “doutorado”.

Embora haja um número considerável de trabalhos sobre cinema e educação e esse assunto esteja se tornando cada vez mais do interesse de muitos pesquisadores e universidades, pesquisas sobre o *Projeto Imagens em Movimento – stricto sensu* – tal como nos propomos nessa dissertação não foram encontradas. Sendo assim, a relevância da nossa pesquisa está em corroborar com a produção de conhecimentos já existentes sobre cinema e educação na perspectiva da arte, dando visibilidade à experiência de trabalho com cinema em escolas da rede pública

proposta pelo *Projeto Imagens em Movimento*, uma vez que este estudo ainda não foi feito conforme pretendemos.

Devido ao elevado número de pesquisas encontradas no portal CAPES – mesmo adicionando alguns filtros – fizemos outro recorte a partir desses resultados, tomando como base um ou mais critérios. Para fazer esse refinamento, optamos por pesquisas que apresentam alguma aproximação com o nosso objeto de estudo: ou pelo quadro teórico – incluindo um ou mais autores que referenciam a nossa pesquisa – ou pela centralidade dada a alguns conceitos e temas que discutimos – ainda que pelo olhar de autores que não ancoram a nossa investigação. Alguns exemplos de conceitos e temas que nos interessaram nessa escolha são: alteridade; cinema como arte; cineasta na escola; cinema e currículo; experiência e infância; formação e trabalho docente, entre outros. A seguir, apresentamos as pesquisas selecionadas nesse levantamento bibliográfico no período entre os anos 2001 e 2016.

TABELA 1 – Seleção de teses e dissertações encontradas

Categoria	Título	Autor	Ano
Dissertação (Educação/PUC-MG)	O trabalho docente e a questão da autonomia: um estudo a partir das percepções de professores sobre sua trajetória profissional.	DIAS, Regina Lúcia Cerqueira.	2001
Dissertação (Educação, Universidade Metodista de SP)	Linguagem cinematográfica e a educação: um diálogo possível para a formação do educador.	MARTINS, Carlos Antônio.	2002
Tese (Educação/PUC-SP)	Formação continuada de professores e mudança de prática: uma análise a partir da narrativa de professores.	GEGLIO, Paulo César.	2003
Dissertação (Educação/PUC-SP)	Processos de educação continuada e seus significados para professores.	SILVA, Rachel Teixeira Dantas e.	2003
Tese (Educação/UFRGS)	Em cartaz: O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente.	FABRIS, Eli Terezinha Henn.	2005
Tese (Escola de Comunicação e Artes / USP)	Educação Audiovisual Popular no Brasil: panorama 1990-2008.	TOLEDO, Moira.	2010
Dissertação (Educação/PUC-RS)	Formação continuada de professores da Educação Básica: políticas e práticas.	VERDUM, Priscila de Lima.	2010

Dissertação (Educação/UNESP)	A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica.	FARIA, Nelson Vieira da Fonseca.	2011
Dissertação (Educação/UFRJ)	Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução do cinema na escola.	LEITE, Gisela Pascale.	2012
Dissertação (Educação/UFRJ)	Sentidos do conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo.	CASTRO, Marcela Moraes de.	2012
Dissertação (Educação/UFRJ)	Cinema, literatura oral e pedagogia da criação: reflexões a partir do projeto "A escola vai até à Cinemateca do MAM".	FASANELLO, Marina.	2013
Dissertação (Educação/UFRJ)	Educação em tela: limites e possibilidades da experiência do cineclube da Faculdade de Educação/UFRJ na formação de professores.	REBELLO, Selma Tavares.	2013
Tese (Artes/UFMG)	Inclusão audiovisual na educação: A experiência do projeto horizontes periféricos.	VILACA, Sergio Henrique Carvalho.	2014
Dissertação (Educação/UFRJ)	O cinema e o rural em uma escola no campo.	SILVA, Thiago Norton.	2014
Dissertação (Educação/UFLA)	Por uma pedagogia do olhar: o cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores.	BOTELHO, Marina Alvarenga.	2014
Dissertação (Educação/UFRGS)	Alteridade e experiência estética: O olhar, o outro e o cinema.	HILGERT, Ananda Vargas.	2014
Tese (Educação/UFES)	Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores.	RODRIGUES, Larissa Ferreira.	2015
Dissertação (Educação/UFES)	Cinema, formação, invenção de si e do mundo: o que pode o cinema?	FONSECA, Danuza de Oliveira.	2015
Dissertação (Educação/ UNICAMP)	Audiovisual para a educação: oficinas de cinema de animação temáticas inclusivas.	TOMAZI, Gustavo Machado.	2015
Tese (Educação/UFRJ)	Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação.	BARRA, Regina Ferreira.	2015
Tese (Educação/UFSCar)	Cinema e educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba.	STECZ, Solange Straub.	2015

Dissertação (Educação/UFSM)	Professores e seus repertórios sobre cinema e educação.	SILVA, Rozangela Martins da.	2015
Tese (Educação/UFRJ)	O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?	WALTER, Fernanda Omelczuk.	2016
Tese (Educação/UFRJ)	Abecedário sobre escutas no cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença.	DOMINGUES, Glauber Rezende.	2016

Como foi dito, anteriormente, identificamos uma vasta produção acadêmica sobre a temática *cinema e educação*.

Tomando como referência o quadro acima, destacamos alguns trabalhos por percebermos grandes possibilidades de articulação e interlocução com a nossa pesquisa.

A primeira fonte de interação com o nosso objeto se deu a partir da leitura da tese *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* de Fernanda Omelczuk (2016). Ao cursar a disciplina obrigatória do mestrado *Pesquisa Educacional* no primeiro semestre de 2016, quando nosso objeto de estudo ainda estava em construção, tivemos como um dos trabalhos finais dessa matéria a escolha de uma tese ou dissertação que se aproximasse de nossa investigação. Tal seleção deveria ser feita ou pela aproximação do referencial teórico ou das opções metodológicas. A partir da leitura desse material tínhamos como proposta de trabalho a escrita de uma resenha crítica, abordando diferentes aspectos dessa pesquisa. Minha escolha se deu, como aluna dessa disciplina, pela temática *cinema e educação* e pelos autores de referência dessa tese.

Um dos pontos centrais da discussão teórica abordou o alargamento do conceito de cognição e sua inseparabilidade da ideia de criação. “Fazer cinema” com estudantes tendo como finalidade uma iniciação artística e sensível se tornou um objeto de interesse meu, tanto do ponto de vista da produção acadêmica, quanto do ponto de vista da experiência de trabalho como professora. Quando tive contato com o título dessa pesquisa que aborda a apropriação do cinema no hospital como mídia, linguagem e/ou experiência artística - incluindo a dimensão da criação por parte de crianças hospitalizadas - fiquei extremamente seduzida pela tese. Afinal, a

maior parte das pesquisas sobre cinema como arte no campo da educação foca no trabalho em escolas. Fiquei sensibilizada com a possibilidade de conhecer um trabalho com crianças, a partir dessa perspectiva, dentro do ambiente hospitalar, uma vez que assumimos a posição de que o *Trabalho da Educação* vai além da escola.

Outra aproximação dessa pesquisa com a nossa se deu pela percepção de que o gosto infantil por filmes, muitas vezes, reflete “uma pasteurização pelo acesso exclusivo a formatos muito semelhantes de quase uma única fonte cultural – a estadunidense” (OMELCZUK, 2016, p. 43). E também por assumirmos a posição de que as sessões de cineclube com as crianças – sejam na escola ou no hospital - podem apresentar outras estéticas e narrativas. Trata-se de uma posição ética e política que transcende “uma filmografia homogênea e hegemônica que impede que as crianças percebam diferenças entre obras cinematográficas com outras propostas de linguagens” e que se tornem capazes de “formular uma avaliação qualitativa sobre o que veem” (OMELCZUK, 2016, p. 44).

Destacamos também a tese de Solange Stecz (2015), pois uma das ideias centrais defendidas é a de que a proposta de trabalho de cinema como arte constrói pontes entre educadores e cineastas. Sendo a nossa proposta investigar *que trabalho educativo se constrói na relação entre cineastas e trabalhadores da Educação Básica*, reconhecemos uma grande possibilidade de contribuição. Solange estudou o projeto *Criança e Cinema de Animação* realizado pela Cinemateca de Curitiba entre 1976 e 1983, que inovou a relação do cinema com a educação na rede municipal de ensino.

A dissertação de Selma Rebello (2013) investigou o processo de implantação do cineclube *Educação em Tela* na Faculdade de Educação da UFRJ. Por tratar-se de uma iniciativa no espaço universitário, tendo como principal público-alvo os docentes em formação inicial e pelo fato de um dos pontos defendidos ser o de que essa ação pode contribuir com o campo do currículo, aproximando cinema e educação, identificamos afinidade com nossas questões de pesquisa, uma vez que ainda há pouco investimento na inserção do cinema na FE e demais licenciaturas se comparado ao tratamento dado à literatura e à formação de leitores.

Os conceitos de alteridade, experiência e estrangeiro são problematizados na dissertação de Ananda Hilgert (2014). Defende-se que a posição de ser outro está no olhar e na interação e que o cinema exige a alteridade, colocando-nos em

contato com o outro, o diferente. Consideramos que essa pesquisa pode dialogar amplamente com a nossa por termos também elegido os conceitos de alteridade e experiência para ser aprofundado em nossa discussão teórica.

No levantamento realizado na plataforma da ANPED, após buscas com os termos “cinema” e “educação”, encontramos 11 registros, todos eles no GT-16 *Educação e Comunicação*. No GT-24 *Educação e Arte* não encontramos registros na busca a partir do termo “cinema”. Sendo assim, destacamos alguns trabalhos do GT-16. O primeiro deles foi apresentado por Adriana Fresquet/UFRJ em 2008 na 31ª reunião anual, intitulado *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman*. Esses dois exemplos bem sucedidos – um na França e outro na Espanha – nos mostram possibilidades de “quebra” da assimetria, historicamente marcada, do ato de aprender. A igualdade se manifesta na posição horizontal, na qual os sujeitos plurais aprendem com e através do cinema – professores, cineastas, artistas, alunos. Selecionamos também nessa busca o trabalho intitulado *Alteridade e experiência estética: o estrangeiro e o cinema brasileiro* apresentado em 2015 na 37ª reunião nacional por Ananda Vargas Hilgert – a dissertação de mestrado (2014) da mesma autora também foi mencionada por nós nessa revisão bibliográfica. Embora os autores de referência nos estudos de Hilgert sejam diferentes dos nossos, as reflexões sobre alteridade e experiência ética e estética dialogam amplamente com a nossa pesquisa.

Na pesquisa que realizamos no site da SOCINE verificamos os anais digitais de 2009 a 2016, que abrangem do XIII ao XX encontro. Buscando pelo termo “educação”, destacamos os seguintes trabalhos:

TABELA 2: Seleção de resumos expandidos disponíveis nos Anais Digitais da SOCINE

Título	Autor	Ano
A parceria entre o Centro Universitário Senac e a Cinemateca Brasileira: Educação e Cultura.	FILHO, Marcioniro Celeste.	2009
Outras fruições do cinema na escola, do encantamento à Educação Básica e vice-versa.	LEITE, Gisele Pascale de Camargo.	2010
Cinema e educação – confluências entre cultura audiovisual e infância.	NANCHERY, Clarissa.	2011
Cinema e educação - uma experiência de reinvenção.	SILVA, Maria Cristina Miranda da.	2011

Cinema na Educação Básica: gesto de alteridade e criação.	FRESQUET, Adriana Mabel.	2014
Ação, câmera, luz: experiência de cinema e educação.	LEITE, César Donizetti Pereira.	2014
Cinema brasileiro na escola de Educação Básica: uma questão de redes.	FRESQUET, Adriana Mabel.	2015
Uma política das imagens: cinema e educação.	MIGLIORIN, Cezar.	2015
Cinema na escola entre a lei 13006/14, a BNCC e as escolas ocupadas.	FRESQUET, Adriana Mabel.	2016
Uma ética da imagem: cinema e educação	MIGLIORIN, Cezar.	2016

Selecionamos estes trabalhos, porque, tendo acesso ao resumo expandido de cada texto e às referências utilizadas, identificamos relação com nosso estudo. Passamos agora à discussão teórico-conceitual desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – CINEMA, EDUCAÇÃO E ARTE

É preciso que uma imagem se transforme no contato com outras imagens, como uma cor no contato com outras cores. Um azul não é o mesmo azul ao lado de um verde, de um amarelo, de um vermelho. Não há arte sem transformação.

ROBERT BRESSON

A relação entre Cinema e Educação vem se tornando cada dia mais próxima e mais discutida. Conseqüentemente, o cinema como arte está ganhando espaço nas escolas, ainda que de forma incipiente – se tomarmos como referência o vasto território brasileiro e o tamanho da rede pública de ensino.

Filmes costumam ser usados como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos, como instrumento de diversão e puro entretenimento, ou ainda, como estratégia em tempos ociosos dos alunos na falta de professores, apenas para passar o tempo. Esse papel que os filmes comumente desempenham no ambiente escolar tem se confrontado com outras vertentes, ampliando possibilidades. Filmes estão sendo experimentados na educação como vivência cultural e artística. Sua dimensão pedagógica vem transcendendo cada vez mais, à medida que o processo de aprendizagem tem ultrapassado a mera apropriação de conteúdos curriculares e tem ido ao encontro da linguagem cinematográfica como um saber que possui uma gramática própria e das imagens com suas dimensões estética, ética e representativa (RANCIÈRE, 2005), que possibilitam uma experiência sensível com a arte, indo além da linguagem verbal, racional e didática e que convidam a um posicionamento no mundo. A imagem tem deixado de ser um simples pretexto dentro da escola.

A imagem, quando abordada sob o ponto de vista da criação é também capaz de mobilizar um verdadeiro processo cognitivo, assim como o texto escrito. Porém, ela ultrapassa a linguagem verbal. A imagem comunica além da palavra. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca. O trabalho de realização de um filme pode proporcionar a própria realização do ato criador do homem e de transformação do mundo, como afirma Anita Leandro (2007).

Essa apropriação da linguagem cinematográfica tem acontecido, tanto na formação de cineclubes, a partir de exibições de filmes com a formação de plateia em sala escura e o espaço para debates, quanto na criação de filmes com os estudantes dentro da escola ou, até mesmo, fora da instituição. Essas práticas estão redimensionando o cinema e a própria escola. Portanto, estão convocando educadores e cineastas a construírem, desconstruírem e reconstruírem seus papéis profissionais e suas subjetividades já existentes.

Segundo Bakhtin, como nos mostram Pires e Sobral (2013), todos os sujeitos estão sempre se tornando algo. Nossa subjetividade vai se formando continuamente na relação com o outro. Não somos sujeitos fixos. Somos não terminados e intermináveis. Portanto, se os sujeitos podem construir novas subjetividades, a escola, que é constituída por pessoas, e o cinema, que é criado por elas, podem ser reinventados. Como afirma Anita Leandro:

A utilização das imagens na educação só se justifica na medida em que o educador, guardião da ética, do didático, seja também um criador de imagens, de formas, e que o roteirista, diretor ou *cameraman*, sejam também pedagogos em potencial (LEANDRO, 2007, p. 32).

Entretanto, a apropriação das imagens em movimento pela escola ainda acontece de forma iniciante se olharmos para essas imagens enquanto arte capaz, por si só, de pensar novas relações espaço/tempo. A escola, porém, ainda se relaciona com o espaço e o tempo de forma linear e limitada, dando ênfase à lógica de que não podemos “perder tempo” e devemos preparar as crianças para o tal futuro. Como afirma Anita Leandro (2007), a escola busca nas imagens, na maioria das vezes, um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas e elencadas no currículo escolar. Atualmente as imagens fazem parte da nossa formação cultural tanto quanto a literatura, porém elas ainda não constituem um objeto de estudo em si. Elas ainda são um meio para o estudo de outros objetos. A literatura, por estar incorporada à escola há mais tempo, já adquiriu um estatuto pedagógico ao contrário do cinema – embora ainda existam escolas que instrumentalizam as obras literárias, utilizando-as apenas como pretexto para ensinar a gramática, para preparar exercícios de interpretação de texto e para produzir as avaliações. Segundo a autora:

Prevalece ainda hoje aquela 'pedagogia do transporte', da 'mensagem a ser transmitida', permitindo que essa imagem continue sendo absorvida pela educação sem maiores exigências formais. O desinteresse pela ontologia desse novo objeto do qual a educação se apropria tem levado a uma espécie de democratismo visual onde todas as imagens se equivalem, desde que a intenção pedagógica seja assegurada. Os efeitos dessa política, aparentemente inofensiva, são evidentes tanto na escolha dos filmes a serem analisados em sala de aula quanto na própria produção dos chamados filmes educativos. (LEANDRO, 2007, p. 29-30)

Assim como Benjamin (2012a) critica a linguagem reduzida a mero instrumento, Anita Leandro (2007) nos questiona sobre as imagens usadas nas escolas apenas como meio e transporte para ensinar conhecimentos científicos. Ela nos desafia a uma verdadeira experiência com as imagens. O mesmo autor também afirma que a linguagem oral tem se empobrecido e as experiências estão deixando de ser comunicáveis – embora ainda existam contadores de histórias resistindo nos dias de hoje. Da mesma forma, muitas imagens, na sociedade atual, estão esvaziadas e sendo usadas de forma banalizada. Há uma apelação e uma saturação tanto na televisão e nas propagandas, de um modo geral, que pensam a imagem como mercadoria, quanto na própria escola, que restringe de forma recorrente o seu uso como apenas um meio para chegar ao conhecimento científico legitimado. A experiência com a imagem em si mesma ainda é um desafio e uma aposta.

Migliorin (2015, p. 12) afirma que “todo estudante é capaz de fazer cinema” e que pode “atuar criativa e criticamente com a câmera”, levando a sério a possibilidade de o cinema pensar o mundo e a própria escola. Mesmo reconhecendo que vivemos numa cultura saturada de estímulos visuais e que as imagens são, muitas vezes, apenas consumidas e de modo equivocado ou reduzido por todo lugar, o autor nos convida a pensar que a aposta no cinema na escola “não deixa de ser um embate pela possibilidade de uma experiência” (MIGLIORIN, 2015, p. 10-11) ainda que hoje em dia as imagens, com frequência, limitem as nossas experiências.

Projetos que relacionam Cinema e Educação e que propõem uma ruptura com esse esvaziamento do uso das imagens em movimento vêm sendo realizados no Brasil, seja através de iniciativas mais particulares, seja através de parcerias institucionais nacionais e internacionais.

Algumas ações significativas têm acontecido dentro e fora do espaço escolar. Vale destacar o trabalho desenvolvido pelo CINEDUC – Cinema e Educação, pela *Escola de Cinema Nelson Pereira dos Santos* do CAP/UFRJ – e demais escolas de cinema criadas em parceria com o CINEAD⁸/UFRJ –, pelo *Projeto Inventar com a Diferença/UFF* e pelo *Projeto Imagens em Movimento*, entre outros.

O CINEDUC⁹ é uma entidade de caráter filantrópico e sem fins lucrativos com sede no município do Rio de Janeiro. Iniciou em 1970 com o objetivo de dar às crianças e jovens a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica utilizada pelos cineastas em seus filmes. Buscava-se, a partir daí, criar plateias críticas, que não recebessem passivamente os valores difundidos pelo cinema e, principalmente, pela televisão. O CINEDUC, hoje em dia, oferece várias oficinas para crianças, jovens, educadores e público em geral, dentro e fora da escola.

A *Escola de Cinema Nelson Pereira dos Santos do CAP/ UFRJ* resulta de uma parceria entre o Colégio de Aplicação e a Universidade, especificamente, com o projeto de extensão CINEAD/UFRJ do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação. Esse projeto, criado em 2008, tem atendido a estudantes do Ensino Médio e Fundamental II e serviu de projeto piloto para a criação de mais seis escolas de cinema no ano 2012 também vinculadas ao CINEAD: Escola de Cinema da Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (Centro, Paraíba do Sul/RJ), Escola de Cinema da Escola Municipal Djalma Maranhão (Vidigal, Rio de Janeiro/RJ), Escola de Cinema do CIEP 175 José Lins do Rego (Parque Barreto, São João de Meriti, RJ), Escola de Cinema do Colégio Estadual José Martins da Costa (São Pedro da Serra, Nova Friburgo, RJ), Escola de Cinema do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Laranjeiras, Rio de Janeiro/RJ) e Escola de Cinema do Instituto Benjamin Constant (Urca, Rio de Janeiro/RJ).

O projeto *Inventar com a Diferença* foi elaborado e iniciado entre 2013 e 2015 como uma das ações do Laboratório *Kumã* – Pesquisa e experimentação em imagem e som da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de um projeto que trabalha com cinema e direitos humanos. O livro *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*, escrito por Cezar Migliorin (2015) – professor da UFF, coordenador

⁸ Projeto de Pesquisa/Extensão Cinema para Aprender e Desaprender.

⁹ Informações retiradas do *site* www.cineduc.org.br. Acesso em: setembro/ 2016.

do *Kumã* e integrante do projeto – relata a experiência do *Inventar com a Diferença* nesses três primeiros anos. Esse trabalho foi realizado em 234 escolas em todos os estados do país, com o objetivo de pensar as escolhas de criação acompanhadas de discussões estéticas e éticas.

Outro exemplo é o *Projeto Imagens em Movimento*, realizado desde 2011 em escolas da rede pública. Até o final de 2017 o projeto atuou em escolas e pontos de cultura de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro e do estado de Minas Gerais. É sobre esse último projeto mencionado que desenvolvemos nossa pesquisa. Este oferece oficinas de cinema para estudantes de escolas públicas, cursos de formação para educadores da rede pública de Educação Básica e eventos de exibição das obras realizadas, atuando em parceria com o Programa Internacional *Cinema, Cem Anos de Juventude*, que acontece na França e envolve também os seguintes países: Alemanha, Espanha, França, Itália, Portugal, Cuba, Inglaterra e Escócia, Bélgica, Bulgária, Lituânia, México, Índia, Finlândia.

Um dos objetivos desse projeto é que o cinema entre na escola com a sua própria linguagem, brincando com imagem, luz e som. Essa iniciação, tanto para professores quanto para os alunos é oferecida através da perspectiva da realização. Não pretende necessariamente formar cineastas na escola, mas possibilitar uma experiência sensível com o cinema.

Tanto a *Escola de Cinema do CAP/ UFRJ* quanto o *Inventar com a Diferença/UFF* e o *Projeto Imagens em Movimento* têm como referencial a obra e a experiência relativa a Cinema e Educação de Alain Bergala, crítico, diretor e professor de cinema de escolas como a FEMIS¹⁰ e ex-professor da Universidade Paris 3 – Sorbonne Nouvelle¹¹, cujo método baseia-se na análise e na realização de filmes, tendo como um dos objetivos estimular o gesto criativo do aluno, que é convidado a reinventar a arte do cinema a partir do encontro com outras obras já produzidas por diversos países.

¹⁰ *La Fémis* é uma escola de cinema estatal francesa sob a responsabilidade do Ministério da Cultura e Comunicação da França. Sediado em Paris, o estabelecimento público de Ensino Superior oferece ensino técnico e artístico destinado a formar profissionais de audiovisual e cinema. É financiada pelo CNC (Centro Nacional de Cinematografia da França e Imagem em Movimento). Informações retiradas do site www.femis.fr. Acesso em: setembro/2016.

¹¹ Atualmente, o professor Bergala encontra-se aposentado pela Universidade Paris 3 e ainda trabalha na FEMIS.

Enquanto o cinema vem ampliando sua perspectiva para além do entretenimento, a escola tem avançado no que diz respeito às suas ações pragmáticas. Cinema e educação têm se aproximado. Porém, apesar dessa proposta estar se tornando mais frequente, fazer cinema na escola ainda esbarra em muitas limitações. Elegemos alguns dos principais entraves institucionais e curriculares para nos debruçarmos ao longo da nossa pesquisa:

Como a escola pode se apropriar do cinema enquanto arte? Como o trabalho com cinema se integra ao currículo escolar que predomina hoje? Como os professores da Educação Básica podem trabalhar com cinema nessa perspectiva artística?

Apresentamos a seguir uma breve discussão sobre cada um desses pontos.

1.1 Cinema e Educação: um encontro com a alteridade

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outros dos outros era eu.

CLARICE LISPECTOR

Pensar o encontro entre cinema e educação traz à tona algumas indagações pertinentes a esse tema, especialmente quando refletimos sobre qual é o papel da arte e qual é o papel da escola. Essas são algumas das perguntas que emergem:

Qual é o lugar do cinema na escola? Considerando as especificidades tanto da escola pública brasileira quanto as do cinema, como a apropriação da arte pela escola pode acontecer sem que ela perca aquilo que a constitui?

Essas primeiras questões levantadas são importantes, porque trabalhar com o cinema enquanto arte na escola implica uma série de transformações nessa instituição. Isso porque a escola é um espaço de ordem, regras, paradigmas, verdades e a arte possuiu um caráter libertador, criativo, sensível que, muitas vezes, transgride essa ordem. A arte chega à aprendizagem por outros caminhos:

A arte, para seguir sendo arte, deve continuar sendo um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte por definição, semeia desconcerto na instituição. (...) A arte não deve ser nem a propriedade nem o limite vedado de um professor especializado. Ela deve ser uma experiência de outra natureza na escola, que daquela do curso institucionalizado, tanto para os alunos quanto para os professores. (...) a arte não se ensina, ela se encontra, se experimenta, ela se transmite por outras vias além do discurso do próprio saber, às vezes mesmo sem discurso algum. (BERGALA, 2008, p.33-34)

Para Bergala (2008) é nesse paradoxo que a alteridade se dá. A alteridade consiste no próprio cinema ao encontrar com a escola, pois, ao chegar nela com a sua própria linguagem, ele ocupa o lugar de “outro”, tão transgressor e distante da lógica já institucionalizada, padronizada e permeada pelas regras estabelecidas na educação formal. A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar (FRESQUET, 2013). O encontro desses “dois mundos” tão distintos permite a experiência da alteridade, na qual a identificação se dá e se constrói nessa diferença. Sendo assim, o grande desafio é inventar um outro cinema e uma outra escola, sem que a arte se perca.

Ao gravar *O abecedário de cinema*¹², Alain Bergala (2012) escolheu, para a letra A, a palavra alteridade:

Alteridade. O cinema é a forma de arte que, imediatamente, capturou a alteridade. [...] Porque em um filme pode haver elementos que são completamente heterogêneos e diferentes. Era menos o caso na Pintura ou na Música, porque o cinema captura a alteridade do mundo e a alteridade está, frequentemente, nos bons filmes e nos bons cineastas. [...] O cinema permite confrontar no mesmo quadro, no mesmo filme, coisas que são radicalmente heterogêneas. Então, é evidentemente muito importante também pelo cinema, quando a criança ou adulto pode fazer a experiência direta da alteridade. Em um filme, por exemplo, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com o pensamento ou os problemas de uma mulher, enquanto que na vida real é muito mais difícil. [...] **O cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil.** É por isso que o cinema é extremamente importante para as crianças. Porque as crianças vivem em um mundo pequeno (a casa, a família e a escola) e o cinema lhes dá acesso a experiências que elas não conhecem. Elas conhecerão talvez mais tarde, quando forem adultos. [...] Isto significa que o cinema permite às crianças ter uma ideia muito mais ampla da alteridade do que do seu próprio lugar na vida, que é pequeno, enfim, no nível da experiência. [...] o cinema nos dá, na infância, experiências que serão talvez as que se farão no futuro. O cinema nos fala de nós, de coisas que nós não conhecemos ainda, mas que sabemos que são para nós e sabemos que são nossas. Há filmes em

¹² Este abecedário foi realizado como parte da consultoria que Alain Bergala deu ao *Projeto Cinema para Aprender e Desaprender* da Faculdade de Educação da UFRJ e está disponível no site <http://www.cinead.org/?p=382>. Acesso em: setembro/2017. “Ele compõe um grupo de materiais didáticos produzidos para serem disponibilizados para livre acesso na internet. Ele falou espontaneamente diante de cada palavra que foi sugerida” (FRESQUET, 2013, p. 34).

que as crianças veem e compreendem, ainda que no momento sejam muito pequenas, elas compreendem que isso tem a ver com elas. Logo, é por isso que o cinema é extremamente formador, mas muito profundamente sobre a relação com o mundo que se pode ter (BERGALA, 2012).

A entrada do cinema na escola como gesto de alteridade se dá pelos estranhamentos que ato criativo propõe. Como afirma Fresquet (2013), a alteridade é especialmente cara ao cinema. “Tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar, sempre, com o mundo outros modos de habitá-lo” (FRESQUET, 2013, p. 33-34). Isso só é possível na relação com o outro.

Bakhtin (2010a) também destaca a importância do “outro” para a construção do “eu”. O conceito de alteridade apresentado por ele, no entanto, tem especificidades em relação ao conceito de alteridade trazido por Bergala. Enquanto para Bergala o “outro” é o próprio cinema, como um estrangeiro que chega à escola, para Bakhtin trata-se do interlocutor, ou seja, aquele com quem se dialoga. E o elo entre o eu e o outro se dá na linguagem. Solange Jobin e Souza (1994), ao escrever sobre Infância e Linguagem segundo os estudos de Bakhtin (1985), destaca que:

Para esse autor, ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo que diz respeito a mim, assegura Bakhtin, chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entonação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança, inicialmente, forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia (SOUZA, 1994, p. 66).

Para Bakhtin (2010a) a alteridade se faz presente no processo dialógico entre os sujeitos. Há o reconhecimento de si pelo outro e vice versa. Nessa troca os sujeitos se alteram e se constituem através da linguagem, pois é pela palavra que o “eu” se define em relação ao “outro”. A palavra é o território comum entre ambos, locutor e interlocutor e ela provoca sempre uma resposta por parte do ouvinte, seja de concordância, indignação, aceitação ou discordância. Ele também destaca, assim como Vigotski (2001), a relevância do aspecto social na linguagem, pois a palavra dirige-se ao outro. Para Bakhtin (1992), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, toda palavra é ideológica. Constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Segundo o autor, não existe interlocutor abstrato: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social

ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 112). O contexto social imediato determina quais serão os ouvintes possíveis.

A linguagem interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido. Até mesmo o estágio inicial de uma enunciação na “alma” é também social. E toda tomada de consciência implica um discurso interior. Tanto o “conteúdo a exprimir” quanto a sua “objetificação externa” (enunciação) situam-se completamente em território social. A enunciação é uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta. As unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental. Ela estrutura a vida interior, permitindo uma expressão ainda mais definida e mais estável, ou seja, na verbalização da linguagem o pensamento se modifica, se organiza.

A partir da concepção de linguagem que embasa a Teoria da Enunciação do Círculo Bakhtin¹³, é possível compreender o agir dos sujeitos no âmbito do dialogismo e explorar as concepções de identidade e intersubjetividade e, ainda, a noção de responsabilidade ética e do relacionamento entre os sujeitos. O conceito de subjetividade está intrinsecamente associado ao de alteridade. Nessa perspectiva o sentido da enunciação é de cunho social e histórico dos sujeitos em interação. A própria língua não é entendida como uma atividade individual, mas como um legado histórico-cultural da humanidade. O foco dos estudos de Bakhtin centra-se na linguagem e não na língua, portanto a unidade básica não pode ser o signo, mas o enunciado. Enquanto o enunciado exige a presença de um enunciador e de um receptor, o signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso. O enunciado exige uma realização histórica.

Nessa proposta dialógica, antes mesmo de o sujeito enunciar, seus enunciados já são alterados pelos outros a quem são endereçados. O nosso discurso muda dependendo de quem irá nos ouvir. Para compreender o caráter revolucionário da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, é necessário saber qual é o *estatuto do sujeito* nessa proposta, pois é a partir daí que decorre a concepção de

¹³ Círculo de Bakhtin é uma denominação dada *a posteriori* por estudiosos ao grupo de intelectuais que se reunia regularmente entre 1919 e 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petesburgo. Constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, incluindo entre vários outros: Mikhail Bakhtin, Matvei Kagan, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev.

linguagem adotada. Para Bakhtin (2010a) o contato dialógico entre os sujeitos ocorre num espaço permanente de tensão e negociação, num processo de identificar-se, que é uma tarefa interminável. As trocas linguísticas decorrem da relação de forças entre os interlocutores. O enunciado é evento irrepetível e seu sentido nasce da enunciação e não das formas da língua.

Bakhtin e outros pensadores defendem uma visão anticartesiana de sujeito que vai contra a ideia de sujeito moderno, possuidor de uma identidade única constituída pela razão pura: a consciência. O mesmo autor dialogou amplamente com Kant, que colocou em dúvida o preceito cartesiano da consciência e também com o filósofo austríaco Buber (2007), que fundou a filosofia do diálogo e afirmou a não existência individual fora da abertura para o outro. Para Buber (2007), *o tu é condição de existência do eu*.

Tomamos como referência as reflexões de Bakhtin (2010a), Bergala (2008) e Fresquet (2013), nas quais os três autores reconhecem que o encontro com tudo aquilo que é “outro” e diferente pode provocar estranhamentos potentes para criação de alteridade. Acreditamos que é preciso alimentar o diálogo sobre a presença do cinema na escola, esse “estrangeiro” que chega e que pode encontrar “um lugar para ficar”. Considerando, porém, a especificidade tanto da escola pública brasileira quanto a do cinema, esse diálogo requer um cuidado no sentido da apropriação da arte pela escola sem que ela perca o que tem de mais peculiar e original. Ao pensar o encontro do cinema com a escola numa perspectiva artística, é possível incorrer no equívoco de achar que a arte tem a única função de nos dar prazer e, com isso, devemos apenas oferecer às crianças e aos adolescentes filmes nos quais eles já demonstram interesse de imediato. Entretanto, a escola possui um papel pedagógico e não negligenciável nesse encontro com o cinema.

Como afirma Bergala (2008), a escola deve assumir que o seu papel não é concorrer com as leis de funcionamento do entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra fazer seu lento caminho por si mesma. Esse caminho exige esforço e experimentação. Não é feito apenas de fruição, pois é também incômodo e desconfortável em alguns momentos.

Para tal, é preciso aprender a frequentar os filmes e seus fragmentos num movimento de ida e vinda. Nesse processo, é possível que surjam leituras criativas, e não apenas analíticas e críticas sobre o filme, pois um leitor atento e criador é um

re-leitor. Com isso, se forma o espectador-criador, que revela a sua sensibilidade enquanto a obra provoca suas ressonâncias. O termo espectador-criador de Bergala (2008) pode dialogar com o conceito de espectador emancipado trazido por Rancière (2010a). Este apresenta o paradoxo do espectador, que muitas vezes é passivo, pois desconhece o processo de produção da obra, ficando imóvel e sem ação diante dela e o espectador emancipado, que surge quando é “arrancado ao embrutecimento do fascínio pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com os personagens da cena”. Ao espectador emancipado, o espetáculo apresentado é “uma obra estranha, inabitual e enigmática, cujo sentido ele precise buscar” (RANCIÈRE, 2010a, p.10).

A ação cineclubista, que envolve a exibição de filmes em sala escura seguida de debate, permite o contato com diferentes obras cinematográficas, especialmente aquelas que se diferenciam dos filmes de grande circulação e que podem ampliar o repertório dos espectadores que formam a plateia. A proposta dos cineclubes é que essa plateia seja constituída por uma coletividade viva, que desenvolva seu senso estético e crítico, que faça contato com emoções conscientes e inconscientes e que encontre nos debates espaço para falar e ouvir, aprender, fazer novas inferências, identificar-se com o outro e distanciar-se dele num processo dialógico ininterrupto.

As oficinas de produção de filmes nas escolas também mobilizam o processo criativo e dialógico. Elas podem acontecer desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e podem envolver não só professores e alunos, mas também merendeiras, funcionários da limpeza, da secretaria, estagiários, dentre outros. Esse movimento de experimentação e criação pode passar por várias etapas que despertam a *imaginação* dos participantes: a escrita dos roteiros, criação dos *storyboards*, nos quais o roteiro escrito se transforma em imagens, escolha dos planos de filmagens, exercícios de manuseio da câmera, enquadramentos, escolhas sobre o que se quer mostrar e o que se quer esconder nas imagens, testes de elenco, experiência de atuar e interpretar personagens e todas as etapas que envolvem a montagem e a edição dos filmes. Destacamos, porém, que essas etapas não são lineares e que muitos exercícios cinematográficos dispensam algumas delas.

Todo esse trabalho é coletivo, envolvendo várias vozes, vários discursos, muitas escolhas, decisões e negociações que acontecem em um *processo de alteridade*, ou seja, que permite aos sujeitos se alterarem e alterarem o outro num movimento constante de identificação e responsabilização, como nos apresenta

Bakhtin (2010a). É um trabalho que instiga o ato de aprender, de descobrir, de buscar respostas para perguntas que surgem no meio do caminho, que não estão dadas.

Como propõe Rancière (2010a), são espectadores emancipados. Nesse processo, a visualização de imagens envolve uma negociação com resistências e ressignificações por parte daqueles que veem. Assim como Rancière (2010a) nos propõe um “receptor ativo” e Bergala (2008), um “espectador-criador”, Bakhtin (2010a) também afirma que toda compreensão é um processo ativo e dialógico, portanto conflituoso, tenso, e que traz em seu cerne uma resposta, uma réplica.

Nessa perspectiva o conhecimento não é entendido como verdade inquestionável, nem está determinado necessariamente *a priori* como acontece com os conteúdos curriculares, e os espectadores não são passivos nem meros receptores de informações. São sujeitos que produzem sentido sobre o que veem.

1.2 - Cinema e infância: possíveis desvios na busca por uma experiência

As coisas não são tão apreensíveis nem tão dizíveis como nos querem fazer crer; quase todos os eventos são inefáveis, desenrolam-se num espaço onde as palavras nunca entram.

RAINER MARIA RILKE

É preciso aceitar que o mundo esperneia, como diz Comolli (2001), e que ele não se deixa capturar na língua (MIGLIORIN, 2015). As palavras não dão conta da realidade. Na visão de Walter Benjamin (1992), existe algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, não se identifica com os conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta. Seguindo essa mesma linha, podemos problematizar: E o cinema, ele dá conta do real? O que haverá de comunicável na imagem cinematográfica que não seja a própria linguagem?

Segundo Benjamin (1992) todas as coisas que existem comunicam e expressam uma essência espiritual. Ele critica a linguagem como algo meramente instrumental e utilitarista e, para tal, apresenta uma abordagem metafísica da linguagem, tentando compreender o mundo físico na sua dimensão semântica, alegórica e trazendo a experiência sensível em contato direto com o mundo, dando

voz a este mundo. (BENJAMIN, 1992; JOBIM, 2009). É na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio. Nesse sentido, trazemos a questão: Como o cinema pode dar voz ao mundo?

Assim como o cinema, Benjamin (2012a) revela um comprometimento com os desvios e rupturas na invenção de novas histórias, não lineares e que não caminham apenas na direção de um tempo futuro e distante. Em suas obras, o autor nos desafia a criar novas temporalidades e espacialidades, além de outras narrativas e estéticas. A linguagem tem um papel central nessa transformação, indo muito além da pura descrição. Ele propõe uma relação com o tempo entrecruzado, no qual presente, passado e futuro permitem a construção e a reconstrução, até mesmo, da História oficial, que costuma apagar a voz dos “vencidos” – dos marginalizados. Por isso, ele traz o passado como algo inacabado, que pode ser recontado e reconfigurado ao resgatar as memórias silenciadas e esquecidas. Nesse sentido, o presente é revolucionário.

Benjamin (1992) acredita que a linguagem diz e também não diz. Há nela algo que é indizível. É a parte mágica da linguagem. Como afirma Fresquet (2013), existe um indizível que é filmável. Essa dimensão inefável também comunica, mesmo que essa comunicação não aconteça imediatamente. Então, como a câmera pode nos permitir fazer contato com essa parte mágica da linguagem? Como o cinema pode evocar o indizível e também o invisível?

Nas palavras de Migliorin (2015, p.38) “o cinema nunca é o mundo e nunca deixa de sê-lo”. Mas é, sem dúvida, uma forma privilegiada de acesso a múltiplos pontos de vista e enfoques da realidade. Talvez esteja aí uma das maiores potências do cinema na educação: interrogar o mundo a partir da escola. Aliás, por que não interrogar a própria escola com o cinema? Parafraseando Benjamin (2012a): Como o cinema pode “escovar ‘a escola’ a contrapelo”?

Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) reconhecem a escola pública como espaço de *criação da igualdade* uma vez que ela desativa o “tempo comum”, permitindo a suspensão dessa temporalidade e abrindo lugar para um outro tempo: o “tempo presente”, o “tempo livre”. Os autores reconhecem os ataques feitos à escola. Porém, deslocam esse foco que, muitas vezes, é dado pelos seus críticos – percebendo-a apenas como lugar de reprodução de desigualdades entre os alunos e a própria sociedade – para um lugar que pode permitir a igualdade, possibilitando a todos experimentarem coisas comuns. A escola pode ser o lugar da suspensão das

desigualdades entre os alunos: suas origens, posições sociais, suas diferenças de todas as ordens, permitindo que todos aprendam as mesmas coisas. Nela a relação com o conhecimento pode ser liberada de seu uso pretendido no futuro (aprender isso serve para depois fazer aquilo), podendo a “matéria” tornar-se “um objeto de estudo ou de exercício, *tanto para o professor quanto para o aluno*” sem que sirva exclusivamente para atender às demandas da sociedade.

É interessante nesse sentido pensar essa experiência de “desativação” do “tempo comum” também como uma potência evidenciada no encontro com a arte, ou seja, a arte proporcionando o “tempo livre”, no qual o mundo é compartilhado entre alunos e professores sem a imposição de desenvolver necessariamente competências e habilidades específicas para o mundo fora da escola. O cinema na educação pode tornar-se um espaço que se abre à experiência e à criação da igualdade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), permitindo aos sujeitos perderem a noção comum do tempo. Professores, cineastas, crianças e adolescentes podem experimentar os filmes juntos.

A intensidade do cinema nos permite experimentar, antes mesmo de interpretar, como afirma Deleuze (1990). Essa experimentação com as imagens, seja como criadores ou como espectadores ativos, nos coloca num espaço entre o mundo que já existe e a liberdade de inventarmos outros. Nesse interstício, a imaginação é estimulada, e não, colocada como algo menor, que não passa de um faz de conta ou que não nos levará a lugar nenhum. A imaginação permite interrupções no mundo já dado, criando novas experiências com o tempo, com o espaço, com as coisas, com o que ainda não foi inventado, buscando um anacronismo produtivo, assim como propõe Benjamin (2012a). Ele valoriza as interrupções, inclusive, do passado. Sua noção de entrecruzamento do tempo se opõe a uma crença num passado, num presente e num futuro imutáveis.

A história do cinema nos mostra que foi o potencial imaginativo que levou os irmãos Auguste e Louis Lumière a inventarem o cinematógrafo e, muito mais que isso: a imaginação os levou a serem os criadores de uma nova linguagem. O cinema é uma linguagem que se reinventa até hoje. Será que eles podiam dimensionar as ressonâncias dessa invenção? Mais do que isso, como nos pergunta Fresquet (2013, p. 65), “Será que alguém, ainda, poderá achar que imaginar é ‘perder tempo’ na escola?”.

Imaginação e sonho não se separam da realidade. Por isso o cinema surgiu. Os documentários *Um truque de Luz* de Wim Wenders (1995) e *Lumière e Companhia* de David Lynch et al. (1995) nos convidam a um encontro com a infância do cinema e mostram o quanto era precioso o tempo de filmagem no final do século XIX. Pouco menos de um minuto era o que se tinha para fazer um filme através do cinematógrafo, que ficava imóvel. Além dos poucos recursos que se tinha na época, filmar era muito caro. Sendo assim, cada escolha era muito importante: o melhor ângulo, altura, enquadramento e etc.

Quando o cinema “nasceu”, as possibilidades de filmagem eram reduzidas ao compararmos com as das câmeras atuais, que podem ser movimentadas facilmente. Além disso, hoje elas estão espalhadas por toda parte, inclusive nos celulares dos nossos alunos.

Da limitação do cinematógrafo e das condições de filmagem que se tinha surge uma possibilidade genial de experimentação e criação cinematográfica com estudantes: a proposta de filmar o Minuto Lumière¹⁴. A regra é simples e complexa ao mesmo tempo: filmar por um minuto com a câmera parada. Se, por um lado, essa regra restringe a filmagem, por outro ela estimula a inventividade: na escolha do melhor ângulo para posicionar a câmera, da luz, do que será filmado e assim por diante. Os limites desse dispositivo acabam facilitando a visualização de infinitas possibilidades pelos estudantes. Aliás, toda potência do cinema está no simples ato de captar um minuto do mundo (BERGALA, 2008).

Compartilho, então, minha experiência de filmar o Minuto Lumière como parte da proposta apresentada na disciplina Cinema e Educação. O curso foi oferecido pela professora Adriana Fresquet, no primeiro semestre do ano 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE). Além da realização desse exercício, outra proposta apresentada, logo nas primeiras aulas, foi que escolhêssemos um dos motivos visuais do cinema presentes no livro *Motivos Visuales del Cine* de Jordi Balló e Alain Bergala (2016) e que escrevêssemos, semanalmente, um texto para ser lido a cada encontro,

¹⁴ Esta atividade é proposta por Alain Bergala, crítico, diretor e professor de cinema na França e por aqueles que se baseiam em sua obra e experiência. Destaco o trabalho de Nuria Aidelman, codiretora do projeto Cinema em Curso na Espanha, e que também realiza o exercício “Minuto Lumière” com estudantes.

relacionando o motivo visual escolhido por cada um à bibliografia do curso e aos fragmentos dos filmes assistidos a cada semana. Escolhi o espelho.

Nesse livro estão reunidos mais de sessenta motivos visuais, que aparecem em diversos filmes, resistindo à passagem do tempo. Alguns exemplos são: a escada, a saída do trabalho, o horizonte, a árvore, a câmera, a cicatriz, a janela, o labirinto, o grito, dentre tantos outros. O impacto visual dessas intensas imagens fílmicas pode aguçar a memória emocional do espectador e pode ser uma nova maneira de pensar a história do cinema, pois aparecem em filmes de diversos tempos e lugares.

Foi revivendo a infância do cinema pelo desafio de filmar o Minuto Lumière no *Campus* da Praia Vermelha da UFRJ, que me vi diante de um bazar em frente ao Palácio Universitário. Coincidentemente, ao lado dos objetos expostos no bazar, estava um belo espelho, motivo visual escolhido por mim e que refletia a imagem de diversas pessoas experimentando roupas e acessórios. Escolher a posição da câmera, tentando pegar o melhor ângulo para enquadrar o espelho, foi interessante. O que mostrar? O que esconder? Melhor ainda foi perceber que as pessoas ficaram à vontade com a presença da câmera e continuaram a se olhar no espelho e a manusear os produtos do bazar sem nenhum comentário ou reação aparente por estarem sendo filmadas. Pensar na estética do plano, antes de atribuir sentido àquele filme foi mágico.

Da mesma forma, os primeiros filmes, de aproximadamente um minuto, dos irmãos Lumière mostravam cenas cotidianas. Foi nesse mesmo gesto que pude brincar de ser cineasta e me conectar com minha própria infância, mesmo sem um grande tema. Como diz Bergala (2008, p.50) “um tema menor pode ser o pretexto para combinações múltiplas e profundas”. Já o grande tema pode afastar o cineasta de sua modesta experiência de homem.

Ainda revivendo aquela experiência, pelos fragmentos da minha memória, tenho pensado naquele espelho como um portal que pode abrir passagem para outras oportunidades de criação com a câmera junto aos alunos, possibilitando o “nascimento” de novos cineastas. Que essa “brincadeira” de fazer cinema na escola, nos permita experimentar a infância, o lúdico, o sonho, a realidade. Que esse “pequeno filme” continue esclarecendo e refletindo, como um espelho.

No referido livro sobre os motivos visuais do cinema, Thierry Jousse, em sua memória sobre a presença do espelho em diversas cenas de filmes, nos diz que entendeu confusamente que este objeto cinematográfico podia ser qualquer coisa, menos tranquilizador. O espelho, carregado de simbologia, traz inquietude, dúvida, vertigem, embriaguez... Através do espelho passa uma loucura inesperada. Esse objeto mágico, psíquico, misterioso sempre esconde algo, apesar de prometer revelar. A partir disso, é possível pensar nesse espelho como a própria metáfora do cinema, podendo ser uma janela, uma porta, uma tela, o próprio espelho que revela um pouco de nós.

Também é possível pensar no filme que, assim como o espelho, reflete e enquadra um recorte da realidade ou da fantasia e, nesse gesto de apenas mostrar, não diz tudo. O filme, com suas imagens pedagogicamente potentes, quando é inacabado abre espaço para o pensamento e a experimentação do espectador que, ao olhar, pode aceitar ver as coisas com sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos (BERGALA, 2008).

Para esse autor o mais importante num filme é mostrar o fogo da presença e não a opinião do cineasta sobre o assunto abordado no filme. Hou Hsiao-Hsien, apresentado por Bergala (2008), afirma que o melhor, durante a filmagem, consiste sempre em privilegiar o que se viu, ao invés do que se pensa ou da ideia que se tem da coisa. Jean-Marie Straub, também apresentada por Bergala (2008) diz que para que um plano valha a pena, é preciso que nele “alguma coisa queime”. Essa coisa que queima no plano e que se mostra provoca o espectador e o convoca a pensar sobre o que não está dado de antemão e esses efeitos nem sempre são imediatos (BERGALA, 2008). É preciso considerar “o filme não como o que é projetado sobre uma tela diante do espectador, mas o que acontece na *tela do espectador*” (COMOLLI et al., 2011, p. 98). A atuação do espectador é necessária para que outras experiências sejam inventadas. O cinema não trata apenas de contar uma história.

Infelizmente, muitas vezes, o espectador passa rápido demais pelas obras sem deixar que elas tenham o tempo de desenvolver suas ressonâncias. A escola também tende a esse aligeiramento, que limita a experiência com os filmes. Trata-se de um lento processo, no qual o contato com as obras ou alguns fragmentos pode se dar repetidas vezes, despertando leituras e sensações que podem vir só com o tempo (BERGALA, 2008).

Como nos diz Migliorin (2015) há uma fenda entre os filmes e seus efeitos e é na dimensão estética do cinema que se instaura uma descontinuidade entre obra e fruição. Esse entrelugar que o cinema nos coloca na experiência com os filmes, no qual imaginação, fantasia, sonho e realidade se misturam pode se aproximar da experiência onírica narrada por Benjamin (1994a) em seu fragmento *Sala de Desjejum* da obra *Rua de Mão Única*:

Uma tradição popular adverte contra contar sonhos, pela manhã, em jejum. O homem acordado, nesse estado, permanece ainda, de fato, no círculo de sortilégio do sonho. Ou seja: a ablução chama para dentro da luz apenas a superfície do corpo e suas funções motoras visíveis, enquanto, nas camadas mais profundas, mesmo durante o asseio matinal, a cinzenta penumbra onírica persiste e até se firma, na solidão da primeira hora desperta. Quem receia o contato com o dia, seja por medo dos homens, seja por amor ao recolhimento interior, não quer comer e desdenha o desjejum. Desse modo evita a quebra entre mundo noturno e diurno. Uma precaução que só se legitima pela queima do sonho em concentrado trabalho matinal, quando não na prece, mas de outro modo conduz a uma mistura de ritmos vitais. Nessa disposição, o relato sobre sonhos é fatal, porque o homem, ainda conjurado pela metade ao mundo onírico, o trai em suas palavras e tem de contar com sua vingança. Dito modernamente: trai a si mesmo. Está emancipado da proteção da ingenuidade sonhadora e, ao tocar suas visões oníricas sem sobranceira, se entrega. Pois somente da outra margem, do dia claro, pode o sonho ser interpelado por recordação sobranceira. Esse além do sonho só é alcançável num asseio que é análogo à ablução, contudo inteiramente diferente dela. Passa pelo estômago. Quem está em jejum fala do sonho como se falasse de dentro do sono (BENJAMIN, 1994a, p.11-12).

Quantas vezes nos sentimos “dentro de um filme” como num sonho? Ou então, nos confundimos com os seus personagens, não mais distinguindo o real e o ficcional? Quantas vezes, impactados, ao final de um filme, não queremos dizer nada, mesmo quando estamos acompanhados e vivemos uma experiência coletiva?

Essa necessidade de continuar pensando sobre o filme e de permanecer tomado pelos sentimentos despertados por essa experiência, sem querer falar com ninguém por um tempo, é tão potente quanto à experiência narrada por Benjamin (1994a). Assemelha-se a contar sonhos pela manhã, em jejum, e falar de dentro do sono. O falar é tão importante quanto o silenciar. Há espaço para esses dois movimentos. Esses intervalos são muito potentes. Tanto os calorosos debates ao final do filme, quanto o gesto de não querer dizer, comunicam e nos conectam com a experiência fílmica.

Benjamin, em grande parte de suas obras, escreve de forma alegórica, sem deixar de comprometer-se com a verdade. Ele propõe um alargamento do conceito de verdade, resgatando a dignidade da linguagem e sua essência espiritual. A

alegoria vai além da metáfora, nos permite ler o que não foi escrito e fala do que não foi dito. A revelação da verdade se dá como um relâmpago, que clarifica por instantes, mas que o sentido verdadeiro nunca é alcançado plenamente. Há um jogo com as palavras, uma brincadeira com os sentidos, que são transitórios, uma imaginação que se mistura ao real, às coisas e situações aparentemente insignificantes do cotidiano para dar voz ao particular que revela o todo.

Além do fragmento *Sala de Desjejum*, no ensaio *O surrealismo: o último instantâneo da inteligência europeia* (2012b), Benjamin também fala de um entrelugar muito potente que fica no limiar do sono e da vigília e de uma revolução mobilizada pelas energias da embriaguez:

A vida só parecia digna de ser vivida quando se dissolvia a fronteira entre o sono e a vigília, permitindo a passagem em massa de figuras ondulantes, e a linguagem só parecia autêntica quando o som e a imagem, a imagem e o som, se interpenetravam, com exatidão automática, de forma tão feliz que não sobrava a mínima fresta para inserir a pequena moeda a que chamamos 'sentido' (BENJAMIN, 2012b, p.22).

O surreal, valorizado por Benjamin (2012b) e pelos demais intelectuais e artistas que se identificaram com o movimento surrealista, não tem a ver com o irreal nem com o transcendente. O surreal vai além do real. O conhecimento da história é como o despertar de um sonho, num movimento coletivo. Há uma provocação: Até que ponto o sonho produz revolução?

O cinema tem uma linguagem que incorpora os sonhos e que “permite multiplicar as possibilidades de contá-los, alterá-los até quase atingir sua realização. O ‘quase’ garante que continuem a ser sonhos, pela força direcional que eles têm sobre nossas ações acordadas” (FRESQUET, 2013, p. 92).

A experiência com filmes pode nos colocar nesse fluxo de embriaguez entre sono e vigília, entre ficção e realidade, entre o que está diante do espelho e a imagem refletida. E essa experiência lúdica, criativa e fantasiosa pode, como num jogo de espelhos, ressignificar o real e a relação entre cinema e educação: A escola se vê no cinema? O cinema se vê na escola? A infância se vê na escola? A experiência de fazer um plano restaura a infância do cinema e a própria infância de professores e estudantes ao tocarem a câmera. Cabe-nos pensar a infância como uma *fase específica da vida*, que “nasceu” também com a modernidade (ARIÈS, 1981), “podemos dizer que a infância não é um dado natural, mas antes uma invenção recente, inseparável da existência do dispositivo educativo” (LARROSA,

2013,p. 41), mas também podemos pensa-la como um *estado de vida*, de descoberta que passa pela brincadeira e imaginação. A infância, antes de uma etapa, é uma condição da experiência humana. Um estado de aprendizagem próprio da experiência pura infantil, quando está começando a falar, a ler e escrever, a experimentar o sabor dos alimentos pela primeira vez, a andar de bicicleta e que, logo que aprende, se esquece de como é não saber (AGAMBEM, 2001). O simples fato de filmar um plano nos coloca cara-a-cara com a infância, como afirma Fresquet (2013): a infância do cinema, a nossa infância, a infância do outro.

Sendo assim, filmar o “Minuto Lumière” ou partir de um motivo visual específico para analisar e criar planos com os estudantes podem ser disparadores de diversas experiências com as imagens dentro e fora do espaço físico da escola. Fresquet (2013, p. 91) lança também outra possibilidade: “Por que não fazer um filme a partir da união de dois sonhos?”. Ela acredita que a escola também deva abrir alguma porta para o irracional, cuidando dos sonhos das crianças. Essas experiências de criação vão além da dimensão narrativa.

Há uma dimensão estética na imagem, que se diferencia da dimensão ética, ligada ao gesto político, e da dimensão representativa, ligada à inserção de uma narrativa na imagem (RANCIÈRE, 2005). A dimensão estética está mais ligada às experiências sensoriais: a escolha das cores, texturas, luzes, enquadramentos e aos efeitos que essas imagens produzem quando as vemos. Não há como controlar esses efeitos. Essa descontinuidade é própria da dimensão estética. Criar espaços para tal experimentação também faz parte das possíveis pedagogias do cinema. Ela não exclui, todavia, tentativas de retorno a experiências narrativas de tempos passados, como por exemplo, resgatar as histórias dos moradores mais antigos do bairro, dos primeiros funcionários da escola, dos próprios avós e bisavós dos alunos e de todos aqueles que estão permeados por memórias. Não exclui, nem mesmo, a invenção de novas formas de narrar mais afinadas ao nosso tempo, formas possíveis de dizer e não dizer. Benjamin (2012a) questiona: Como responder ao meu próprio tempo?

As pedagogias do cinema têm uma infinidade de caminhos, nos quais professores e estudantes podem partir de um mesmo lugar de experimentação, um lugar de igualdade, como propõem Rancière (2010b). Poder experimentar o cinema com os estudantes nos desloca, abrindo espaço para o “fazer com”, sem ter o controle de onde exatamente iremos chegar, afinal, o cinema abre um “sem fim” de

possibilidades. Nesse movimento, que tem a igualdade como ponto de partida, a emancipação não é algo a ser conquistado no futuro. Ela pode estar na cena presente, sendo menos um projeto que uma prática como aponta Migliorin (2015, p. 69).

Esse gesto retira a criança de um lugar inferior ao do adulto e potencializa seus saberes, sua experiência no mundo. Como nos diz Bergala (2008):

Os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas frequentemente aqueles em que uma outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição do mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível. São esses filmes que agem mais profundamente nas crianças e nos adolescentes. Esse semelhante, com o qual podemos nos identificar mesmo quando não compreendemos melhor do que ele o mal que o circunda (nesse caso, nos identificamos com a sua incompreensão), nos protege das agressões do mundo tal como elas são apresentadas nos filmes, porém, sem ocultá-las. (BERGALA, 2008, p.98)

Nessa relação de valorização da inteligência e da sensibilidade infantil, a criança pode também protagonizar na escola, no cinema, no mundo. Migliorin (2015, p.40) compara a criança aos bons filmes. Ele diz que ambos estão no limite de fazer desse mundo um outro mundo. A criança se constrói como sujeito interrogando e estranhando o que está dado. Ela rompe com o uso convencional dos objetos, das palavras, dos espaços e até do tempo. Assim como a arte, ela provoca um certo escândalo e, ao mesmo tempo, se ocupa dos rastros e vestígios. As crianças transformam lápis, apontadores, folhas de caderno e folhas de árvores em personagens, aviões, carrinhos, espadas, varinhas de condão, comidinha... Brincam com as palavras pelos trava-línguas e onomatopeias. Elas são desviantes, demonstram uma não conformidade com o que é estável. “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (BENJAMIN, 2005, p. 93).

Agambem (2007) refere-se a esses desvios como gestos de profanação. A partir dessa noção, Migliorin (2015, p.42) afirma que “profanar é um gesto essencialmente político em que certos objetos, símbolos e dispositivos de poder são recolocados em uso comum, produzindo novos usos e conexões na comunidade”. A criança, ao brincar, desloca a funcionalidade instituída das coisas, transgredindo e desestabilizando até o que é tido como sagrado ou proibido. Fresquet (2013), citando Walter Benjamin, lembra que “profanar diz respeito ao próprio brincar para Benjamin” (BENJAMIN, 2005, p. 25). “Brincar significa sempre libertação. Rodeadas

por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (FRESQUET, 2013, p. 101). Até o corpo da criança é profanatório, não se encaixa de imediato ao regime escolar que, muitas vezes, reprime os impulsos de correr, pular, falar alto, gargalhar e, até mesmo brincar.

O cinema pode abrir espaço para esses gestos infantis. Porém, ao mesmo tempo em que ele permite um encontro com a ludicidade e a magia, também apresenta às crianças, em certos momentos, temas densos e dolorosos da vida como a morte, a separação, a doença, entre outros. O cinema amortece a realidade e pode ter a própria criança como mediadora nesse contato com o real, como sugere Bergala (2008). O cinema é capaz disso: não subestima a inteligência da criança e nem o seu sofrimento, aprende com ela a ver a realidade e a criar outras. A escola também tem muito a aprender com o saber da criança, como nos narra de maneira singela, Benjamin (1994b), no fragmento *Canteiro de Obra*:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrubescimento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para ela, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 1994b, p. 18-19).

Assim como Benjamin (1994b), Manoel de Barros (2001) também se dedicou a buscar a infância e as insignificâncias da vida e do que é narrado. Ele diz que “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”. Ambos podem nos acompanhar nessa travessia do cinema rumo à educação, à escola, à infância, à experiência, olhando para o futuro sem abrir mão do compromisso com o passado e com o presente. “Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2003).

A infância também é pensada por Walter Kohan (2004). Remetendo-se a filósofos gregos, como Platão, ele menciona a infância como potencialidade, como matéria-prima das utopias e sonhos de filósofos e educadores. Nesse sentido, ela é o material dos sonhos a se realizar e a educação é o instrumento para realizar tais sonhos. O autor apresenta as diferentes palavras gregas para designar o tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*.

Chrónos é tempo cronológico, quantificado a partir do antes e depois. É a soma do presente, passado e futuro. *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento crítico ou exato para a realização de algo. *Aión* é o tempo da intensidade e é a intensidade do tempo da vida humana, uma temporalidade não numerável nem sucessiva. Sobre o tempo *aión* ele destaca:

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que "*aión* é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança". Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser, de temporal, parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico* (KOHAN, 2004 p. 54).

O tempo *aión* interrompe, suspende, o tempo *chrónos*, que é o tempo do relógio, do antes e depois, do calendário letivo, da divisão das aulas, do sinal escolar – tão audível e agressivo quanto a sirene da fábrica – que controla e automatiza os corpos e o conhecimento, reduzindo-os a ferramentas que movimentam a máquina rumo ao progresso.

Seria essa força infantil, que não tem a ver com uma fase quantificável, o tempo da experiência? Que fissuras o cinema provoca no tempo cronológico da escola, permitindo o tempo da infância?

O trabalho com cinema na educação apresenta incalculáveis brechas para vivermos a experiência da infância na escola (e fora dela), tanto na construção de subjetividades – pelas crianças, adolescentes, adultos e idosos –, quanto na relação desses sujeitos com o conhecimento. Referimo-nos tanto àquele que já está dado e instituído no currículo quanto àquele que não está prescrito e pode vir a existir pela interrupção do que é intempestivo e incontrollável. Se a realidade é, ao mesmo tempo, concreta e simbólica, podendo ser desconstruída e recriada, o currículo

também é. Trataremos agora de alguns pontos de conflito e possibilidades que surgem ao pensar cinema e currículo. Que espaço existe para o cinema no currículo escolar?

1.3 Cinema e currículo: “locais” de aprendizagem, cultura e experiência

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir.

MICHEL FOUCAULT

Outro ponto a ser discutido em nossa pesquisa diz respeito ao cinema e ao currículo escolar, como o cinema se integra à proposta pedagógica da escola, como esse encontro entre cinema e educação nos permite repensar o currículo e o próprio cinema, como é possível questionar os conteúdos/conhecimentos escolares estabelecidos, problematizando a ideia de saberes universais e a hierarquização entre os saberes. Essas questões nos fazem pensar:

Que saberes são esses que o cinema proporciona? Que conhecimentos podem ser produzidos ao trabalhar cinema na escola? Que concepção de currículo é mais coerente a essa proposta de unir Cinema e Educação? O currículo que predomina hoje nas escolas públicas contempla ou, ao menos, favorece o trabalho de criação cinematográfica e formação de cineclubes? Que lugar a lei 13006/2014 ocupa hoje efetivamente nas escolas?

Selma Rebello (2013), em sua dissertação de mestrado sobre o cineclubes *Educação em Tela* da FE/UFRJ, também levanta algumas perguntas que nos instigam a continuar essa reflexão: “Quais os limites da implantação de um cineclubes num campo de tensões como o currículo?” (p.08). E os limites de criação de uma escola de cinema? “Como os debates, elementos que caracterizam os cineclubes, podem, através de suas análises, ajudar na construção do conhecimento e no desafio de tensionar a crença e a dúvida?” (REBELLO, 2013, p.08).

Como campo de conhecimento o currículo tem sido tratado por diversas abordagens. Dentre elas estão as teorias pós-críticas. Nessa perspectiva, os estudos sobre currículo trazem um papel de destaque para a cultura e também para a *identidade* e a *diferença*, que podem ser consideradas, nos estudos multiculturais,

como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas (SILVA, 2000). Também defendem que não se pode separar questões culturais de questões de poder, nem tampouco estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, embora isso tenha acontecido ao longo da História. Sendo assim, o currículo representa um importante instrumento de luta política, já que a “cultura comum”, ou seja, a cultura do grupo socialmente dominante é a branca, cristã, masculina, europeia e heterossexual.

As discussões sobre currículo escolar que tratam da dimensão multicultural numa busca pela desconstrução da hierarquização entre as diversas culturas foi temática privilegiada nas políticas curriculares do Brasil há algumas décadas. Trouxe, sem dúvida, muitos avanços e contribuições para o campo do currículo, uma vez que era bastante reduzida a preocupação com uma educação que levasse em conta as especificidades regionais do nosso país e que as propostas voltadas para a diferença individual tinham apenas cunho construtivista/cognitivista (MACEDO, 2014).

Sendo assim, o enfoque dado à diferença pelo viés da diversidade cultural se fez necessário, com muita força, durante o processo de redemocratização do Brasil, que se prolongou pelos anos 1980, e que trouxe muitas demandas identitárias nas políticas curriculares, que continuaram a aparecer nos anos 90. Segundo Macedo (2014) tratava-se de articular num mesmo discurso as demandas pela *diferença/diversidade* e as demandas por *igualdade*. Como exemplos dessas demandas podemos citar as discussões sobre os referenciais teóricos para escolas indígenas, a implementação de cotas raciais para as universidades e a criação de um componente curricular dedicado à história e à cultura africanas nas escolas de Ensino Fundamental. Conforme menciona Moreira (2010), era necessário interligar políticas de redistribuição com políticas de reconhecimento.

Assim, enquanto uma das importantes contribuições dessa perspectiva, destacamos o enfoque dado ao currículo para além da celebração acrítica da diferença e da diversidade, como coloca Tomaz Tadeu da Silva:

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa **análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade**. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 1999, p.88-89 - grifo nosso).

Essa abordagem que relaciona currículo e cultura analisa as conexões entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder. O enfoque dado à *diferença* no currículo, nesse contexto, está “nos diferentes”, na diversidade entre uns e outros. Constata-se que no processo curricular, em meio a lutas entre distintos significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, formam-se identidades que dividem a esfera social (MOREIRA, 2010). Daí surge a indagação sobre que identidades nossas práticas pedagógicas estão ajudando a produzir. Definir nossas identidades, compreender quem somos e decidir a que grupo nos filiamos configuram prementes necessidades nos dias de hoje (MOREIRA; MACEDO, 2002).

Podemos pensar a diferença na construção de subjetividades também a partir de Bakhtin (2010a) e da relação de alteridade. O autor chama de *batalha da identidade* o que ocorre tanto na relação do sujeito consigo mesmo quanto na relação com o outro em diferentes contextos. Essa batalha permite ao sujeito, na intersubjetividade, tornar-se algo que não o identificava até então. O contato com o outro nos permite sofrer mudanças, sem que isso signifique despersonalizar-se. Trata-se de uma autocriação “alterada”, um constante identificar-se. Moreira (2010) destaca que “a marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela”.

Assim como Antônio Flávio Moreira, Mikhail Bakhtin também traz a diferença como tema de relevância. Para ele, reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que a palavra do outro nos traz o mundo exterior. Nesse processo, que envolve alteridade, é possível buscar o reconhecimento da diferença sem hierarquizações e discriminações. Também é possível ver aquilo que só o outro pode nos mostrar e, ao mesmo tempo, mostrar ao outro aquilo que ele não pode ver sozinho, como seus próprios preconceitos, sua alienação, sua relação de dominação ou submissão aos outros, por exemplo.

Conforme defende Bakhtin (2010a) é por meio da linguagem que as identidades existem. A linguagem viva, e não o sistema da língua, é constitutiva das identidades e suas subjetividades, ou seja, as identidades são discursivamente construídas. Portanto, é também na linguagem que se definem padrões de “normalidade”, estereótipos, padrões do que é valorizado e legitimado e do que é apenas “tolerado” no outro.

Existem processos sociais, institucionais, econômicos, estruturais e históricos que estão na base da produção da discriminação e da desigualdade dentro e fora escola, baseados na diferença cultural, racial, de gênero, de classe, entre outras. Não negamos a importância e a necessidade do debate permanente sobre tais desigualdades tão presentes na escola, no currículo e na sociedade. Acreditamos, inclusive, que esse diálogo pode ter espaço nos cineclubes a partir do contato com diversas obras e na criação de filmes com os estudantes. A ação cineclubista e o trabalho de criação cinematográfica permitem outros “modos de olhar” a realidade, podendo provocar o incômodo necessário para a reflexão sobre as relações de poder que, muitas vezes, aparecem na escola como “currículo oculto”. O cinema tem uma dimensão ética e política, que permite esse diálogo. A relação direta com os filmes e os debates após as sessões ajudam a desvelar esses valores, tornando-os conscientes e podem engajar toda a comunidade escolar – alunos, docentes, pais e responsáveis, funcionários, equipe de coordenação pedagógica e direção.

Reconhecemos as críticas e os ataques feitos à escola como um lugar de reprodução de tais padrões desiguais, quando se parte de determinadas práticas. Optamos, entretanto, por deslocar nosso olhar, dialogando, ao longo da pesquisa, com alguns autores que retiram o foco, normalmente, dado à escola como espaço de desigualdade, para pensar e assumir práticas de igualdade, subvertendo a lógica da cultura escolar estabelecida. Entendemos que o cinema é uma das possibilidades para essa transgressão. Quando “suspendemos a desigualdade” na escola, todos, independentemente de sua origem, cor, gênero, classe, podem vivenciar práticas comuns e libertadoras. Dentre tais autores, destacamos Jacques Rancière (2010b), Jorge Larrosa (2002; 2013), Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) que, embora não sejam autores que discutam especificamente o campo do currículo, apresentam reflexões sobre a experiência, a aprendizagem, a escola como “tempo livre”, a relação mestre-aprendiz-emancipação, entre outros conceitos que, quando são assumidos como prática, trazem, certamente, implicações e impactos no currículo escolar vigente. No segundo capítulo da pesquisa, desenvolvemos um pouco mais o pensamento desses autores.

Uma vez que a igualdade se torna o ponto de partida e não de chegada, que interrupções e aberturas são possíveis no currículo? Que espaços e tempos se criam? Nessa perspectiva o currículo deixa de ser um amontoado de conteúdos prévios e engessados que estão sob a guarda do professor e pode também ser

entendido como espaço-tempo capaz de estabelecer uma determinada relação com o mundo (ARENDR, 2001; LARROSA, 2013).

Teorias de currículo mais recentes, situadas em abordagens discursivas da perspectiva pós-fundacional, trazem uma forte contribuição sobre a diferença no currículo indo além da dimensão cultural e das desigualdades.

Nesses estudos mais atuais, o enfoque dado à diferença no território do currículo não se limita à sua relação com a diversidade e os diferentes. A diferença deixa de ser apenas entre entes e coisas e passa a ser também relevante a singularidade contida na diferença em si, como teoriza Deleuze (1988). Nesse sentido a diferenciação acontece a partir de algo que já existe e que sofre uma mudança, uma transformação, um desvio que se dá no movimento. A instabilidade é parte da materialidade em devir. Estará essa singularidade também presente no saber da experiência e na atividade criadora? Como a presença do cinema na escola provoca a diferença no currículo?

Bhabha (1998) se refere à diferença como o movimento pelo qual algo, que é sempre novo, é enunciado. Elizabeth Macedo (2006; 2014) e Marlucy Paraíso (2010) ao refletirem sobre a diferença no currículo, apoiam-se em Deleuze (1988), enxergando a diferença como variação, multiplicação, disseminação e proliferação.

Por esse olhar, o currículo não é algo fechado, que tenha um significado rígido. E esse currículo que opera com a multiplicidade e com a diferença em si, opera com o devir. Esse devir está associado à possibilidade de uma brecha que permite fazer algo novo, além do já planejado:

[...] como afirma Deleuze, “não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras”, porque tudo escapa. Um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar. Um novo rizoma¹⁵ pode brotar “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho”. Precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo. (PARAÍSO, 2010, p.594)

A ideia de rizoma, apresentada por Deleuze (1988), tem a ver com desvio, com escape. As linhas tortas que se ligam e se espalham estabelecem uma infinidade de conexões. Acreditamos que, partindo dessa visão de diferença, seja possível a presença do cinema no currículo. As aprendizagens e conexões que surgem com o cinema são incalculáveis e rompem com a ideia de um currículo

¹⁵ Um caule que cresce horizontalmente, em diferentes e imensuráveis direções sendo, geralmente, subterrâneo.

prescritivo. Essas brechas muitas vezes aparecem em meio à repetição, quando, inesperadamente, uma ruptura acontece e surge o movimento criador. Nesse processo a *diferenciação* se dá. Para Macedo (2006) com base em Bhabha (1998) a educação emerge de um movimento narrativo duplo: de um lado a temporalidade continuísta, que diz respeito aos saberes culturais legitimados e ao espaço-tempo da repetição e, de outro, a estratégia performática, que nega qualquer temporalidade anterior. A tensão entre repetição e performatividade permite o surgimento de uma outra temporalidade, que é um entrelugar entre repetição e negação. Essa tensão “cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro”. Acreditamos na possibilidade de criação de vários “outros” e “outras” – no sentido de transformação – que “neguem” certas práticas no currículo:

Outras relações entre professores e alunos, quando a posição entre “quem sabe” e “quem não sabe” é ressignificada, permitindo a emancipação (RANCIÈRE, 2010b); outras temporalidades, quando a experiência permite a singularidade e a intensidade dos momentos que são imensuráveis (LARROSA, 2002; 2013); outros espaços quando a escola “suspende as desigualdades” para que todos façam as mesmas coisas, compartilhando o que é comum (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013); outras aprendizagens quando a cognição é entendida também como invenção e transcende o conhecimento racional (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013; MIGLIORIN, 2015). Esses desvios criam fissuras no currículo dominante. O cinema como arte pode ser um dos dispositivos mobilizadores desses deslocamentos, um rizoma que se abre ao intempestivo. E a *diferenciação*, nesse caso, pode estar justamente em ter igualdade como ponto de partida, colocando todos – professores, alunos, cineasta – na mesma posição de sujeito aprendiz da sétima arte. Nessa experiência horizontal que o cinema permite, aprender “o domínio da tecnologia é menos importante do que o ‘fazer diferente’ no ato de criar imagens e sons” (FRESQUET, 2013, p. 94).

Macedo entende o currículo como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro. Nesse sentido a diferença não é vista apenas como diversidade entre entes. A autora destaca que:

[...] as tentativas de articulação entre igualdade e diferença se constituem em um problema para a educação, na medida em que tal articulação somente pode ser pensada num contexto em que o sentido de diferença é reduzido à diversidade. Num discurso circular, cria-se o diferente a quem se

pretende garantir a igualdade social e econômica, promessa essa que jamais será atendida (MACEDO, 2014, p. 8).

Nessa abordagem a *categoria discurso* se destaca na luta por significações não só do que é currículo, mas também do que é cultura, escola, conhecimento e, seguindo essa mesma lógica, podemos também pensar nos significados que envolvem a palavra cinema. Fica evidente a relevância dada aos jogos de linguagem na construção dessas definições e de conceitos que podem sofrer alterações, deslocamentos e ressignificações, pois vão na contramão dos essencialismos para explicar a realidade. Vigotski (2001), ao destacar a relevância do aspecto social na linguagem, afirma que o significado da palavra se desenvolve e que pode, até mesmo, mudar consideravelmente: “O significado da palavra é antes uma formação dinâmica que estática”. Segundo Bhabha (1998) todo significado é produzido no interior da cultura. Nesse sentido, as palavras *cultura* e *diferença* também são ressignificadas no *campo do currículo*.

Carmen Teresa Gabriel (2013), a partir do paradigma da “virada cultural”, proposto por Stuart Hall (1997), traz um entendimento de cultura como “*rede de significados*” ou “*conjunto de sistemas de significação*” ou ainda como “*processos de significação provisório e precariamente estabilizados*” e se propõe a pensar outras articulações discursivas possíveis definidoras da interface cinema e escola. A autora busca afastar-se de visões dicotômicas que estão na base das definições de escola e cinema, reduzindo a escola ao local da prática, da memorização, da reafirmação de subjetividades subalternas, vista como esvaziada de teoria e o entendimento de cinema como lócus de subversão e de produção de subjetividades rebeldes apenas.

Ao buscar compreender definições para os termos “currículo escolar” e “cinema” nesse jogo da linguagem no qual sentidos são “fixados” e “desfixados”, a autora também reflete sobre as possíveis implicações que acontecem quando esses termos se articulam para pensar o sentido de *formação na Educação Básica*:

Trata-se de em um primeiro momento considerar a potencialidade de pensar “traços comuns” a esses termos para em seguida explorar as suas respectivas singularidades evidenciando o que elas podem oferecer para potencializar o que articula esses dois significantes em uma mesma cadeia de equivalência definidora de “formação na escola da Educação Básica” (GABRIEL, 2013, p.20).

Segundo Carmen Teresa Gabriel (2013), com base em Bhabha (1998), tanto o currículo quanto o cinema são “*locais de cultura*” e tornam-se potentes chaves

para a compreensão dos processos de subjetivação e objetivação que ocorrem no âmbito da cultura escolar. Seguindo essa linha, Regina Barra (2013) destaca que:

A Educação, a Arte e o Cinema são práticas sócio-culturais, tecidas coletivamente num determinado contexto histórico de tempo e espaço. À medida que produzem o humano e são produzidos pelo humano, cada ação tem sua importância, e somadas, produz-se o grande espetáculo que é o processo do ato de criação (BARRA, 2013, p. 28).

Como pensar o currículo e o cinema além da sua dimensão cultural? Como pensar a diferença no currículo considerando as outras dimensões que estão presentes na arte? Currículo e cinema podem ser também “*locais de experiência sensível*” e de práticas de liberdade na construção do comum? Como o trabalho com cinema pode ser um escape, um vazamento no currículo como sugere Paraíso (2010)?

A inserção do cinema no currículo escolar, ainda que tenha muito a avançar, já se consolida em algumas políticas educacionais oficiais. Um exemplo dessas políticas é a lei 13.006/2014 que trata da obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional brasileira durante duas horas, no mínimo, uma vez por mês nas escolas de Educação Básica como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. A lei se insere na Educação Básica pela parte diversificada do currículo e está dirigida a toda a comunidade escolar em tempo integral durante o ciclo letivo.

Além da publicação da lei no Diário Oficial da União em 26 de junho de 2014, vale destacar o acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016 entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação com o objetivo de desenvolver ações conjuntas. Dois dos compromissos desse acordo referem-se à lei 13.006/2014. A partir dos compromissos firmados nesse acordo foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Cinema na Escola com a finalidade de elaborar propostas de curto, médio e longo prazo para serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (MEC) para a regulamentação da lei. O documento foi elaborado durante o ano 2015 por cinco funcionários do MinC e do MEC e cinco membros da Sociedade Civil e foi entregue ao CNE em quatro de maio de 2016¹⁶ (FRESQUET, 2016).

¹⁶ Parte das informações foram retiradas dos Anais Digitais da SOCINE 2016. FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema na escola entre a lei 13006/14, a BNCC e as escolas ocupadas**, 2016. Acesso em: março/2018.

Em uma entrevista dada ao CINEAD – Projeto de Pesquisa/Extensão Cinema para Aprender e Desaprender –, Rosália Duarte¹⁷ (2015) fala de algumas dificuldades e alternativas para a regulamentação dessa lei. Ela argumenta que a regulamentação também deve passar por uma consulta às secretarias municipais de educação e que, nesse processo, considerar a visão dos gestores sobre a legitimidade dessa política é fundamental. Ela também fala sobre possibilidades para a seleção de filmes mais coerentes com a proposta educacional e a inserção do cinema na formação de professores:

Precisamos ter um catálogo de filmes nacionais, permanentemente atualizado, no site da CTAV¹⁸ (ou um dicionário), com sinopses, comentários bem elaborados, ficha técnica, informações adicionais etc., para acesso público. Um ambiente semelhante ao do IMDB¹⁹, com informações sobre premiações, indicações, atores, contexto histórico de produção e lançamento etc. Isso seria importante para a seleção de obras e escolha de conteúdos. Mas precisamos inserir cinema na formação inicial e continuada dos professores, um tema a ser tratado com o mesmo cuidado, preocupação e investimentos com que são tratadas a literatura e a formação de leitores (DUARTE, 2015).

Apesar dos avanços em “fixar” e “desfixar” sentidos para currículo e cinema na educação, abordando a diferença não somente pela perspectiva da “diversidade entre” e de existir hoje uma lei que integra o cinema como componente curricular complementar, muitos enfrentamentos ainda fazem parte do processo para legitimar na prática o cinema como arte nas escolas de Educação Básica. Rosália Duarte (2009) apresenta o cinema como prática social que atua na formação geral das pessoas, num processo de transformação, caminhando para mudanças, sejam elas de qualquer ordem (DUARTE, 2009). A mesma autora também sugere a introdução do cinema na formação inicial e continuada dos docentes. Essa formação repercute no trabalho e nos saberes do professor. Daremos mais atenção a essa questão no segundo capítulo.

¹⁷ Entrevista concedida por Rosália Duarte, professora da Puc-RJ à Adriana Fresquet em maio de 2015.

¹⁸ Centro Técnico Audiovisual PUC – Rio.

¹⁹ O *Internet Movie Database* é uma base de dados com informações *online* sobre música, cinema, filmes, programas, comerciais para televisão e jogos de computador. Pertence hoje à Amazon.com.

CAPÍTULO 2: CINEMA E TRABALHO DA EDUCAÇÃO

Encarregar-se do mundo, do ponto de vista de sua transmissão-renovação, não consiste em supor um mundo já dado e em introduzir os novos nesse mundo já dado, mas consiste em abrir possibilidades de mundo. E isso, abrir possibilidades de mundo, é algo que tem que ver, de uma maneira essencial, com a arte.

JORGE LARROSA

Neste capítulo, procuramos discutir a dimensão pública da educação, do trabalho do professor e demais trabalhadores da educação – como é o caso de alguns cineastas e artistas. O que propomos é uma problematização sobre o que constitui o *trabalho da educação* e o trabalho docente, uma vez que “uma das críticas mais ancestrais aos professores é de que do seu trabalho não resultam produtos, há certa inoperatividade” (GOMES; GONÇALVES, 2015, p. 27). Ao desconsiderar a dimensão *improdutiva* inerente ao trabalho educativo, como condição humana, a tendência é que os professores se transformem em prestadores de serviços, retirando a sua aparição na esfera pública e submetendo-os às exigências produtivas da sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; GONÇALVES, 2014).

O que pretendemos é considerar o conhecimento e a arte como “bens comuns”, e não, como bens econômicos e os saberes do professor como plurais, partindo de diversas “naturezas”. O trabalho com cinema na escola numa perspectiva artística é uma das possibilidades de abertura para a experimentação do bem comum e para que infância tenha um lugar. Essa “comunização” pode acontecer ao assistirem aos filmes juntos ou ao criarem imagens, indo por infinitos caminhos e fazendo múltiplas conexões para as aprendizagens – que também são de diferentes ordens. Um dos entraves que se colocam na educação é que o “esse ‘bem comum’ e esse ‘tornar público’ é difícil de ser tolerado por aqueles que procuram proteger a propriedade. Estes podem ser a elite cultural ou a geração mais velha que tratam a sociedade como sua propriedade” e fazem da escola um espaço conservador (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15).

Acreditamos que, apesar de todas as críticas e todos os ataques feitos à escola por ela ser hoje, muitas vezes, um lugar que perpetua valores conservadores, há nela, paradoxalmente, uma fenda – ou muitas – para a subversão de desigualdades. Aliás, em sua origem nas cidades-estados gregas, a escola surge como espaço para disponibilizar e compartilhar o “bem comum” entre todos, inclusive aqueles que não tinham direito algum:

Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo-livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skolé* –, isto é tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”. Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado [...] de ter sido privada de seu direito de existir (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9).

O surgimento da escola como tempo livre permite “fraturas” no modelo rígido de sociedade, podendo desestabilizá-lo. Esse lugar que “dá o tempo” a todos, durante grande parte da história, incomodou as elites – ou talvez sempre tenha incomodado –, justamente porque nele, qualquer pessoa, independentemente de classe, origem ou talentos naturais, pode sair de seu ambiente conhecido para “se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9). Essa característica da escola é realmente ameaçadora para aqueles que têm o poder e o controle nas mãos e temem que a igualdade e a emancipação aconteçam no tempo presente. A escola surge com um potencial transgressor que assusta quem está no “topo”. Talvez, por isso, a escola pública, que deveria ser de todos e para todos, seja alvo de tantos ataques e tanta precarização. Quanto mais fragilizada, menores as chances de desestruturar o sistema que já está posto.

Procuramos, então, pensar o *trabalho da educação* – e o trabalho com cinema – a partir daí. Que subversões podem a escola e o cinema provocar nos dias de hoje? Como podem ser dispositivos que “desativem” essa lógica desigual e opressora para criarem espaços-tempos que permitam a todos experimentarem as mesmas coisas? Qual é o papel do professor? Que “perfil” de professor predominou nos últimos séculos? Que “perfil” tem na formação docente? Que figuras de professor nos permitem pensar em linhas de fuga que rompam com a lógica de um “modelo profissional”?

2.1 Espaços entre cinema e educação: “colocando luz” no *trabalho* e na *ação*

Talvez possamos pensar na arte como uma exposição da riqueza sensível do mundo e a relação da arte com a infância como uma exposição das crianças à riqueza sensível do mundo do ponto de vista da sua transmissão e da sua renovação.

JORGE LARROSA

A profissionalização docente e o papel do professor são amplamente discutidos atualmente em diferentes espaços. Professores de diferentes segmentos – desde a Educação Infantil até as universidades – lutam por sua profissão e por seus direitos. A importância política, histórica e social dessa luta fica ainda mais clara ao compreendermos a trajetória da docência²⁰ desde o início da Era Moderna.

A docência assumiu, no primeiro momento, o papel de *vocação*, chamado ou missão, estando a serviço dos valores religiosos da época e, a educação sob a responsabilidade da Igreja. Séculos depois, a docência passou a ser um *ofício* a serviço do Estado, propagando e incutindo no povo os ideais considerados necessários para a formação e a consolidação da nação (TARDIF, 2013). O Estado se torna, então, responsável pela educação pública.

Embora seja visível a forte influência desses traços atribuídos à docência – tanto a vocação quanto o ofício – ainda nos dias de hoje, a profissionalização, que é um movimento atual, busca diferenciar a docência dessas tendências. Visa à conquista da autonomia e valorização dos saberes dos professores. Essa valorização também inclui condições de trabalho, salários dignos e legitimação de conhecimentos específicos dessa comunidade profissional. A luta vem se consolidando nas últimas três décadas, num cenário onde a crescente desvalorização da profissão docente e o enfraquecimento de seu caráter público, são acompanhados de um aumento da exigência e do controle externo sobre essa mesma profissão.

²⁰ Para mais informações sobre a história da docência e os papéis assumidos pelo professor, ler: TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123; p. 551-571, abr.-jun., 2013.

Nesse campo de tensão, a mobilização ganha relevância diante das ameaças constantes que professores têm sofrido em seus direitos como trabalhador do serviço público, que historicamente é alvo de descaso por parte do governo. No contexto político atual, destacamos alguns exemplos que vêm acontecendo próximo a nossa realidade.

Docentes ativos e aposentados da rede pública do Estado do Rio de Janeiro estão sem receber seus salários em dia desde o início do ano 2017, assim como o décimo terceiro salário referente ao ano 2016²¹. Em alguns municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, como Belford Roxo, Duque de Caxias e São João de Meriti²², os professores passam pela mesma situação. Além dos atrasos salariais, no mês de agosto de 2017, vereadores de Duque de Caxias votaram pela redução salarial, com a retirada de gratificações, dos docentes da Prefeitura Municipal²³.

O sucateamento da educação pública também tem trazido consequências para a formação inicial de professores em universidades públicas, que fica cada vez mais fragilizada devido aos cortes de verbas e investimentos. Vide o exemplo da Universidade do Estado de Rio de Janeiro²⁴ – instituição na qual me graduei em Pedagogia –, que resiste e agoniza em um contexto de abandono e ameaça de privatização ou fechamento.

Paralelamente a isso, algumas empresas se promovem, anunciando cursos rápidos que oferecem a compra e a venda de diplomas para professor como uma solução “fácil” para a sua formação, mercadorizando o trabalho docente: “Torne-se professor e aumente sua renda”, “Chegou o curso de formação pedagógica”, “Realize a segunda graduação e torne-se professor”, “Não precisa de vestibular”.

²¹ Cf: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/09/30/servidores-de-escolas-tecnicas-do-rio-entram-em-greve-por-atraso-de-salarios/>. Acesso em: março/2018.

²² Cf: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/servidores-vivem-drama-por-falta-de-pagamento-na-baixada-fluminense.ghtml>. Acesso em: março/2018.

²³ Cf: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/08/07/com-reducao-salarial-e-pagamentos-atrasados-professores-de-caxias-protestam/> Acesso em: março/2018.

²⁴ Cf: <https://www.asduerj.org.br/images/boletim/MARCO.pdf>. Acesso em: março/2018.

IMAGEM 1: Propaganda de graduação à distância para formação de professores




EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SEGUNDA GRADUAÇÃO

TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE SUA RENDA.

Chegou o curso de **Formação Pedagógica.**
Realize a **2ª Graduação e torne-se professor*.**

- São 10 cursos de licenciatura para você escolher
- Não precisa de vestibular
- Curso 100% online
- Apoio de tutores online
- Qualidade de ensino reconhecida pelo MEC
- Modelo que ensina na prática o que o mercado exige
- Estágio supervisionado por um professor da área
- Canal Conecta: site com milhares de vagas de emprego, exclusivo para alunos

Retome seus estudos e matricule-se: anhanguera.com

Unidade Jaraguá do Sul . (47) 2107-4700 . R. Major Julio Ferreira s/n, Via Lalau

Fonte: <http://www.anhanguera.com> (Acesso em: agosto/2017)

A docência, nesse anúncio, é apresentada, não como vocação ou ofício, mas como um “bico” que pode aumentar a renda de quem está precisando. Qualquer pessoa que tenha alguma graduação – qualquer que seja – pode se tornar, fácil e rapidamente, um professor de acordo com a propaganda. Está implícita a ideia de que, para ser professor, basta ter conhecimentos mínimos. A praticidade que vem junto com o enfraquecimento da profissão fica estampada tanto em alguns espaços de formação quanto em escolas, onde a atividade profissional se realiza. Reduz-se, o professor a um executor de tarefas e, concomitantemente, amplia-se o controle externo sobre o seu trabalho. A educação fica a serviço de quem? As dimensões intelectual, criativa, relacional e pública do trabalho docente acabam sendo desconsideradas.

A profissionalização tenta distanciar a docência desse esvaziamento, visando à valorização do papel do professor como agente de mudanças e intelectual engajado. Acaba, porém, focando mais na conquista do aspecto intelectual para a autonomia do trabalho. Existem, entretanto, outras dimensões nesse trabalho além da intelectual. Os saberes docentes são plurais, sendo adquiridos ao longo da trajetória do professor. Seu trabalho é mais complexo do que parece e não pode ser facilmente realizado por qualquer pessoa que “domine bem” determinados conteúdos do currículo. Os saberes docentes extrapolam conhecimentos técnicos e instrumentais, por isso, seu trabalho é diferente do trabalho industrial ou tecnológico. Como nos mostra Tardif (2002), há saberes que são desenvolvidos durante a formação e outros, são construídos em sua experiência de trabalho. Ele os diferencia como: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das Ciências da Educação (formação profissional); e saberes da experiência. O autor discute quais são “as naturezas” desses saberes, como esses saberes são adquiridos pelos professores e qual é o papel e o peso que cada um deles têm em relação aos outros conhecimentos do professor.

Em nossa pesquisa, entretanto, não consideramos os saberes da experiência apenas do ponto de vista profissional docente ligado à epistemologia da prática (TARDIF, 2002). Optamos por também pensar a experiência como aquilo que nos passa, nos atravessa, nos “violenta”, nos toca, nos transforma (LARROSA, 2002). Nesse sentido, o saber da experiência é construído também pelos alunos e por todos os envolvidos no processo educativo. Partindo dessa concepção, o que pode estar presente no saber da experiência? A profissionalização docente considera esses saberes? Qual é a “natureza” desses saberes? São quantificáveis? Na profissionalização docente a experiência como prática de liberdade tem um lugar? Ela também se ocupa da discussão sobre a dimensão “improdutiva” do trabalho do professor?

Embora seja um movimento legítimo, algumas nuances podem se tornar armadilhas, quando determinados discursos são reforçados. Termos como “profissão”, “perfil profissional”, “profissionalização”, “profissionais da educação”, “profissionalismo”, “qualificação”, “competências”, entre outros tão presentes nesse cenário de resistência, podem acabar contribuindo para uma especialização que leve à individualização do trabalho. E autonomia docente não tem a ver com individualização nem excelência. Nessa perspectiva, a profissionalização pode se

tornar “um caminho para o progresso através da aplicação da ciência e da tecnologia”, ficando escondida atrás do “rótulo científico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 138).

Uma primeira variante dessa tática visa substituir a chamada sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência. O professor do sonho nesse discurso de profissionalização é aquele cuja especialização é baseada em conhecimento válido e confiável: alguém que age “metodologicamente” e de forma “baseada em evidências”. O sonho, que pode ou não ser alimentado por pesquisadores educacionais, é criar um professor equipado com uma base de conhecimento resumido no profissionalismo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 138).

A figura do professor especialista ou *expert* torna-se o perfil profissional almejado também nos cursos de formação, que são em maioria conservadores, e o lema para os jovens professores acaba sendo “avante ao passado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 140). Onde fica o saber da experiência? As relações e afetos? As aprendizagens que mobilizam outras subjetividades? A dimensão “improdutiva” que também constitui a educação? Há algum lugar para a arte – e para tudo o que não é quantificável – nesse contexto? Larrosa (2002) questiona o excesso de informação que há na formação de professores e a escassez de experiência. Como já dissemos anteriormente, há saber na experiência.

Gomes e Gonçalves (2015) optam por usar outros termos – ao invés de “profissionais da educação”, “profissionalização docente”, “comunidade profissional”, entre outros – para valorizar o trabalho do professor, buscando uma coerência com a concepção de educação que assumem. No discurso, as autoras dão centralidade à palavra *trabalho* e às suas derivações – como “trabalho da educação” e “trabalhadores da educação” –, apropriando-se do conceito de *trabalho* e dos significados apresentados por Hannah Arendt (2001). Falaremos mais sobre esse conceito adiante. Elas também apontam sobre o risco de o discurso da profissionalização ser usado para reforçar os interesses mercadológicos ao supervalorizar diplomas, competências, méritos, qualificações e metas a serem alcançadas e superadas pelos professores, ou seja, ao focar em produtividade e resultados, como se isso fortalecesse a profissão docente. Precisamos preservar a natureza pública da educação e, para isso, é necessário perturbar e desnaturalizar esses discursos (GOMES; GONÇALVES, 2015). Como provocar interrupções nesses discursos?

Ao longo dos séculos, o discurso da *educação* vem sendo substituído pelo discurso da *aprendizagem* como nos mostra Biesta (2013). Esse autor propõe, inclusive, a recuperação de uma linguagem para a *educação* numa *era da aprendizagem*. Afinal, “a linguagem é uma prática, é algo que fazemos” (BIESTA, 2013, p. 29). A linguagem também se materializa em ações. Apresentamos em nossa pesquisa uma discussão sobre a linguagem também no capítulo anterior. Na seção *Cinema e educação: um encontro com a alteridade*, partimos dos estudos de Bakhtin, na seção *Cinema e Infância: possíveis desvios na busca por uma experiência* dialogamos com algumas obras de Walter Benjamin e na seção *Cinema e currículo: “locais” de aprendizagem, cultura e experiência* mencionamos que as teorias de currículo situadas em abordagens discursivas reconhecem que quando “fixamos” e “desfixamos” significações para palavras e conceitos – como cultura, currículo, educação e conhecimento – tais mudanças interferem em nossas práticas.

Assim como Biesta nos mostra, constatamos que, cada vez mais, *na* linguagem e *através* da linguagem, a aprendizagem é apresentada como mercadoria e serviço prestado. Aliás, como nos diz Benjamin (2012a), a própria linguagem na modernidade é reificada, reduzida a coisa, a instrumento, a meio para chegar a um fim.

A aprendizagem passa a ser promessa de sucesso, garantindo empregabilidade. A questão é que “a escola não é um negócio”, portanto, não deveria ser um espaço usado para identificar “talentos individuais” para o mercado de trabalho (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 17). Esse equívoco fragiliza o caráter público da educação. Nessa lógica, as “boas escolas”, em maioria, são as particulares e preparatórias. Nelas, busca-se cooptar os grandes talentos em potencial para estampá-los, ao final da escolaridade, na lista dos primeiros colocados das faculdades mais cobiçadas, servindo de propaganda para atrair mais alunos. E a escola se torna o lugar que “confere o selo de qualidade”, “a instituição de reconhecimento e validação dos resultados de aprendizagem e das competências adquiridas” para o mundo dos negócios (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 20).

Todavia, diferentemente da comercialização de produtos e serviços da dinâmica capitalista, na qual o cliente sabe o que está comprando e pode reclamar caso o serviço e o produto apresentem falhas ou defeitos, a educação é um processo que assume riscos. Há nela uma dimensão quantificável, mas há também

uma parte imprevisível e intempestiva. Precisamos refletir sobre qual é o papel da escola e “a qual propósito serve” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 20). No empenho de colaborar com uma linguagem que devolva à educação as especificidades do seu trabalho, que é também improdutivo, Biesta (2013) apresenta as três dimensões que constituem a relação educacional. O autor nomeia essas dimensões da seguinte maneira: confiança (sem fundamento), violência (transcendental) e responsabilidade (sem conhecimento).

A *confiança* e o risco estão estruturalmente ligados, e não, acidentalmente. “A educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco” (BIESTA, 2013, p. 45). Há o risco de não aprender, de aprender o que nem se imagina, de desejar aprender outras coisas durante o processo ou até de aprender o que não se deseja, por exemplo, sobre si mesmo. “Não se sabe como o outro irá responder. Se soubéssemos a confiança já não seria necessária” (BIESTA, 2013, p. 45). Isso não significa que a confiança deva ser cega e absoluta, e sim, entendida como uma peculiaridade da relação educacional, que torna a aprendizagem possível. Que riscos o cinema como arte nos permite correr?

A *violência transcendental* é a dimensão dessa relação que propicia oportunidades para que os indivíduos “venham ao mundo como seres únicos e singulares” (BIESTA, 2013, p. 47), ou seja, tornem-se presença. Essa “vinda ao mundo” nem sempre é fácil. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida não como uma *aquisição* de conhecimentos prontos e externos, que se tornam posse do aprendente, mas como uma *resposta*, um posicionamento diante do conhecimento, das situações e dos encontros entre sujeitos, que, muitas vezes são difíceis e desconfortáveis. Trata-se de “uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba” (BIESTA, 2013, p. 47). Essa interpelação, inerente à relação educacional, é chamada de “violação” da soberania do estudante e acontece para que os sujeitos “apareçam” na teia social e “se mostrem”, “se posicionem” (BIESTA, 2013; DERRIDA, 1978). Nessa dimensão, o termo “violência”, não significa agressão, e sim, uma ação que provoca incômodo e desafia o sujeito, sendo necessária para que os sujeitos tenham sua própria voz:

Se vemos a educação por esse ângulo, torna-se claro que uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo. O que significa propiciar essas oportunidades? Requer, em primeiro lugar, a criação de situações às quais os aprendentes **sejam capazes** e tenham a permissão de responder. Isso não só significa que deve haver algo a que responder – um **currículo**, por

exemplo, porém não um currículo como conteúdo que precisa ser adquirido, mas como a prática que permite **respostas particulares**. Requer igualmente que os educadores e as instituições educacionais demonstrem um interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras. Isso tem certamente implicações para a pedagogia e para a organização social da aprendizagem (BIESTA, 2013, p. 48 – grifo nosso).

A aprendizagem, portanto, não deveria ser vendida como algo fácil, rápido, agradável e com garantia de sucesso, pois “a educação é uma forma de ‘violência’” (BIESTA, 2013, p. 49). Da mesma forma, não é coerente entender o currículo como uma “coisa”, externa ao sujeito da educação e cheia de conteúdos universais que o estudante adquire como um produto. Biesta, na citação acima, refere-se ao currículo como uma prática, na qual situações e espaços são criados para que os estudantes se tornem “capazes de”. Assim, subjetividades e conhecimentos são construídos no gesto de responder. Nessa mesma linha de pensamento, Masschelein e Simons (2013, p. 156) afirmam que a “escola e a experiência escolar de ‘ser capaz de’ são o que produz a revolucionária assinatura da democracia na e sobre a sociedade”. Na escola – pública – todos os estudantes podem experimentar coisas comuns – e não apenas aqueles cujos pais podem pagar caro pela aprendizagem. Que “violências” pode o cinema como arte provocar para que os sujeitos “venham ao mundo” e tornem-se presença com sua singularidade?

A terceira dimensão que constitui a relação educacional é chamada por Biesta de *responsabilidade sem conhecimento*, pois ela não tem limites e não pode ser calculada. O autor também dialoga com Derrida (1992) que nos diz que uma responsabilidade que é limitada se compromete apenas em “aplicar ou implementar um programa” (DERRIDA, 1992, p. 41). “Transforma a ética e a política numa tecnologia, (...) começa a ser irresponsável” (DERRIDA, 1992, p. 45). A educação, porém, precisa se tornar responsável por propor “questões difíceis” e criar oportunidades para que os estudantes “venham ao mundo”. É esse “vir ao mundo” de um jeito único que Hannah Arendt (2001) chama de segundo nascimento do sujeito. Biesta nos mostra que é por meio da educação que esse “segundo nascimento” é possível e defende que ela não seja pensada como uma transação econômica, mas como parte de uma deliberação democrática. Nessa linha de pensamento,

[...] fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela *subjetividade* do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser único. Assumir a responsabilidade pela singularidade do estudante, pelo caráter

único desse estudante em particular não é algo que tenha a ver com cálculo. Não se trata de que precisamos saber tudo sobre nossos estudantes, antes de podermos assumir a responsabilidade por eles. Tampouco é o caso de que só podemos assumir a responsabilidade pelos estudantes se conhecemos o que essa responsabilidade realmente acarreta, isto é, se sabemos o que vai acontecer no futuro como resultado de nossos esforços e intervenções educacionais (BIESTA, 2013, p. 50).

A figura do professor especialista ou *expert* questionada por Masschelein e Simons (2013) e também por Gomes e Gonçalves (2015) é aquela que se responsabiliza mais em garantir que os estudantes dominem conteúdos e competências já previstos do que com suas respostas únicas e imprevistas. É uma responsabilidade, portanto, mais restrita e calculável. Na perspectiva apresentada por Biesta (2013), a responsabilidade que os professores – e outros trabalhadores da educação – assumem inclui o compromisso com práticas democráticas. Ao mesmo tempo em que se responsabilizam amplamente, paradoxalmente, admitem “perder as rédeas” desse processo, na medida em que não podem precisar quais serão os resultados.

Da mesma maneira, entendemos que o cinema na escola não se limita a uma linguagem e nem a ensinar uma tecnologia apenas. O cinema assume outras responsabilidades – professores e cineastas também. Migliorin (2015) apresenta a noção de *mafuá* como uma pedagogia que se realiza entre o cinema como arte, o conhecimento e os processos de subjetivação. *A Pedagogia do mafuá* nos joga para o inesperado do encontro com outros sujeitos, com infinitas imagens, com o mundo. Cria também aberturas para que mecanismos de subjetivação sejam mobilizados. Não há como saber previamente quais serão as respostas singulares dos estudantes. Como ele afirma: “o mundo é um *não-sei-o-qué* de indivíduos possíveis” (MIGLIORIN, 2015, p. 53) e o cinema pode ser um dispositivo favorável ao “segundo nascimento” dos sujeitos. O cinema, com sua dimensão ética e política pode também responsabilizar-se pela educação e pelo mundo.

Os estudos de Bakhtin (2010b) em *Para uma filosofia do ato responsável* também dialogam amplamente com essa terceira dimensão da educação trazida por Biesta. Nesta obra, Bakhtin refere-se ao *ato* como algo concretamente em realização, e não, como algo já finalizado. O *ato* é uma ação intencional, inserida no mundo vivido, praticada por alguém situado, e não transcendente. No livro *Bakhtin conceitos-chave*, Adail Sobral (2013) apresenta o caráter da “responsabilidade” e da “participatividade” do agente do *ato*:

“Responsabilidade” requer explicação. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa que proponho com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otvetstvennost’*, que une **responsabilidade**, o responder *pelos* próprios atos, e **responsividade**, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um **responder responsável** que envolve necessariamente um compromisso ético do agente (SOBRAL, 2013, p. 20 – grifo nosso).

“Vir ao mundo” seria também responder às “questões difíceis” propostas pelos trabalhadores da educação e cineastas? Como o cinema, com os incômodos que provoca, pode propor “questões difíceis”?

Responsabilidade e resposta caminham juntas. Responder ao que é outro e responsabilizar-se pelo outro nem sempre é fácil. Como já discutimos no capítulo anterior, o processo dialógico, teorizado por Bakhtin (2010a), convida os sujeitos permanentemente a uma réplica. Responder – ou não – implica posicionamento.

Entendemos que tanto as dimensões apresentadas por Biesta (2013) – confiança, “violência” e responsabilidade – quanto o conceito bakhtiniano de *ato responsável* estão presentes na experiência com a educação e com o cinema. Por isso, acreditamos que os filmes na escola também podem potencializar tais aspectos da relação educacional. Ao ver/criar filmes os sujeitos correm riscos, pois não têm controle sobre o que acontecerá nesse encontro. Os filmes podem provocar uma “violência” – que, às vezes, arrebatada, encanta, perturba, desestabiliza, emociona, tensiona o espectador/realizador –, transformando-o subjetivamente e convocando-o a “ser presença no mundo”. Os sujeitos também assumem responsabilidade, quando respondem criativamente ao que assistem, até no silêncio que produz reverberações, ou quando realizam os gestos de criação cinematográfica apresentados por Bergala (2008) – *eleição, disposição e ataque*²⁵ –, que demandam múltiplas escolhas de ordem estética, ética e representativa, seja dirigindo uma única cena ou um filme na sua totalidade (BERGALA, 2008; RANCIÈRE, 2005).

É nesse contexto que inclui confiança, “violência” e responsabilidade que situamos o trabalho do professor. E por que não o trabalho do cineasta? Fresquet (2008) afirma que “o cineasta nos convoca para acordar a criança no adulto espectador, professor, artista” (p. 5). Seria esta uma forma de violência no sentido

²⁵ Bergala (2008) explica e exemplifica essas três dimensões de escolhas que fazem parte da criação do cineasta nas páginas 133 a 135 de *A hipótese-cinema*.

atribuído por Biesta? Como professores e cineastas podem juntos assumir riscos na educação?

Bergala (2008, p. 57) refere-se ao professor que trabalha cinema com estudantes como um “passador”, um agente de transmissão que “dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável”. Percebemos as três dimensões teorizadas por Biesta na relação entre o “passador” e aquele que é conduzido: há uma entrega mútua, que passa pela confiança, ambos assumem os mesmos riscos; há uma certa forma de violência, que interpela tanto um quanto o outro, quando o que é intempestivo surge na travessia; e uma responsabilidade, que pode não ter limites, embora pareça durar somente enquanto acontece a “passagem”.

Essas dimensões do processo educativo e do trabalho do professor apresentadas por Biesta situam-se na parte incalculável e imprevisível da educação, que passa pela experiência, pelos sentidos, pelas memórias, pelos afetos, pelos devires e pelos encontros entre os sujeitos. Esse caráter mais subjetivo da educação pode ser pensado também a partir do conceito de *trabalho* proposto por Hannah Arendt (2001) e suas variações. Na obra “A condição humana” – publicada pela primeira vez em inglês em 1958 – Arendt traça a distinção entre *labor*, *trabalho* e *ação*. Ela chama de *labor* a atividade humana que corresponde ao processo biológico do corpo humano. São aquelas ligadas à nossa sobrevivência, focadas na manutenção da vida. O *trabalho* é a atividade que providencia um mundo artificial de coisas. Diz respeito ao fazer, à instrumentalidade, à fabricação de um mundo de objetos que têm durabilidade, à produção. A *ação* é a única atividade que acontece diretamente entre as pessoas sem a mediação das coisas ou matéria. É na *ação* que expomos nossa singularidade, introduzindo inícios no mundo. Nesse sentido, “o trabalho da educação pertence ao domínio da *ação*” (GOMES; GONÇALVES, 2015 p. 33).

O cerne da ideia de *ação* proposta por Arendt, como nos diz Biesta (2013, p.74), é que só podemos agir se, ao mesmo tempo, outros também podem agir com suas singularidades. Sendo assim, pluralidade e singularidade coexistem como condições da *ação* humana. Enquanto o sujeito age, introduzindo seus inícios no mundo, ele, ao mesmo tempo, sofre as *ações* dos outros, sujeitando-se a elas e sofre as

consequências de suas ações. Nesse movimento a alteridade acontece. A ação humana é, portanto, complexa e ilimitada.

Trata-se de como respondemos ao outro. Nesse ato de responder nos tornamos presença no mundo:

Isso significa que o agente revelado no ato não deve ser compreendido como um “autor” ou um “produtor”, mas como um *sujeito* no duplo sentido da palavra, a saber, como alguém que começou uma ação e como alguém que sofre com as suas consequências. Mas esse “sofrimento” é um sofrimento necessário; é a condição para que nossos inícios possam vir ao mundo. Porque os seres humanos se revelam na ação e porque a ação atua sobre seres que são capazes de suas próprias ações, o domínio da ação é “ilimitado” e “inerentemente imprevisível” (BIESTA, 2013, p.74).

A concepção de sujeito – e de comunidade –, nessa teoria, rompe com a ideia de uma “identidade fixa ou essência comum” a determinado grupo de indivíduos. A convivência entre um grupo de sujeitos, não se dá, necessariamente, pelas semelhanças que aproximam as pessoas, e sim, pela diferença entre elas e entre as suas ações. Todos podem agir e pensar de forma particular. A comunidade existe como o acontecimento de ser em comum, em sua finitude, e não como identidade comum. (NANCY, 1991).

Essa ideia de comunidade distancia-se da comunidade racional, que almeja a uniformidade das ações dos sujeitos, por defender uma essência única para todos eles. O discurso da comunidade racional acaba sendo anônimo, pois pertence a todos e a ninguém. Os sujeitos são porta-vozes da razão universal.

No livro *A comunidade daqueles que não têm nada em comum*, Alphonso Lingis (1994) pensa a comunidade racional como aquela que produz um discurso comum, uma “fala séria” de acordo com as regras e princípios do discurso racional. Nessa comunidade quem fala é um representante desse discurso, podendo ser intercambiável, pois há uma espécie de fusão entre a identidade fixa e comum dos sujeitos, que permite essa troca. Tudo o que é estranho a isso é excluído dessa comunidade.

Segundo Biesta (2013) as escolas costumam proporcionar aos estudantes a voz das comunidades racionais, representada por meio do currículo, pois são uma extensão dos conhecimentos racionais. Ele ainda complementa que a ideia de aprendizagem como aquisição encaixa-se bem na comunidade racional, iniciando os estudantes no discurso dessa comunidade. O autor também apresenta uma ideia de educação, não como *aquisição*, mas como uma *resposta*. Uma resposta a uma

“pergunta”. Essa resposta é a maneira como nos tornamos presença como seres únicos, singulares. É a manifestação da *ação* e do *trabalho não-produtivo* da educação. Nesse sentido “a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém” (BIESTA, 2013, p. 97). Pode o cinema introduzir algo novo no mundo?

Essa resposta que traz à tona uma voz singular e que se encontra com outras vozes plurais, não é, portanto, intercambiável, não representa o discurso da comunidade racional, e sim, da “*outra*” comunidade, como propõe Lingis (1994), chamada de *comunidade de alteridade*. Essa perspectiva convoca os sujeitos a partilhar o comum. “O comum não é um *a priori*, e sim, uma construção que se dá no movimento, na partilha das diferenças. É uma experiência radicalmente democrática de construção de singularidade” (GOMES; GONÇALVES, 2015, p. 38).

“A ‘outra’ comunidade se forma, torna-se presença, na interrupção do trabalho e dos empreendimentos da comunidade racional” (BIESTA, 2013, p. 94).

Biesta (2013, p. 98) nos interpela: “Quanto da ‘outra’ comunidade é realmente possível em nossas escolas?”.

Gomes e Gonçalves (2015) reconhecem a educação como uma *ação* humana, ou ainda mais especificamente, ocupando o espaço entre *trabalho* e *ação*:

A educação permite, ou inibe, a pluralidade dos seres humanos e a durabilidade do mundo, ocupando o hiato entre o trabalho e a ação. A educação é uma atividade que revela, aos outros, cada um, e revela/abre o mundo, é ação humana que decorre, e reifica, a esfera pública (GOMES; GONÇALVES, 2015, p. 29).

Como nos mostra Arendt (2001), a Era Moderna estabeleceu uma diferença entre *trabalho produtivo* e *improdutivo*, estabelecendo uma rigorosa hierarquia. “A tendência que o mundo moderno mostra para substituir a *ação* pela *fabricação* ocorre também na educação e decorre de um enaltecimento e excessiva centração nas atividades produtivas e lucrativas, o que conduz a um menosprezo pela ociosidade associada à *ação*” (GOMES; GONÇALVES, 2015, p. 30). Ao propor o cinema como arte na escola, acreditamos que o *trabalho improdutivo* associado à *ação* é tão importante quanto o *trabalho produtivo* no processo educativo. Defendemos a não hierarquização entre essas tais dimensões da condição humana.

Larrosa (2013) também dialoga com Arendt e afirma que no processo educativo há um duplo amor e uma dupla responsabilidade: entregamos as crianças ao mundo e entregamos o mundo às crianças. “A educação é um dispositivo que

não apenas se encarrega da infância, mas também se encarrega do mundo” (LARROSA, 2013, p. 41). A própria concepção de infância não é um dado natural, e sim, uma invenção recente, inseparável do dispositivo educativo. O autor também considera que o cinema, assim como a educação, pode ser inserido no domínio do *trabalho* e da *ação*:

O que o cinema faz é inscrever algo numa determinada materialidade, neste caso num jogo de luzes e sombras projectadas sobre uma superfície branca, para que algo inscrito atravessasse o tempo [...] e para que, de alguma maneira, se ponha a disposição de todos. Isto é, se converta em algo comum. A escola também faz isso. [...] A sala de aula seria assim um lugar de *comunização*, um lugar em que algumas coisas seriam postas em comum, à disposição de todos, seriam – de alguma maneira – desprivatizadas, para que se constituísse com elas o que Hannah Arendt chama de um mundo comum ou um espaço público (LARROSA, 2013, p. 42).

Concordamos com Larrosa que o cinema, assim como a educação, se identifica tanto com a esfera do *trabalho* – como fabricação de algo, o objeto-filme – quanto com a esfera da *ação*, mediada pelos encontros. Apesar de o cinema produzir uma materialidade, o processo de criação e a experiência de ver o filme convidam os sujeitos e tornarem-se presença com sua singularidade e pluralidade.

Seria o cinema enquanto arte um dos dispositivos que permitem à educação correr riscos e aos estudantes “nascerem de novo” com suas respostas singulares ao currículo e ao mundo? Como o cinema pode criar uma comunidade de alteridade – entre “quem não tem nada em comum”? Como o trabalho educativo com cinema pode permitir a *ação* na escola?

Assim como Arendt (2001) questiona essa marca da modernidade que substitui a *ação* pela fabricação, Walter Benjamin (2012a) também faz críticas à mudança radical na relação dos sujeitos com o trabalho, que vem interferindo diretamente na experiência humana. Tal mudança se consolida com o capitalismo. Em suas obras, também interroga o mundo, o historicismo, a ilusão de progresso e a sociedade moderna. Ele nos fala do declínio da experiência humana e do empobrecimento da arte de narrar, que vêm como consequência dessa mudança. Entendemos que esse empobrecimento, diz respeito às trocas diretas entre sujeitos. O trabalho, que era mais lento, processual e artesanal possibilitava uma convivência intergeracional. Não seria essa convivência, supostamente improdutiva, o que Hannah Arendt (2001) chama de *ação*? As narrativas ganhavam espaço, pois era possível contar histórias sobre o que acontecia ao redor. A experiência era possível

não só pelo que era vivido pelo próprio sujeito, mas pela imaginação, que era estimulada, ao ouvir as histórias contadas por outros. As vozes dos narradores não eram intercambiáveis, pois falavam de suas experiências particulares e não eram resultado de um discurso único, de uma comunidade racional/profissional.

Na modernidade, o trabalho se torna alienado. Há uma perda da totalidade do processo de criação. Há uma mecanização e aceleração da produção que transformam as pessoas em “peças” da linha de montagem. Essa automação interfere diretamente no convívio entre os sujeitos, entre os mais velhos e os mais jovens, na troca de seus saberes e histórias, e na própria relação com a linguagem, que fica reduzida a instrumento, meio, coisa, mercadoria (KRAMER, 2002).

Hannah Arendt escreveu em sua obra de 1963²⁶ que a essência do totalitarismo é transformar os homens em funcionários capazes de mover a máquina administrativa, ou seja, é desumanizá-los. Toda essa lógica se materializa também na cultura escolar, que acaba reproduzindo esse projeto de sociedade, privilegiando o conhecimento puramente técnico-científico. “A educação formal cindiu a razão da emoção” (REBELLO, 2013, p. 9). Talvez por isso a arte ocupe, muitas vezes, um lugar periférico, de menor legitimidade. Benjamin (2012a) defende uma experiência humana mais ampla que a experiência enaltecida por Kant, restrita à razão e a ciência. A escola, muitas vezes, se limita à experiência científica e transmite o passado com vistas a “preparar” para o futuro. Onde fica o presente? (KRAMER, 2002).

Essa pergunta nos remete à reflexão de Rancière (2010b) de que a emancipação não está no futuro, e sim no presente como uma prática aqui e agora, e não como algo a ser alcançado ao final de um processo. Nesse mesmo sentido, Pires, Gomes e Gonçalves (2017) nos ajudam a pensar a educação afastando suas práticas de uma visão moderna do progresso. Elas propõem, assim como Larrosa, “um entendimento atemporal da educação como responsabilidade pelo presente, cujo propósito é a liberdade” (PIRES; GOMES; GONÇALVES, 2017, p. 242). O programa *Escolas do Amanhã*, inaugurado em 2009 pela prefeitura do Rio – e mencionado por nós na introdução desta pesquisa – nos chama a atenção por colocar, de forma tão explícita, o foco no futuro – no “amanhã” – tanto no nome do

²⁶ A obra “Eichman in Jerusalem” foi originalmente publicada em 1963; a primeira edição portuguesa é de 2003.

programa quanto na propaganda lançada em 2014 para divulgação da construção de novas escolas municipais.

Curiosamente, uma das propostas – ou “metas” – a serem alcançadas pela SME/RJ para essas mesmas *Escolas do Amanhã* era que todas fossem inseridas, entre outras atividades, no *Projeto Cineclube nas Escolas*²⁷ – projeto no qual o cinema entra na escola como fruição e arte. Nos chama a atenção essa aparente contradição por ser esse um projeto que vai na contramão da ideia futurista, produtivista e progressista exposta no cartaz lançado pela prefeitura. É um projeto que abre fissuras na lógica endurecida e positivista da dinâmica escolar, criando com o cinema e a arte novas temporalidades e espacialidades que permitem outras aprendizagens. Com o cinema é possível experimentar o presente e a liberdade. “O cinema vira brinquedo quando as crianças o levam a sério e se torna um esconderijo na escola” (FRESQUET, 2013, p. 99). As *Escolas do Amanhã* ganharam, com esse projeto, um esconderijo.

A sutileza do cinema na escola e essa visão de educação apresentada a seguir compõem um verdadeiro paradoxo.

²⁷ Apresentamos esse projeto na introdução e o detalhamos no terceiro capítulo.

IMAGEM 2: Propaganda da Prefeitura do Rio para construção de novas *Escolas do Amanhã*



Fonte: <http://www.escolasdoamanha.com.br>. (Acesso em: janeiro/ 2018)

Essa imagem clarifica o quanto a modernidade foi associando a escola a uma fábrica, os estudantes a produtos fabricados e prontos para o tal futuro – o progresso – e, implicitamente, os professores aos operários – que fabricam as tais mercadorias. A prefeitura nomeia como *Fábrica de Escolas do Amanhã* esse programa de expansão de escolas. É alarmante pensar que ainda hoje predomina essa visão de escola, de conhecimento, de aluno, de professor. A escolha dessa publicidade é “reveladora da forma como o Estado adia a cena democrática, fazendo o tempo funcionar como um organizador da desigualdade. Em outras palavras, estamos conscientes da desigualdade, mas a igualdade é uma perspectiva” (MIGLIORIN, 2015, p. 70). É mais uma das metas e promessas do governo.

Esse modelo fabril de escola também é criticado por Gomes e Gonçalves (2015), que detalham a pressão da funcionarização que permeia muitos sistemas educacionais:

Faz-se crer que uma escola e que os seus trabalhadores devem funcionar como uma qualquer máquina ou empresa. Como uma qualquer máquina, o que é preciso é regulá-la devidamente e ela produzirá o que tem de produzir – cumprirá a sua função. É assim que as nossas escolas vivem invadidas de circulares, despachos, decretos, metas de aprendizagem, baterias de testes, desmultiplicação de exames e outros instrumentos de avaliação externa, contagem de tempo de serviço e contabilização de aprendizagens em minutos. Enchem-se também de manuais escolares, de manuais de apoio aos trabalhos dos professores, de livros de fichas, de quadros interactivos, de planos e planificações rotinizados, de projectos de turma, de ano, de escola, de agrupamento, de planos de actividades, de projectos educativos individuais, de relatórios, de quotas e rankings. Para tudo isto caber, teve de se ir tirando... livros de arte, livros de histórias, visitas de estudo, dicionários, relações, trabalhos de alunos, ideias, clubes e rádios escolares, pessoas, experiências, riscos, risos: tudo o que não melhora de um modo visível o funcionamento da máquina (GOMES; GONÇALVES, 2015, p. 26).

É fato que os professores sofrem com a pressão externa da funcionarização. Numa tentativa de romper com a burocratização que os reduz a “tarefeiros”, muitas vezes, acabam caindo na armadilha de uma profissionalização focada apenas em *expertise*, especialização, qualificação, aquisição de competências e superação. Nesse contexto, há espaço para o professor de Educação Básica trabalhar cinema como arte? Na seção a seguir, procuramos refletir sobre o trabalho docente e as possibilidades de formação em cinema e educação.

2.2 Cinema e formação docente: um olhar para a emancipação

A emancipação, diz o mestre ignorante, consiste na consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua.

JACQUES RANCIÈRE

O trabalho com cinema e educação, numa perspectiva da criação, vem se expandindo nas escolas e fora dela – no hospital, na cinemateca, na comunidade. Entretanto, a formação inicial de professores da Educação Básica – seja no curso de Pedagogia ou nas demais licenciaturas – ainda não prioriza em seu currículo reflexões, aprendizagens e práticas sobre esse campo de conhecimento – salvo algumas exceções. A formação em cinema e educação acontece, na maior parte das vezes, em cursos livres, esporádicos, oferecidos por projetos de extensão de universidades e entidades filantrópicas ou não-governamentais, entre outros. Professores interessados nesse trabalho com os estudantes, apesar da vontade, às

vezes não sabem muito bem por onde começar, mesmo quando são amantes da sétima arte. Procuramos, então, refletir sobre as reais possibilidades dos professores inserirem o cinema como arte em sua prática, uma vez que inúmeras escolas não conseguem parcerias externas com cineastas. Além disso, muitos se veem limitados ao cumprimento de um currículo engessado, que foi pensado e decidido fora da escola, até mesmo, por profissionais de outras áreas. Acabam encontrando, em alguns casos, resistência da coordenação pedagógica e falta de tempo para inserir o cinema, que é entendido como “menos sério” que as outras áreas e componentes curriculares. A partir disso, surgem muitas perguntas:

Como os docentes da Educação Básica podem experimentar o trabalho com cinema, tendo um olhar sensível que vá além dos conteúdos/conhecimentos já dados e que lhes compete ensinar? Como ousar trabalhar com a criação de filmes se muitos não possuem o domínio dessa linguagem nem dessas tecnologias? E os professores que dominam essa linguagem e suas técnicas, onde aprenderam esses saberes? Há espaço para isso na formação inicial? Que relevância a formação continuada dos professores tem nesse processo? Ela é suficiente para formar os professores? É possível ensinar o que se desconhece?

Essa última foi a principal pergunta que nos fizemos quando tomamos a decisão de realizar o primeiro curta-metragem com um grupo de alunos da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, da rede pública de ensino, no ano 2012. Segundo Rancière (2010b) o processo de emancipação intelectual ocorre justamente quando “mestre” e “discípulo” aproximam as suas vontades. Embora a criação cinematográfica com alunos fosse uma experiência totalmente nova em nossa atuação docente, a aproximação das nossas vontades foi evidente e potente. Essa aproximação é explicada pelo autor a partir do pressuposto da *igualdade das inteligências*. Qualquer um, com base naquilo que já sabe, pode descobrir pontos de articulação, estabelecer comparação e fazer inferências sobre aquilo que ainda não sabe, encurtando a distância em relação àquilo que ignora, pois “tudo está em tudo”. Nesse sentido, o trabalho educativo com cinema pode pensar o mundo, o conhecimento e a própria escola partindo da igualdade de inteligências, num gesto emancipador.

Essa concepção que trabalha com a relação *emancipação x embrutecimento* rompe com o paradigma clássico de ensinar e reposiciona tanto o professor quanto o aluno. O professor deixa de ser aquele que explica. E o aluno deixa de depender

dessa explicação para aprender. Para o autor ninguém é capaz de emancipar o outro, não é o mestre que emancipa o seu discípulo. A emancipação, portanto é individual. Ele diz que “quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro” (RANCIÈRE, 2010b, p. 52). O mestre ignorante não irá verificar se o aluno descobriu, mas se ele foi procurar. Também afirma que a virtude da nossa inteligência está mais em fazer do que em saber. Nesse sentido, para experimentar algo – como o cinema – não é necessário saber tudo previamente. Para Rancière (2010b), o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.

Assim como Rancière (2010b) elucida a ideia de emancipação – através da figura do mestre ignorante –, o educador brasileiro Paulo Freire²⁸ também se dedica a esse tema em seus estudos. Embora haja pontos de convergência quanto ao conceito de emancipação presente nesses autores, há também divergências quanto a essa ideia. Ambos tratam a emancipação associada à autonomia, que diz respeito tanto ao aluno quanto ao professor, tanto ao mestre quanto ao seu discípulo, colocando-os numa posição de igualdade e humildade, na qual ninguém sabe tudo e todos podem aprender. Tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e um pode aprender com o outro. Não estamos defendendo, porém, que a formação docente em cinema e educação seja dispensável. A questão que se coloca é que, uma vez que ela ainda não é uma realidade na educação, professores podem, pelo princípio da emancipação, aprender junto com os estudantes. E por que não junto com os cineastas na escola?

Os dois autores acreditam na importância de estimular o aluno a ser capaz de aprender a aprender, conquistando autonomia na relação com o conhecimento. Esse movimento se faz na aproximação e conexão entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ainda não sabe. O mesmo acontece com o professor, que não sabe tudo, mas pode também aprender o que desconhece.

²⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção leitura.

Esses autores, porém, se diferenciam em alguns aspectos quanto à ideia de emancipação. Enquanto Paulo Freire (1996) acredita no potencial transformador da educação através da sua dimensão política e social e que a emancipação é um meio para essa revolução transformadora, para Rancière (2010b) a emancipação é o próprio fim. Rancière (2010b) defende a emancipação intelectual e individual, e não a emancipação social e coletiva, como propõe Paulo Freire (1996), através da educação. Rancière (2010b) também acredita que ninguém é capaz de emancipar ninguém. O professor pode criar situações que favoreçam a emancipação do aluno, o que não garante que ela acontecerá, uma vez que é possível apenas emancipar a si mesmo. Enquanto a emancipação para Paulo Freire (1996) tem um destino, para Rancière (2010b) não.

Ao tratar da igualdade das inteligências para pensar emancipação intelectual tanto de alunos quanto de professores, cabe pensar o lugar da escola nesse processo. Afinal, a escola pública é um lugar de criação da igualdade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). É ousado pensar na escola, e no próprio cinema, como espaços de igualdade, de criação de “tempo livre” e de aprendizagem não só para os alunos como também para os professores, aliás, para todos os trabalhadores da educação. Todavia, é preciso destacar que, mesmo considerando o pressuposto da igualdade das inteligências proposto por Rancière (2010b), que reposiciona a função do “mestre” e do “discípulo” e defende que “qualquer um pode aprender qualquer coisa”, o papel do professor continua sendo, como sempre foi, diferente do papel do aluno. Não se trata de defender que alunos e professores ocupem o mesmo lugar no processo de aprendizagem, embora crianças e adolescentes sejam tão inteligentes quanto os adultos.

Enquanto Rancière (2010b) nos mostra a figura do professor como um *mestre ignorante*, Masschelein e Simons (2013) nos apresentam o professor como um *amateur*, um amante, um amador. O *mestre ignorante* é o professor que admite desconhecer, ignorar diferentes saberes, num gesto de humildade e aparente fragilidade diante dos alunos. Paradoxalmente, ele traz consigo a força da emancipação, da possibilidade de aprender sem depender necessariamente da explicação de alguém. Ele se coloca em posição horizontal aos estudantes – que também ignoram muitos assuntos –, tanto no reconhecimento da ignorância quanto da inteligência de ambos. Logo, os alunos não estão submetidos a ele e podem ter uma postura emancipada. Isso é libertador para o professor e para os alunos. Já o

professor “amador” é aquele que tem amor pelo assunto que ensina, pelo mundo e pelos alunos:

Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de seu estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*, pode-se dizer. Esse entusiasmo, essa apropriação de uma relação específica com a matéria, está ligada ao fato de que a matéria é tornada livre, torna-se liberada, é separada de seu uso pretendido e pode, assim, tornar-se um objeto de estudo ou de exercício, tanto para o professor quanto para o aluno (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 77).

A horizontalidade também se dá na relação do *professor “amador”* com os alunos, pois o assunto, a matéria – o cinema – torna-se objeto de experimentação de ambos. O fato de o professor ser versado em algo não significa que ele seja o explicador ou detentor do assunto. Ele tem amor pelo assunto, e não, a posse, uma vez que o conhecimento é liberado, é tornado livre para todos. Também percebemos uma aproximação entre o *mestre ignorante* e o *professor “amador”* quanto à atenção dada ao presente. A emancipação e a igualdade são práticas que estão no ponto de partida da relação ensino-aprendizagem.

Para Masschelein e Simons (2013) o professor é aquele que cria o tempo. Seria o tempo livre o tempo da igualdade? De que maneira o professor pode “criar esse tempo na escola”? Será que apenas o professor pode “criar o tempo”? Ousamos dizer que outros trabalhadores da educação, como os cineastas, por exemplo, também, podem “criar tempo e espaço” na escola e fora dela.

Os mesmos autores afirmam que “o professor também precisa de ‘tempo livre’, isto é, tempo para a autoformação por meio do estudo e da prática” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 139). O professor, e/ou o cineasta “passador” – figura mencionada por Bergala (2008) e apresentado por nós na seção anterior – também precisa de tempo livre para a formação em cinema e educação e para a experimentação da sétima arte. Fresquet (2013, p. 59) afirma que “se já é importante que o ‘passador’ tenha experiência artística, mesmo que inicial, é mais desejável ainda que sinta uma ativa ‘fome’ de cinema, para que possa promover a integração

efetiva do cinema na escola”. Novamente, percebemos aproximação com a figura do *mestre ignorante*. Essa fome seria a presença da vontade mencionada por Rancière (2010b)? E se a experiência artística do “passador” pode ser apenas inicial, a assunção da ignorância como possibilidade de algo provisório revela a sua postura emancipada. A horizontalidade também está colocada, uma vez que ele corre os mesmos riscos daquele a quem conduz. Também podemos entender essa fome pelo cinema como o amor do *professor “amante”* pelo assunto ou matéria a ser compartilhada com os estudantes.

Se a experiência artística do “passador” com o cinema, em muitos casos, é apenas inicial – uma vez que a sétima arte ainda é “estrangeira” na escola – a reflexão sobre a formação de professores em cinema e educação se mostra, novamente, relevante. Afinal, no espaço-tempo de formação, os professores constroem subjetividades, refletem, experimentam e se apropriam de conhecimentos, além de saberes técnicos.

Como dissemos anteriormente, na graduação dos professores, o foco dado ao trabalho com cinema como arte ainda é pequeno, embora já existam alguns desvios, “vazamentos”, que encontram uma saída e criam brechas no currículo – como mostraremos a seguir (PARAÍSO, 2010). Na pós-graduação, alguns programas – das faculdades de educação, comunicação e cinema, por exemplo – possuem grupos de pesquisa, trabalhado na produção de conhecimentos sobre essa área e na criação de espaços de formação continuada. Além do espaço da universidade, a escola também pode ser entendida como um lugar privilegiado de formação de professores em cinema e educação. O *Projeto Imagens em Movimento* é um exemplo disso. Não estamos nos referindo apenas a cursos de formação oferecidos previamente aos professores – na semana anterior ao início do ano letivo ou durante o recesso dos alunos, sábados e dias não letivos – para, só depois, passarem ao momento da prática. Estamos reconhecendo a formação que se dá na experimentação direta do cinema junto aos estudantes, na qual as aprendizagens do professor se dão durante o processo, num movimento de “aprender fazendo”. Defendemos que essa experiência também é formativa.

Nesse sentido, apresentamos a seguir iniciativas e experiências relevantes – alguns escapes –, nos quais a formação docente e o cinema se encontram, abrindo espaço para a construção e invenção de novos saberes, seja na universidade ou na escola.

A criação do cineclube *Educação em Tela* na Faculdade de Educação da UFRJ demonstra uma potência de aproximação entre o cinema e a experiência de formação universitária de docentes, descobrindo as possíveis inserções e brechas no currículo da graduação e pós-graduação e repensando o trabalho da educação, que extrapola o trabalho do professor e da escola, como também, o conhecimento acadêmico e escolar (REBELLO, 2013).

Outro exemplo, ainda pontual, sobre formação docente e cinema, e que merece reconhecimento, é o curso de licenciatura em cinema da UFF: o primeiro do Brasil. Essa iniciativa surgiu como parte do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e do compromisso assumido pelo departamento de cinema da UFF. Em 2008, para a construção do curso, professores desse departamento se reuniram com professores do departamento de educação, pois estes também seriam responsáveis por muitas horas de aula. Apesar do enorme desafio, que era viabilizar uma nova licenciatura em uma universidade pública, exigindo muita dedicação e esforço por parte dos professores envolvidos, o projeto expansionista da UFF facilitou esse processo e, no semestre seguinte, teve início o novo curso (MIGLIORIN, 2015).

Cezar Migliorin, sendo um dos professores do departamento de cinema responsáveis pela implementação dessa licenciatura afirma:

Acreditávamos que havia uma necessidade de uma formação especializada para as pessoas que ministravam oficinas de cinema em escolas livres, que se ocupavam com projetos pedagógicos em museus, centros culturais e cinematecas e, sobretudo, na formação de professores que possam atuar nas artes. Tínhamos ainda uma institucionalidade importantíssima apoiando nossa licenciatura: os “Parâmetros Curriculares Nacionais”²⁹, incluem o cinema como uma das formas artísticas que podem ser ensinadas nas aulas de artes, estas sim obrigatórias (MIGLIORIN, 2015, p. 19).

Embora saibamos que o ensino de cinema não seja obrigatório nas escolas de Educação Básica - o que é maravilhoso para os estudantes, porque podem escolher, e, ao mesmo tempo, é assustador para os possíveis graduandos, que ficam sem um espaço de atuação legitimado nas escolas, ocasionando também a dificuldade em justificar a manutenção desse curso de formação em uma

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: setembro/2017.

universidade pública - os PCNs abriam uma brecha espetacular, permitindo possíveis desvios e inserções no currículo de artes nas escolas.

Trazendo agora a própria escola como um espaço privilegiado para a formação continuada de trabalhadores da educação, destaco a experiência formativa do projeto 10 x 10 do programa *Descobrir* da Fundação Calouste Gulbenkian³⁰, localizada em Lisboa, Portugal e que consiste no trabalho em parceria entre docentes e artistas nas escolas. Gomes e Gonçalves (2014) investigaram esse projeto como uma experiência de formação em três edições (que decorreram nos anos letivos de 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015), questionando o conceito de *desenvolvimento profissional contínuo* e os modelos tradicionais de formação continuada que reforçam figuras prescritivas do professor como “eficaz e competente”. Nessa proposta há uma aproximação do trabalho docente com as artes e entre a dimensão pedagógica e epistemológica e uma perspectiva ética e política que recupera a dimensão pública do trabalho do professor:

Nele se materializa uma certa forma de relação com as artes (a literatura, as artes plásticas, a música, o teatro, etc.) defendida por Jorge Larrosa através da relação com o trabalho do artista, com as linguagens da arte, com as suas formas de expressão e a sua relação com a esfera pública. A dimensão criativa do trabalho dos professores emerge nestes espaços *entre* – arte e educação, disciplinas escolares e campos artísticos, escolas e museus, professores e artistas, professores e alunos, ensino e aprendizagem, recuperando uma certa ideia de autoria que está normalmente associada ao trabalho do artista mas que parece ter desaparecido dos entendimentos dominantes sobre o trabalho docente (GOMES; GONÇALVES, 2015, p. 43).

Essa experiência de formação continuada na escola através do trabalho em parceria entre professores e artistas se identifica com uma das características centrais do *Projeto Imagens em Movimento*: o trabalho educativo construído na relação entre docentes e cineastas. O projeto disponibiliza os equipamentos cinematográficos e um cineasta – que realiza as oficinas com os estudantes duas vezes por semana. Em contrapartida, a escola abre o espaço para esse trabalho e permite a atuação de professores parceiros que queiram se responsabilizar pelo projeto na escola, trabalhando juntamente com os/as cineastas nos encontros semanais com os estudantes. O que professores e cineastas aprendem nessa

³⁰ Para mais informações, procurar em <http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=5467>. Acesso em: agosto/2017.

relação? Que trabalho se constrói nessa parceria? Essa troca é uma experiência formativa?

Chegamos ao nosso objeto de pesquisa, que é a investigação sobre qual trabalho se constrói nessa relação de parceria. No próximo capítulo, apresentaremos o *Projeto Imagens em Movimento* e, especialmente a experiência vivida por trabalhadores da educação de três escolas públicas do Rio de Janeiro que atuaram no projeto: a Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, localizada no bairro de Inhaúma, a Escola Municipal Roraima, situada no bairro de Cordovil e o Colégio Estadual Souza Aguiar, que fica na Lapa, Centro do Rio.

CAPÍTULO 3 – QUE TRABALHO EDUCATIVO SE CONSTRÓI NO PROJETO IMAGENS EM MOVIMENTO?³¹

A criança é frequentemente o outro que inventa um mundo para si, mas que não pede nada ao adulto, não lhe dá lições ou explicações sobre as coisas.

CEZAR MIGLIORIN

O trabalho com cinema realizado pelo *Projeto Imagens em Movimento* dentro e “fora” da escola tem ampliado os lugares e as modalidades de aprender. Sua presença na educação pública municipal e estadual vem trazendo implicações significativas tanto no processo de formação de trabalhadores da educação e cineastas do projeto quanto de estudantes das escolas parceiras. Até o momento o *Imagens em Movimento* atuou em algumas escolas municipais e/ou estaduais localizadas nos municípios: Rio de Janeiro, São João da Barra, Paraty e Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro; e nos municípios: Belo Horizonte e Sabará, no estado de Minas Gerais. O projeto tem também provocado algumas fissuras no currículo dominante da Educação Básica na esfera pública, embora ainda ocupe um lugar de “estrangeiro” na proposta pedagógica das escolas por onde passa.

Olhar para as nuances da relação de trabalho entre professor e cineasta e /ou outros trabalhadores da educação junto aos estudantes durante os encontros do projeto nos leva a conhecer melhor essas implicações para todos os intervenientes desse processo criativo/educativo.

Neste capítulo apresentamos o nosso objeto de estudo e nossos caminhos metodológicos. Também tecemos a construção da nossa análise, através das narrativas das experiências de trabalhadores envolvidos nesse projeto em três escolas públicas. Apresentamos também ações do projeto atreladas ao programa *Cinema Cem Anos de Juventude* da Cinemateca Francesa.

³¹ As informações sobre a origem desse projeto foram obtidas através da entrevista de Ana Dillon para a nossa pesquisa e de uma aula da disciplina Cinema e Educação oferecida pela professora Adriana Fresquet no primeiro semestre do ano 2017 no PPGE/UFRJ, na qual Ana Dillon foi convidada para falar sobre o *Imagens em Movimento*. As demais informações foram retiradas dos sites www.osfilhosdelumiere.com/cinematicemanosdejuventude e www.imagensemmovimento.com.br.

Para isso nos esforçamos durante toda a construção deste capítulo para ter ressoando dentro e fora de nós algumas perguntas retóricas que nos ajudaram a refinar nosso olhar e apurar os outros sentidos sensoriais na tentativa de alcançar nossos objetivos de pesquisa:

Que sentidos surgem das narrativas de nossos copesquisadores? O que escapa nas falas, nos gestos? Qual é o acontecimento – aquilo que “queima” – em suas experiências? Quem são os “outros” possíveis nessa relação de trabalho? Que estranhamentos aparecem nesses diferentes encontros e que alterações se criam? Quais as ressonâncias desse trabalho nos sujeitos envolvidos – intrínseca e extrinsecamente –, no currículo, na escola, na comunidade, na educação? Que interseções são possíveis entre nosso quadro teórico-conceitual e o que emerge no campo empírico?

Seguimos, então, mostrando nossas pegadas: de onde partimos, à luz de quem, quais foram nossas escolhas metodológicas e quais as contingências do caminho.

3.1 Os caminhos da pesquisa: perspectiva teórico-metodológica

Criar não é deformar ou inventar pessoas e coisas. É travar entre pessoas e coisas que existem e tais como existem, relações novas.

ROBERT BRESSON

Esta pesquisa diverge dos valores do paradigma da ciência moderna, que se apoia na neutralidade e total distanciamento do investigador como condição para conhecer, operando com a ideia de *constatação da realidade* e uma visão essencialista de sujeito, na qual acredita-se que o indivíduo possui uma única identidade, que lhe é natural. Enquanto essa lógica, que atravessa a organização do mundo ocidental, é a da representação, na qual sujeito e objeto preexistem à prática da pesquisa, neste trabalho o “distanciamento total” não foi possível, uma vez que o interesse nesta pesquisa surgiu de minha primeira experiência com cinema na perspectiva da arte e criação, que teve como desdobramento, dois anos depois, a parceria com o *Projeto Imagens em Movimento* numa das escolas municipais que foi investigada, escola na qual eu trabalhava, me colocando numa relação íntima e próxima do campo empírico e dos sujeitos envolvidos.

Conforme nos apresenta Canen (2016), a evolução da pesquisa científica levou a possibilidade de uma pluralidade de paradigmas, para além do positivismo. Entretanto, segundo a mesma autora, é muito mais importante deixar claro a não neutralidade do pesquisador e qual é o seu modo de pensar e construir o conhecimento do que tentar classificar a pesquisa em um ou outro paradigma estanque, pois qualquer classificação é sempre limitadora. De acordo com Lincoln e Guba (2006), a grande questão que move os diversos paradigmas de pesquisa é se o mundo a ser pesquisado possui uma existência real, apreensível, ou se esta existência estaria diretamente ligada à experiência humana.

Demarcando nosso posicionamento nessa proposta investigativa, apresentamos uma visão ontológica, ou seja, do mundo real, de que ele é plural, sendo um conjunto de realidades construídas por sujeitos plurais. A visão epistemológica é subjetivista, portanto, a produção de conhecimento sobre este real se dá de forma subjetiva. E a dimensão metodológica desta pesquisa é qualitativa e interpretativa, trazendo as *múltiplas construções discursivas sobre o real*. A partir da explicitação desses níveis paradigmáticos é possível aproximar esta pesquisa do paradigma construtivista social sem, contudo, fazer uma classificação categórica e reducionista.

Segundo André e Ludke (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Essas são características gerais, entretanto a pesquisa qualitativa assume formas específicas. Uma delas é o **estudo de caso**, forma essa que adotaremos para o desenvolvimento desse trabalho.

E o que é um caso? Quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente, um acontecimento previsto, enfim, um sem fim de hipóteses mil! (COUTINHO; CHAVES, 2002).

O estudo de caso não visa à generalização tal qual a que se busca em uma pesquisa quantitativa. Os casos não são amostragens. Essa metodologia se propõe a uma particularização que pode levar a um outro tipo de “generalização”. Podemos,

então, apresentar o *Projeto Imagens em Movimento* como “o caso” desta pesquisa sobre cinema e educação.

Para Costa (2002) é o olhar investigativo que inventa o objeto e é na linguagem que se produz uma realidade, que não é única. Esse objeto pode ser melhor enquadrado e lapidado durante o ato de pesquisar. Stake (2007) defende que as perguntas iniciais da investigação podem ser modificadas ou até substituídas e que é um desafio para o investigador trabalhar as perguntas que movem a pesquisa até elas se tornarem as melhores possíveis.

Como instrumento para gerar os dados³² utilizamos: entrevistas inspiradas na técnica da explicitação e levantamento de informações retiradas das plataformas digitais³³ do programa *Cinema Cem Anos de Juventude* e – em especial – do *Projeto Imagens em Movimento* – tomando como referência que este último é o foco do nosso objeto de pesquisa e que a fonte de divulgação de suas propostas e ações só existe nesse formato. Construimos nossa análise através da articulação entre as informações geradas nesse mapeamento e as que surgiram pelas transcrições das entrevistas. Consideramos que o uso do termo “geração” de dados no lugar de “coleta” pode ser utilizado por “entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada por nenhum aparelho ou método de gravação” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014).

Optamos por ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos no planejamento, organização e realização das oficinas de cinema em três escolas públicas do Rio de Janeiro. Consideramos que, sem essa escuta, seria menos viável identificar e mapear as especificidades desse trabalho e as nuances da relação entre os trabalhadores envolvidos no projeto, bem como possíveis conflitos e contradições que não são tão explícitos. Tivemos como forte inspiração para a construção e condução das entrevistas, um tipo específico conhecido como *entrevista de explicitação*.

³² Também contribuíram com a pesquisa as anotações que fiz, como aluna da disciplina Cinema e Educação, ministrada pela professora Adriana Fresquet no PPGE/UFRJ, no primeiro semestre de 2017, na qual Ana Dillon foi convidada a apresentar o trabalho do *Imagens em Movimento* e também abriu espaço para perguntas sobre o projeto.

³³ Nesses sites estão disponíveis a proposta pedagógica desse programa, a rede de parceiros de vários países, os exercícios cinematográficos de cada ano, de acordo com o tema trabalhado, as mostras, festivais e premiações, fotos, os filmes produzidos com os estudantes, as escolas parceiras, dentre outras informações detalhadas.

A *entrevista de explicitação*³⁴ foi consolidada através dos estudos de Pierre Vermersch³⁵, psicólogo, psicoterapeuta e pesquisador francês, visando o campo da aprendizagem e experiência profissional como um meio de formação. Trata-se de uma entrevista que tem como foco a descrição, com maior precisão possível, de uma atividade passada realizada por uma pessoa na prática profissional ou envolvida na execução de uma tarefa. O objetivo dessa entrevista é aprender sobre o que realmente aconteceu e sobre o conhecimento implícito nessa ação. Essa descrição detalhada visa à elaboração e à formalização de uma experiência vivida. Tal conjunto de técnicas permite o acesso a dimensões da experiência de ação que não estão imediatamente presentes na consciência da pessoa e que emergem também de gestos, traços, reações, entonação, entre outros, além daquilo que é dito pelo/a entrevistado/a. Optamos por nos referir aos sujeitos entrevistados, em alguns momentos, como copesquisadores, reconhecendo o seu papel ativo e fundamental na geração dos dados deste estudo de caso.

A tentativa de aproximação de nossas entrevistas a esse tipo específico, que é a *explicitação*, se deu pelo nosso desejo de recuperar a experiência vivida nas oficinas do *Projeto Imagens em Movimento* pelos trabalhadores da educação copesquisadores, identificando as aprendizagens desses professores, cineastas e de uma cozinheira parceira do projeto nessa experiência de trabalho com cinema na escola, além da experiência de uma diretora que acolhe o projeto na escola desde 2013 até 2017. Para isso, selecionamos um pequeno trecho de um ou dois filmes de curta-metragem criados pelos estudantes envolvidos nesse projeto junto aos copesquisadores para iniciar as entrevistas. Cada um deles foi entrevistado individualmente. Colocamos essas imagens como disparadoras das falas desses sujeitos, pedindo que contassem o que essas imagens traziam à sua memória e como foi o processo de realização das mesmas.

³⁴ A entrevista de explicitação, criada e desenvolvida por Pierre Vermersch, é utilizada por outros pesquisadores, especialmente, do campo da psicologia. Destaco a pesquisadora Virgínia Kastrup, professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e algumas de suas produções acadêmicas, cuja entrevista de explicitação foi citada ou aplicada: “*Será que cegos sonham?*”: o caso das imagens táteis distais”; “*O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida*”; “*A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual*”; “*A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*”, dentre outras publicações.

³⁵ Uma das obras de referência dele é: VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Paris: Esf, 1994.

Esse contato com algumas cenas dos filmes produzidos por esses trabalhadores junto aos estudantes favoreceu a recuperação parcial ou quase total da experiência vivida por esses “entrevistados” no *Projeto Imagens em Movimento*, desencadeando lembranças sobre esse momento específico de criação. Essas memórias vieram à tona e foram relatadas.

Reforçamos que nesse terceiro capítulo optamos por fazer uma oscilação necessária entre os pronomes *eu* e *nós*. Usamos “*eu*” quando as narrativas e trajetórias mais pessoais foram apresentadas, especialmente aquelas que me atravessaram mesmo antes de ingressar no curso de mestrado e usamos “*nós*” para toda a construção dos caminhos da pesquisa que foi realizada em parceria com minha orientadora, demais professores e companheiros, tendo sido, portanto, um trabalho coletivo.

3.1.1 Os bastidores: definindo os sujeitos e o “local” da pesquisa

*A vida é dialógica por natureza.
Viver significa participar de um diálogo.*

MIKHAIL BAKHTIN

Durante a construção do pré-projeto para ingresso no mestrado do PPGE/UFRJ, meu objeto de estudo já tinha sido escolhido: seria o *Projeto Imagens em Movimento*, especialmente, a experiência desse trabalho na Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, que iniciou no segundo semestre de 2013 e continuou nos anos subsequentes, com pouquíssimas intermitências³⁶.

Entretanto, ao cursar as disciplinas *Pesquisa Educacional* no primeiro semestre de 2016 e *Seminário de Dissertação* no segundo semestre de 2016, percebemos a necessidade de fazer um recorte, um enquadramento mais específico desse projeto, trabalhando as perguntas da pesquisa até chegar a uma que alcançasse o ponto central de nossa investigação. Ao final de 2016, primeiro ano do curso de mestrado, nosso foco de estudo se refinou: *Que trabalho educativo com cinema se constrói na relação entre professores da Educação Básica e as/os cineastas do Projeto Imagens em Movimento numa escola da rede pública*

³⁶ No primeiro semestre de 2017 o projeto não atuou na Escola Sarti. Porém, voltou para lá no segundo semestre desse ano, retomando a parceria.

municipal? E continuamos a trabalhar as demais perguntas, aquelas que foram se desdobrando e movendo a pesquisa, mesmo que não tivéssemos a pretensão de responder a todas elas, pois são inesgotáveis (STAKE, 2007).

A partir desse recorte, nos deparamos com uma questão difícil: a única professora da Escola Sarti que havia acompanhado os encontros do *Projeto Imagens em Movimento* nessa instituição desde 2013 havia sido eu. Então, eu iria investigar apenas a minha experiência na relação com a cineasta? Isso se tornou um fator limitador para o enquadramento da pesquisa. Costa (2002) destaca a imprevisibilidade como parte do processo. O pesquisador precisa lidar com incertezas, imprevistos e com o espaço contingencial que se abre silenciosamente na tentativa de cercar o objeto de estudo. Percebemos, então, que a pesquisa não poderia focar apenas na Escola Sarti.

Além da minha presença nos encontros do projeto na Escola Sarti durante o segundo semestre de 2013, outro parceiro muito atuante, foi o monitor³⁷ do laboratório de informática. Muitas vezes, ficava fora do seu horário de trabalho conosco, junto aos estudantes inscritos no *Projeto Imagens em Movimento*, acompanhando o projeto de cinema. Ele participava, inclusive, das gravações dos curtas ao final do semestre, que às vezes durava dias inteiros. O então monitor, Flávio Martins, é formado em Filosofia e possui licenciatura nessa área. É professor em uma escola estadual, lecionando no Ensino Médio. Também estava cursando, naquela época, licenciatura em Biologia. Entretanto, na Escola Sarti ele não era um professor oficialmente, apesar de sua formação e experiência como docente na esfera estadual. Estava certa de que iria entrevistá-lo, mas continuava esbarrando nesse limite do objeto de pesquisa: a relação entre professores e cineastas em uma escola da rede pública. A cineasta que nos acompanhou durante esse segundo semestre de 2013 foi Sofia Maldonado. Ela também foi convidada a participar das entrevistas.

Em dezessete de dezembro de 2013, ao iniciar minha atuação como professora de ensino básico técnico e tecnológico do Colégio Pedro II, no *Campus São Cristóvão I*, por ser um concurso de dedicação exclusiva, precisei sair da Escola Sarti, interrompendo o meu vínculo de trabalho na esfera municipal.

³⁷ Essa função se deu através de contrato temporário com a prefeitura. Apenas algumas escolas da rede receberam esses “estagiários”.

Por um lado, fiquei “com o coração apertado” de deixar nosso cineclube, que era realizado com a escola inteira desde 2011, além do projeto de criação de filmes que começou em 2012 com um grupo de estudantes do quarto, quinto e sexto anos do Ensino Fundamental. Flávio e eu iniciamos esse trabalho antes da escola ser contemplada com a parceria do *Imagens em Movimento*. Por outro lado, fiquei muito feliz de saber que o *Projeto Imagens em Movimento* havia renovado a parceria com a escola em 2014 e que o Flávio continuava acompanhando a oficina como “professor” parceiro. Porém, o seu contrato com a prefeitura terminou naquele ano. Com a sua saída da escola, não havia, naquele momento, outro professor que pudesse ou quisesse dar continuidade a essa parceria. A cineasta que dinamizou a oficina na Escola Sarti em 2014 foi Ana Dillon. Ela também aceitou participar das entrevistas. Além de sua atuação nas escolas como cineasta, Ana é a coordenadora e “criadora³⁸” do *Projeto Imagens em Movimento*, portanto, uma importante copesquisadora deste estudo.

Por um lado, não havia mais a presença do Flávio na escola. Por outro, mesmo sem a presença de um professor parceiro, o projeto renovou o seu vínculo com a “Sarti” no segundo semestre de 2014. Ana Dillon continuou como a cineasta dinamizadora dos encontros. Foi ainda nesse ano que, sem a presença de um/a professor/a para acompanhar as aulas do projeto e fazer a “ponte” com a escola, Rosângela Rodrigues foi convidada pela diretora Regina Lopes para ser a parceira do projeto. Ela foi cozinheira da escola por muitos anos (essa função é nomeada como “merendeira”), estando readaptada por questões de saúde. Por esse motivo passou a trabalhar como auxiliar de secretaria. Segundo o seu relato, ao entrar no “Cinemão” (auditório) e ver um dos curtas produzidos pelos estudantes passando no telão durante um dos encontros da oficina, ela foi até a diretora para elogiar o projeto e recebeu a proposta. Rosângela aceitou, para nossa alegria, o convite de acompanhar os encontros da oficina. É parceira do projeto desde 2014 (segundo semestre) até 2017. Ela também aceitou participar da entrevista em nossa pesquisa. Eu continuava, entretanto, com o mesmo problema em relação ao objeto de investigação. Ela não era professora da escola.

³⁸ Falaremos sobre a criação do projeto mais adiante nas seções *Cinema Cem Anos de Juventude: reverberando no Brasil*; e *Entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento*.

Foi por conta dessa limitação que decidimos entrevistar professores e cineastas de mais duas escolas públicas, tendo como “caso” de nosso estudo o *Projeto Imagens em Movimento* e como “local” da pesquisa, três escolas: duas da esfera municipal e uma da esfera estadual. Para auxiliar na escolha das outras duas escolas, escrevemos um e-mail para Ana Dillon, explicando essa particularidade da pesquisa e pedindo que ela indicasse dois professores parceiros do *Imagens em Movimento* para entrevistarmos. Ana, imediatamente, indicou a professora Vera Campos da Escola Municipal Roraima, localizada no bairro de Cordovil, zona norte da cidade do Rio de Janeiro e a professora Jussara Olinev do Colégio Estadual Souza Aguiar, localizado na Lapa, Centro do Rio. As duas professoras recomendadas por Ana Dillon, aceitaram participar da entrevista, logo que entramos em contato.

Ao assistir aos filmes criados pelos estudantes da E.M. Roraima e da E.E. Souza Aguiar durante a parceria com esse projeto de cinema, a fim de nos prepararmos para entrevistar essas duas professoras, identificamos, nos créditos finais dos curtas, os nomes das cineastas participantes. A cineasta que atuou junto à professora Vera em 2016 foi Ana Dillon, que já tinha concordado em participar da entrevista; e a cineasta Fernanda Rocha Miranda havia atuado junto à professora Jussara Olinev em 2013. Resolvemos também pedir o contato da Fernanda à Ana Dillon. Ao conversar com a Fernanda, que logo aceitou participar da nossa pesquisa, ela contou que em 2016 trabalhou na Escola Sarti. Foi uma surpresa. Eu não a conhecia pessoalmente, pois saí de lá ao final de 2013. Fernanda atuou na “Sarti” com o acompanhamento da merendeira Rosângela. Algumas semanas depois de nossa primeira conversa por rede social, Fernanda me contou que voltaria para a “Sarti” no segundo semestre de 2017. Foi uma notícia maravilhosa! O projeto continua sobrevivendo e resistindo na Escola Sarti, mesmo sem um professor parceiro.

Além dessas pessoas escolhidas, sentimos a vontade de ouvir a diretora da “Sarti”, pois, mesmo não havendo nenhuma professora para se responsabilizar pelo projeto na escola desde 2015, ela sempre está de portas abertas junto à merendeira Rosângela para receber o projeto.

Sendo assim, como todos os convidados concordaram em participar da pesquisa, tivemos oito pessoas entrevistadas:

TABELA 3: Sujeitos participantes das entrevistas

Trabalhadores da educação	Escola(s) de atuação	Ano de parceria
Professor parceiro Flávio Martins	E.M. José Aparecido do Prado Sarti	2013 / 2014
Professora parceira Jussara Olinev	C.E. Souza Aguiar	2013
Professora parceira Vera Campos	E.M. Roraima	2016 / 2017
Merendeira parceira Rosângela R.	E.M. José Aparecido do Prado Sarti	2015 até 2017
Diretora parceira Regina Lopes	E.M. José Aparecido do Prado Sarti	2013 até 2017
Cineasta Sofia Maldonado	E.M. José Aparecido do Prado Sarti	2013
Cineasta Ana Dillon	E.M. José Aparecido do Prado Sarti	2014 / 2015
	E.M. Roraima	2016
Cineasta Fernanda R. Miranda	C.E. Souza Aguiar	2013
	E.M. José Aparecido do Prado Sarti	2016 / 2017

Como nossa pesquisa não se limitou a ouvir apenas professores e cineastas, dando voz também à merendeira Rosângela e à diretora Regina, nossa questão central da pesquisa mudou mais um pouco: *Que trabalho educativo com cinema se constrói na relação entre os trabalhadores da Educação Básica e as/os cineastas do Projeto Imagens em Movimento em escolas da rede pública?*

Encaramos essas entrevistas, como nos sugere Frias (2013), enquanto “eventos de fala”, portanto, eventos interacionais e únicos, nos quais tanto a “entrevistadora” quanto os “entrevistados” desempenharam um papel ativo, cooperando na produção de sentidos. Isso não significa dizer que ambos exerceram a mesma função durante as entrevistas. Há um limite nessa interação para assegurar a legitimidade e uma maior aproximação da autenticidade dos dados:

[...] o sujeito no lugar do entrevistado não é [...] encarado como um sujeito passivo, um vaso de respostas prontas, sejam elas fatos positivos ou emoções, mas alguém que, em interação com o entrevistador, constrói conhecimento e produz sentidos no momento mesmo da interação, ao interpretar e reinterpretar experiências e dados em resposta às perguntas da entrevista. O entrevistador deixa de ser aquele que, através de perguntas habilmente construídas, extrai sentidos preexistentes, prontos e acabados, que estariam guardados na memória do entrevistado, e passa a ser aquele que interage com o entrevistado, participando e colaborando na construção de sentidos e na produção de conhecimento – o objetivo da entrevista. (FRIAS, 2013, p. 52).

Rosa Maria Hessel Silveira (2007) também nos provoca a pensar na arena de significados que atravessa a entrevista na pesquisa em educação e sobre o que entendemos e buscamos como “verdade”. A autora nos interpela com várias questões. Dentre elas estão: “Conseguimos desestabilizar nossas crenças sobre a

função ‘partejadora’ das entrevistas?” (SILVEIRA, 2007, p. 118). “O que tem de previsível e imprevisível nesse jogo intersubjetivo da verdade?” (SILVEIRA, 2007, p. 120).

Compreendemos que a fidedignidade, a imparcialidade, a exatidão e autenticidade não estão, necessariamente, garantidas. Nesse sentido, a autora aponta caminhos para pensar os jogos de linguagem presentes nas entrevistas, a reciprocidade, a intimidade, as relações de poder, as redes de representações, as regularidades da narrativa e significações compartilhadas nas falas dos diferentes sujeitos como foco da análise dos diálogos (SILVEIRA, 2007, p. 123). “A fala do entrevistador e suas perguntas não são um mero instrumento de extração de verdades, mas um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (SILVEIRA, 2007, p. 132).

Ela ainda acrescenta mais um “personagem” na produção de significados: “o *pesquisador, o analista* que, fazendo falar de novo tais discursos, os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2007, p. 137)”. Afinal, o entrevistador produz sentidos junto ao entrevistado no ato da entrevista, mas também é aquele que fará um movimento de ida e vinda aos discursos produzidos repetidas vezes e, nesse processo de análise, certamente, encontrará e criará muitos outros significados.

3.1.2 A montagem: analisando discursos numa perspectiva bakhtiniana

Eu não quero reconhecer-me; quero conhecê-lo fora de mim. Isso é possível? Meu esforço supremo deve consistir nisso: não me ver em mim, mas ser visto por mim, com os meus próprios olhos, mas como se fosse um outro, aquele outro que todos veem e eu não vejo.

LUIGI PIRANDELLO

Os dados gerados nesta pesquisa a partir das entrevistas foram construídos através do nosso diálogo com docentes, cineastas e outros trabalhadores intervenientes no âmbito do *Projeto Imagens em Movimento* em três escolas da rede pública do Rio de Janeiro.

Tais discursos foram analisados com base na Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin. O conceito de discurso é entendido por ele como um “fenômeno

complexo e multifacético” e como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2002, p. 181).

O autor construiu uma filosofia geral da linguagem ao abordar a centralidade da mesma na constituição dos sujeitos. Embora não tenha criado uma teoria fechada para a análise do discurso, é possível estabelecer diretrizes para uma análise dialógica. São inegáveis as contribuições do que chamamos hoje de *Círculo de Bakhtin*³⁹ para os estudos da linguagem (BRAIT, 2008). Bakhtin considera as dimensões social, histórica e cultural da linguagem, distanciando-se, em parte, dos estudos da Linguística Moderna⁴⁰, nos quais a língua é estudada fora de sua relação com o mundo, mas a partir de regularidades internas que formam um sistema autônomo e abstrato. Para o autor, o sujeito não adquire uma língua, e sim, penetra na corrente e no fluxo da linguagem. Ele propõe a *Metalinguística* como um método de análise do discurso para tratar dos aspectos que extrapolam os limites da Linguística:

[...] as relações discursivas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral completo. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. (...) a Linguística estuda a ‘linguagem’ propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois esse é, por natureza, dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2002, p. 184).

Buscamos investigar o processo de “fazer cinema”, trazendo à tona experiências marcantes vividas pelos sujeitos participantes das entrevistas, entendendo-as como eventos de fala únicos e irrepetíveis construídos na interação entre os interlocutores. Acreditamos que a *situação* da comunicação verbal não pode ser analisada apenas pelo ponto de vista interno, ficando reduzida aos elementos linguísticos. Nossa fala não é produzida independentemente das condições reais da enunciação.

³⁹ Dele participaram, além de Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros.

⁴⁰ Bakhtin faz uma crítica ao que chamou de “objetivismo abstrato” nos estudos da linguagem, influenciados fortemente pela Linguística de Ferdinand de Saussure, no começo do século XX. Sobre a Linguística Moderna ler: SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** (Tradução de A. Chelini *et al.*) São Paulo: Cultrix, 1995.

Partimos, especialmente, dos conceitos de alteridade e exotopia. Contudo, ressaltamos que a articulação desses conceitos não se deu isoladamente a ponto de imaginá-los completamente independentes dos demais conceitos bakhtinianos. Por isso, colocamos em movimento outros elementos que compõem sua teoria (como o dialogismo, a polifonia, as vozes sociais).

Na alteridade, a intersubjetividade precede a subjetividade, os sujeitos se constituem na relação com o outro. Esforçamo-nos para identificar esses “outros” possíveis: O cinema na escola? Os espaços alteritários? As temporalidades outras? As cineastas? Os docentes? A merendeira? Os personagens dos filmes? O outro (ou os outros) de si mesmo? Os pais e responsáveis? A plateia presente nas mostras e festivais? Enfim... uma infinidade de “outros” que se alteram e se complementam mutuamente nessas relações, tanto pelos diálogos anteriores que atravessam cada sujeito do discurso, quanto pelos enunciados que ainda estão por vir. Afinal, antes mesmo de o sujeito enunciar suas falas já são alteradas pelos interlocutores a quem são endereçadas (PIRES; SOBRAL, 2013). Por exemplo: sua posição social em relação ao falante e seu grau de familiaridade com ele. Além disso, todo enunciado dirigido a um interlocutor provoca uma resposta, que Bakhtin denomina como *ato responsivo*, dando continuidade ao fluxo dialógico, seja pela concordância ou discordância. Não há a primeira nem a última palavra. Há também uma expectativa do locutor sobre a resposta do interlocutor, não apenas sobre *o que* dirá, mas *como* dirá.

Como os olhares do pesquisador e dos sujeitos participantes das entrevistas sobre o mesmo objeto podem ser diferentes, foi pertinente trazer o princípio de exotopia para essa análise já que, no processo dialógico, nossa palavra está contaminada do olhar de fora, do outro que lhe dá sentido e acabamento. O princípio de exotopia abriga a ideia de lugar exterior. Quando entramos em contato com o outro temos, em relação a ele, um excedente de visão. O mesmo acontece em relação a nós. É possível ao outro perceber aquilo que nos é inacessível sem o seu olhar. Uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia, trazendo-nos acréscimo de visão e consciência a partir do que o outro nos aponta (MAGALHÃES, 2010, p.17).

Em vez de uma redução fenomenológica que sugira um sujeito capaz de ver seu próprio ponto de vista de uma perspectiva neutra, Bakhtin propõe um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente⁴¹, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento (SOBRAL, 2013, p. 18).

Tanto os olhares do pesquisador quanto os dos sujeitos participantes da pesquisa são levados em consideração nessa análise. Por isso, escolhemos chamar esses sujeitos de copesquisadores, pois possuem voz ativa na construção do conhecimento proposto nesta investigação. Essa voz se manifesta através de seus discursos, num fluxo contínuo que inclui também as vozes do “público”, esse “terceiro” que é também interlocutor, embora seja ambigualmente ausente e presente. O entrevistador, por vezes, se traveste de porta-voz desse “público” que terá acesso à pesquisa e o entrevistado se preocupa com a “imagem pública”. (SILVEIRA, 2007, p.119). Além desse auditório social presente na relação dialógica, vale salientar que nossos enunciados estão repletos das palavras dos outros que nos constituem (BAKHTIN, 1992).

Tais enunciados são determinados pela situação da comunicação verbal. Nossa fala não é produzida independentemente das condições reais da enunciação. Compreendemos que a situação de fala inclui também os elementos extralinguísticos: a entonação, os gestos, os risos, os silêncios, os gaguejos, os desvios e interrupções, os esquecimentos, os olhares... e que, ao trazermos à tona as experiências a partir das imagens dos curtas, toda a semiótica envolvida no ato da comunicação se faz presente com muita intensidade em cada encontro nosso com os copesquisadores. Entretanto, reconhecemos que, ao transcrever as entrevistas, uma parte desses elementos extralinguísticos se perdeu, alguns até em minha memória, embora muitos estejam bem vivos nas lembranças desses encontros.

Como eu fui uma das professoras parceiras do *Imagens em Movimento* em 2013, realizando um trabalho coletivo com a cineasta Sofia e o monitor de informática Flávio e ambos foram entrevistados, minha voz também aparece na análise dos discursos, não só com o olhar de fora para cada copesquisador, mas como alguém que viveu a experiência de trabalho no projeto. Nesse sentido, minha

⁴¹ Exotópico é entendido, de maneira resumida, como um qualificativo de uma posição na qual o sujeito, ou autor, vê o mundo, sem transcendê-lo, de uma certa distância que lhe permite transfigurá-lo no plano de seus atos, discursos, obras estéticas, etc. (SOBRAL, 2013, p. 33).

experiência e meu discurso se entrecruzam aos dos demais participantes da pesquisa, também com um olhar de dentro.

3.1.3 Os enquadramentos: trazendo à tona a experiência

O apanhador de desperdícios

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras fatigadas de informar.
 Dou mais respeito às que vivem de barriga no
 chão tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes e aos
 seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas mais que a
 dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado pra gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos como as boas moscas.
 Queria que minha voz tivesse um formato de
 canto.
 Porque eu não sou da informática: eu sou da
 invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

MANOEL DE BARROS

Nossa escolha por começar as entrevistas tendo trechos dos curtas realizados pelos participantes da pesquisa junto aos estudantes como disparadores se deu por acreditarmos que esse encontro com as imagens poderia trazer a força do acontecimento vivido, recuperando memórias que não são apenas racionais, mas também afetivas. Como nos convida Bergala (2012), ao falar de *experiência*⁴², buscamos partir da travessia do filme – ou melhor, dos fragmentos –, para depois chegarmos às ideias, às questões pré-definidas e também para abriremos espaço para que outras questões surgissem espontaneamente. Assim como ele sugere essa experiência de travessia para iniciar crianças e adolescentes no cinema, nos inspiramos nessa alternativa para iniciar nossos encontros pela experiência de travessia dos trabalhadores no *Projeto Imagens em Movimento*:

⁴² Bergala escolheu a palavra *experiência* para representar a letra E em *O abecedário de cinema* gravado na consultoria dada ao CINEAD/UFRJ em 2012.

Se quisermos iniciar as crianças no cinema, não devemos partir do saber. Não devemos partir da cultura. Não devemos partir da história do cinema. É muito importante partir, primeiramente, da experiência direta, da travessia do filme. **Isto é, na experiência existe saber.** O fato de uma criança ver um filme sobre o qual ela não sabe nada, sem haver uma preparação para esse filme... então, ela entra no filme, atravessa o filme. E, quando ela sai desse filme, há uma inteligência do filme. Há uma maneira pela qual ela compreendeu o filme, a maneira pela qual ela se emocionou, a maneira pela qual ela foi tocada pelo filme. Imagens que ela reteve, por exemplo. Quando ela vê uma hora e meia de filme, o que fica? Quais imagens a tocaram pessoalmente? É sempre a partir daí que é preciso começar. Se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso partir de suas experiências, a experiência da travessia do filme. **Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e aos conceitos depois.** Isto é, primeiramente, eles dizem... Cada um pode dizer, por exemplo, como viveu a travessia do filme e, a partir disso, podemos perguntar aos alunos, como foi para eles a travessia do filme. E, a partir daí, podemos começar a fazer pontes, a analisar e, pouco a pouco, chegar às ideias. Mas não devemos nunca partir das ideias. É preciso sempre partir de suas experiências (BERGALA, 2012 – grifo nosso).

Além de nos inspirarmos nessa fala de Bergala como um modo de olhar e de construir nossos caminhos de pesquisa, concordamos com Larrosa (2014) que a experiência de fazer um filme pode nos ensinar sobre a experiência de fazer pesquisa em educação, especialmente, a maneira como Pedro Costa⁴³ faz cinema. Larrosa (2014) se referiu à forma particular desse cineasta como *método de Costa*, como a sua experiência de pesquisa. Ele ressalta que é “necessário entender os seus filmes como uma materialidade sobre o real, que diz algo sobre o mundo, a propósito do que seja fazer mundo, apresentar, fazer presente o mundo, publicar, tornar público o mundo, um fragmento de mundo” (LARROSA, 2014, p. 22). Esse método não é “geral” para fazer um filme. É um caminho singular “que não pode ser convertido em metodologia, porque se esgota no filme em que foi produzido” (LARROSA, 2014, p. 23). Da mesma maneira, entendemos a nossa pesquisa como singular, “como o resultado do encontro da singularidade da pesquisadora com a singularidade do que se pesquisa” (LARROSA, 2014, p. 23). Nossa “metodologia”, neste estudo de caso, não estava pronta *a priori*, foi sendo tecida durante a experiência de fazer pesquisa e, talvez, só faça sentido na particularidade desta investigação.

⁴³ No texto *Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência*, Larrosa se baseia na experiência de Pedro Costa na realização de três filmes específicos: *Ossos (1997)*, *No quarto da Vanda (2000)* e *Juventude em Marcha (2006)*, mostrando o quanto Costa teve que refletir sobre as suas relações com o mundo, com o cinema e consigo mesmo nesse processo.

Ao analisar os discursos, deixamo-nos afetar pelas experiências dos participantes que também nos atravessaram, e tentamos elucidar como cada um foi afetado e atravessado por elas. Buscamos recuperar o “acontecimento” vivido como um *gesto que interrompe*⁴⁴, tanto aquele presente nas imagens selecionadas quanto outros “acontecimentos” que vieram à memória nessa experiência com o projeto de cinema. Ou ainda, parafraseando os cineastas Bergala e Hou Hsiao-Hsien (2008), buscamos o “fogo da presença” e “o que queima no plano” (“o que queima” naquelas falas).

Para isso, organizamos as últimas seções deste capítulo a partir das questões principais que emergiram nas entrevistas. Utilizamos como critério para essa organização a recorrência com que tais temas/questões apareceram nos discursos e/ou a pertinência/possibilidade de conexões com nosso objeto de estudo, tendo em vista que partimos da relação *experiência/sentido* para fazer esta pesquisa, como falaremos adiante.

As principais questões que emergiram foram: a reconfiguração da relação do sujeito aprendiz com os espaços/tempos dentro e fora da escola; a relação de trabalho em parceria professor/cineasta e a troca de saberes; a potência do processo de criação de imagens e dos “gestos improdutivos” da experiência, tendo mais importância – ou então a mesma importância – que a finalização e a exibição de filmes; e as dificuldades de viabilização do projeto a partir de diversos ângulos.

Essas questões que surgiram foram agrupadas em quatro blocos temáticos, os quais intitulamos: 1) *Escolhendo as locações: espaços alteritários dentro e fora da escola*; 2) *Relações dialógicas tecidas na igualdade e na diferença*; 3) *Onde colocar o “foco da câmera”: no processo criativo ou no filme “pronto”?*; 4) *Continuidades e discontinuidades: fragmentos de um cenário de inconstâncias*.

Além de nos apoiarmos na Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e alguns de seus conceitos, fazendo conexões possíveis com os temas que surgiram, tentamos trazer à tona os sentidos a partir do conceito de experiência proposto por Jorge Larrosa (2002). Ele esclarece que é de costume “pensar a educação do ponto de vista da relação entre *ciência e técnica* ou do ponto de vista da relação entre *teoria e prática*” (LARROSA, 2002, p. 20). No par *ciência/técnica* a perspectiva é

⁴⁴ Segundo Larrosa (2002), a experiência requer um *gesto de interrupção*. Um gesto que é quase impossível nos dias de hoje devido ao excesso de informação, ao excesso de opinião sobre cada informação, à falta de tempo e ao excesso de trabalho.

positiva e retificadora e no par *teoria/prática* a perspectiva é política e crítica. Larrosa (2002), porém, nos propõe explorar juntos outra possibilidade que, segundo ele, é mais existencial e estética: o par *experiência/sentido*. A ideia de experiência que ele nos traz é fortemente influenciada pelas obras de Walter Benjamin, autor que também se faz presente em nosso referencial teórico e que discute o empobrecimento da experiência na Era Moderna. Larrosa afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos toca e não o que simplesmente acontece. Nela, estão presentes os princípios de incerteza e liberdade. “A experiência é um talvez” (LARROSA, 2011, p. 19). Ele comunga da visão de Benjamin (2012a) de que nunca se passaram tantas coisas como nos últimos tempos, mas a experiência é cada vez mais rara e empobrecida. Há um saber que é próprio da experiência e é necessário separá-lo de saber informações. Enquanto o *experimento* na ciência moderna é genérico e repetível, é uma etapa do método científico, ou seja, do caminho seguro da ciência, a experiência é singular e irrepetível e seu saber não está fora do sujeito. “Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto (...), mas é uma abertura para o desconhecido (LARROSA, 2002, p. 28).

Larrosa (2002, p. 20-21) parte da convicção “de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (...) também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 21).

Essa ideia de *força das palavras* presente no par *experiência/sentido* influenciou nossas opções em relação à utilização das falas transcritas das entrevistas na construção das reflexões sobre os temas que apareceram. Sendo assim, justificamos por que algumas citações das narrativas dos sujeitos entrevistados ficaram mais longas – algumas até bem extensas. Também nos inspiramos em Benjamin (2012a) para justificar o tamanho das citações. O autor valoriza a arte de narrar as experiências vividas e critica a sua escassez na

atualidade, que costuma reduzir a linguagem a instrumento. Como ele afirma, as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Optamos, então, por colocar em negrito, em alguns momentos, partes menores do trecho citado para que dialogassem mais precisamente com a nossa análise, sem perdermos a “atmosfera” do que foi vivido. Tivemos o cuidado de conservar a autenticidade dos discursos a partir das memórias – racionais e afetivas – que surgiam, fazendo um esforço para “enquadrar” o ponto central de cada bloco/tema, trazendo a força da experiência e entrecruzando às nossas vozes e às vozes dos teóricos que compuseram nosso referencial teórico-conceitual e metodológico. Quando as falas dos entrevistados foram inseridas no fluxo da nossa análise – como citações de até três linhas – ou retomadas da citação maior – como palavras e expressões “pinçadas” para fazermos as conexões – usamos, além das aspas, os recursos negrito e itálico, como uma opção estética nossa, para reforçar a distinção e singularidade dessas vozes.

Apresentamos a seguir a história do meu encontro com o cinema na educação como arte e a experiência de criação do cineclube e da “escola de cinema” na Escola Sarti, que culminou com a concretização da parceria com o *Projeto Imagens em Movimento* dois anos depois.

3.2 “Cinemão, o cinema do Alemão”: onde tudo começou...

Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.

MANOEL DE BARROS

O meu encontro com o cinema na educação – partindo de uma perspectiva artística de criação com os estudantes – aconteceu logo que comecei a trabalhar como professora da sala de leitura da Escola Sarti em 2011. Antes disso, eu já tinha o costume de assistir a filmes com os alunos na sala de aula, mas nunca tinha

experimentado realizar vídeos com eles. Esses filmes eram tanto obras de ficção quanto vídeo-aulas sobre diversos componentes curriculares – Estudos Sociais (História e Geografia) e Ciências Naturais, principalmente – produzidos e disponibilizados pela equipe da MultiRio⁴⁵ para serem usados como mais uma ferramenta nas aulas da rede municipal. Essas vídeo-aulas, em fita K7, faziam parte do acervo da sala de leitura da escola. Como cada sala de aula tinha um armário contendo uma televisão, um videocassete, um aparelho de DVD e um rádio, eu recorria a esse material audiovisual com facilidade, sendo mais uma das formas de compartilhar o conhecimento e de construí-lo na relação com os estudantes.

A diretora da escola, Regina Lopes, me comunicou, na época, que tínhamos sido incluídos no *Projeto Cineclube nas Escolas*, que começou em 2008 em pouquíssimas escolas da rede – apenas 47 – e que foi ampliando nos anos seguintes, com o objetivo de chegar a todas as *Escolas do Amanhã*. Sendo assim, o projeto cresceu, atendendo a cerca de 250 escolas da rede municipal. Para viabilizar esse projeto, a escola recebeu alguns equipamentos⁴⁶: uma câmera filmadora digital, um tripé, um telão, um projetor multimídia e um aparelho de DVD.

Além dos equipamentos, as escolas incluídas nesse projeto receberam um vasto acervo⁴⁷ de filmes de curta-metragem, média e longa-metragem – cerca de 150 filmes para a formação de um cineclube com os estudantes – e um acervo de livros para a sala de leitura – cerca de 68 livros – com temas relacionados a cinema e educação, linguagem audiovisual, mídias, currículo escolar, dentre outros. Parte desses livros era destinada principalmente aos professores e trabalhadores da escola como possibilidade de formação continuada para o seu trabalho na educação; outra parte do acervo contemplava também o público infantil e juvenil, podendo ser acessada por todos, inclusive pelos estudantes.

⁴⁵ Empresa Municipal de Múltiplos Meios Ltda. A MultiRio está presente em diferentes mídias e chega ao público por meio da TV (canal 26 da NET, das 7h à meia-noite); web: portal, incluindo Web Rádio e Web TV; mídia impressa: jornais, fascículos e livros; e cursos via satélite ou virtuais visando ao aperfeiçoamento de professores da Rede Municipal do Rio. Para mais informações consultar <http://www.multirio.rj.gov.br/>. Acesso em: dezembro/2017.

⁴⁶ A filmadora e o tripé, assim como outros aparelhos e objetos da escola, foram furtados nos dias subsequentes à ocupação policial que iniciou em 25 de novembro de 2010 no Complexo do Alemão. As escolas localizadas na comunidade ficaram fechadas por alguns dias e os estudantes não tiveram aulas. Nesse período, aconteceu a entrada de pessoas desconhecidas na escola. Para a inauguração do projeto em 2011 e realização dos curtas em 2012 e 2013, utilizamos a filmadora da coordenadora pedagógica Flávia Ramos, que emprestou a sua câmera pessoal.

⁴⁷ Parte desse acervo de livros e filmes encontra-se nos Apêndices desta pesquisa.

Também fui comunicada que haveria, no primeiro semestre de 2011, um curso de formação voltado para os docentes das escolas incluídas nesse projeto e que, seria importante que, pelo menos um professor de cada uma dessas escolas, participasse dessa formação. Fui convidada a realizar esse curso oferecido pela Gerência de Mídia e Educação/SME, já que, como professora da sala de leitura, eu atenderia a todas as turmas da escola. Um dos objetivos desse curso inicial era desafiar os professores a criarem um cineclube, tendo a participação dos alunos e dos trabalhadores da escola, até para a escolha do nome desse cineclube.

Realizei um encontro com cada turma da escola para uma conversa sobre o que é um cineclube. Dentre várias perguntas, pedi que contassem se tinham o hábito de ver filmes e de ir ao cinema. Muitos disseram que viam filmes regularmente, porém, isso não significava que tinham o costume de ir ao cinema. Aliás, para minha surpresa, algumas crianças disseram nunca ter entrado em uma sala de cinema. A maioria assistia a filmes em casa, ou pela programação da televisão ou por cópias de DVDs adquiridas no mercado clandestino. Eles se entusiasmaram com a ideia de tornarmos uma sala da escola o nosso “cinema”. Fizemos uma votação em cada turma para que cada uma delas indicasse um nome como sugestão para o cineclube. Criamos um painel com esses nomes – um de cada turma – e mobilizamos todos os trabalhadores da escola para a votação: professores, merendeiras, equipe da limpeza, da secretaria da coordenação pedagógica e direção. Essas foram as sugestões das crianças:

TABELA 4: Sugestões de nomes para o cineclube da Escola Sarti

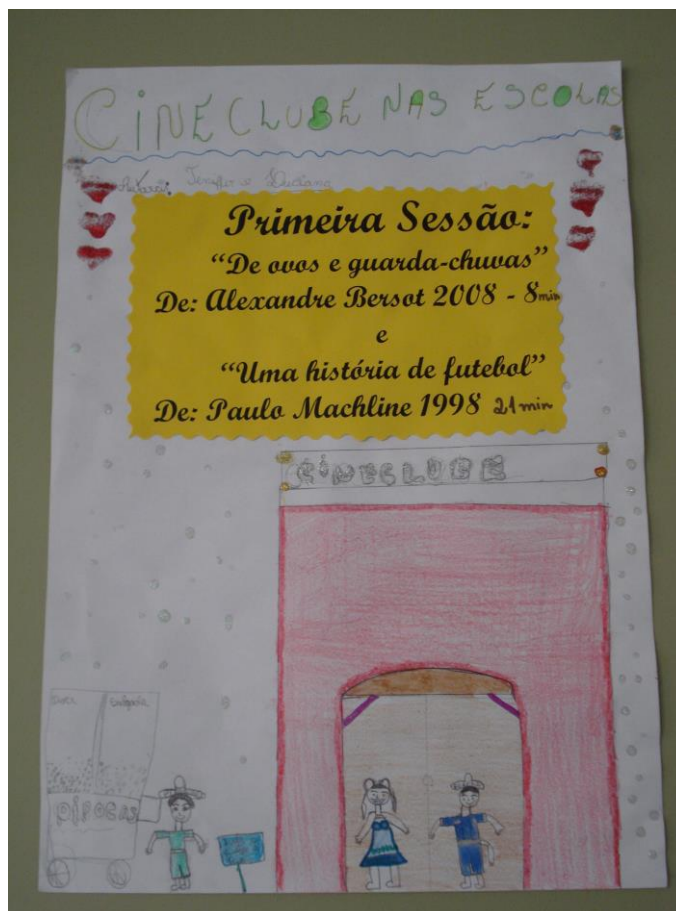
Imagem Cine
Galera Cine
Cinestudantil
Cine Plateia
Cinemão
Cine Juventude
Cine Complexo
Cine Teleférico
Esperancine
Cine Fantástico

O nome mais votado foi *Cinemão*, sugestão dada por uma das turmas de 1º ano. O cineclube da escola, então, ficou conhecido como: *Cinemão: o cinema do Alemão*. Como a escola logo ganharia um prédio novo e mais espaçoso, que seria inaugurado no início do segundo semestre de 2011, e faríamos a “mudança” para esse novo endereço um pouco antes e durante o recesso escolar, escolhemos uma sala nova para ser o nosso *Cinemão*. A sala que seria dos professores na planta da obra, por ser grande em relação às outras salas, virou o nosso “auditório”. Escurecemos a sala com papel preto nas janelas e criamos um letreiro com o nome do cineclube. O desenho da câmera, que também está no letreiro, foi feito por um aluno, o Jonathan do 3º ano, que adorava desenhar. O *Cinemão* foi inaugurado na semana de retorno dos alunos após o recesso, dias depois da inauguração do prédio novo da escola.

Na primeira sessão de cineclube foram exibidos os curtas *De ovos e guarda-chuvas* (2008) de Alexandre Bersot e *Uma história de futebol* (1998) de Paulo Machline. Cada criança recebeu antecipadamente um ingresso com o dia e horário da sessão. Os ingressos foram apresentados na entrada do *Cinemão*. Após a exibição, realizamos uma conversa sobre os filmes e sobre a experiência que tivemos no cineclube. Esse “auditório” comporta cerca de sessenta pessoas, ou seja, entre duas e três turmas. Organizávamos, portanto, várias sessões no mesmo dia para que todas as turmas pudessem participar das exibições e dos debates.

Nesse mesmo ano, participei das três formações oferecidas pela Gerência de Mídia e Educação/SME voltadas para os professores das escolas do *Projeto Cineclube nas Escolas*. Durante esses cursos, experimentamos criar pequenos filmes em grupos menores e outros com a turma toda. Alguns bem curtinhos com nossos celulares, outros com a câmera digital e com uma duração um pouco maior. Tivemos contato com programas de edição mais simples e outros mais complexos. Foi uma experimentação interessante, que veio como um convite para ousarmos a realizar com os estudantes.

IMAGEM 3 : Inauguração do *Cinemão* da Escola Sarti



Fonte: nosso arquivo pessoal – agosto/2011

No ano seguinte, em 2012, recebi um e-mail encaminhado pela SME, divulgando o curso gratuito de formação que seria oferecido pela equipe do *Projeto Imagens em Movimento* para professores de escolas públicas aos sábados no Centro de Artes Calouste Gulbenkian, localizado na Praça Onze, Rio de Janeiro. Foi o meu primeiro contato com esse programa. Num dos primeiros encontros tive o conhecimento de que esse projeto tinha acontecido, no ano anterior, em dez escolas municipais com os estudantes dos anos finais no Ensino Fundamental e que estava acontecendo naquele ano em seis escolas da mesma rede de ensino.

O projeto acontece no contraturno escolar e os alunos dessa faixa etária possuem mais autonomia em vários aspectos, dentre eles, a possibilidade de se deslocarem sozinhos da escola para casa e vice versa. O meu desejo de conseguir essa parceria com a Escola Sarti foi muito grande, especialmente, ao assistir aos curtas e aos exercícios cinematográficos realizados com os estudantes dessas dez escolas. E mais, pensar que teríamos a presença de um/a cineasta atuando junto

com um professor era enriquecedor. A dificuldade encontrada, naquele momento, foi que a escola onde trabalhava atendia apenas alunos da Educação Infantil ao sexto ano do Ensino Fundamental, com crianças de uma faixa etária menor que a dos adolescentes dessas dez escolas incluídas no projeto em 2011 e das seis em 2012.

Dar vida ao cineclube da Escola Sarti foi relativamente fácil: tínhamos sessões para todas as turmas da escola a cada quinze dias e, às vezes, a cada mês. Entre 2011 e 2013, fizemos algumas sessões cineclubistas também com os pais e responsáveis dos estudantes e com os trabalhadores da escola, incluindo a equipe da limpeza, merendeiras, docentes e todos os interessados em participar dos encontros. Destacamos a exibição dos filmes nacionais *Narradores de Javé (2004)*, *Tapete Vermelho (2005)*, *Muito além do peso (2012)*.

O maior desafio, entretanto, foi começar a criar imagens e fazer cinema com os alunos sem uma parceria externa. Ao mesmo tempo em que esses cursos me convidaram a mergulhar nessa experiência sedutora de fazer filmes com os estudantes, eu desconhecia as técnicas próprias dessa linguagem para “ensinar” aos alunos. Apesar dessa aparente contradição – que foi desconstruída ao longo dos cursos – em setembro de 2012 iniciamos nossa “escola de cinema” com cerca de dez alunos no turno da manhã e mais dez no turno da tarde de turmas do quarto, quinto e sexto anos do Ensino Fundamental. Os encontros da oficina eram dinamizados uma vez por semana por mim e pelo monitor no laboratório de informática, Flávio Martins, que desejou participar desse projeto espontaneamente. Ao final do ano, concluímos a realização do nosso primeiro curta-metragem, o filme *Os traquinas em: Traquinagens...*⁴⁸ (2012), inspirado numa história que aconteceu com alguns alunos da escola que faziam reforço escolar. No ano seguinte, durante o primeiro semestre, realizamos uma animação: a *Vinheta da rádio Sarti Music*⁴⁹ (2013). Como na Escola Sarti nós tínhamos o cineclube, nos anos 2012 e 2013, após a finalização da montagem dos curtas, nós organizamos diversas sessões para que todas as turmas da escola pudessem assistir e debater sobre os filmes. Tínhamos o costume de convidar os estudantes realizadores para essas sessões para que os alunos espectadores pudessem fazer perguntas e dialogar com os alunos do projeto. Também fizemos sessões para os pais e familiares dos alunos, exibindo os filmes criados por eles.

⁴⁸ O curta está disponível em <https://vimeo.com/247903099> . Senha de acesso: cine@17.

⁴⁹ A animação está disponível em <https://vimeo.com/247906175> . Senha de acesso: cine@17.

Além das exposições que realizamos na escola, nos inscrevemos na 7ª edição do *Festival Visões Periféricas*⁵⁰ e o filme *Os traquinas em: Traquinagens (2012)* foi selecionado para uma categoria do festival voltada para filmes produzidos por estudantes de escolas públicas. O evento aconteceu em agosto de 2013 no Centro Cultural *Oi Futuro Ipanema* e nós levamos um ônibus com os alunos realizadores e outros alunos da escola.

Foi no início do segundo semestre de 2013 que conseguimos, através de uma convocatória⁵¹ – na qual compartilhamos o trabalho que já estava sendo desenvolvido – que a Escola Sarti fosse contemplada com a parceria do *Projeto Imagens em Movimento*.

Pude, então, atuar como professora parceira desse projeto, tendo posteriormente, o desejo de realizar uma pesquisa acadêmica sobre esse trabalho nas escolas públicas.

IMAGEM 4: Participação da Escola Sarti no Festival Visões Periféricas 2013



Fonte: nosso arquivo pessoal – agosto/2013

⁵⁰ Para mais informações sobre o Festival Visões Periféricas acessar <http://imaginariodigital.org.br>. Acesso em: dezembro/ 2017.

⁵¹ A ficha de candidatura encontra-se nos Anexos da pesquisa.

IMAGEM 5: Dia de sessão de cineclube e contação de histórias

Fonte: nosso arquivo pessoal – outubro/2011

3.3 Cinema Cem Anos de Juventude: reverberando no Brasil

O sujeito filmado, infalivelmente identifica o olho negro e redondo da câmera com olhar do outro materializado. Por um saber inconsciente, mas certo, o sujeito sabe que ser filmado significa se expor ao outro.

JEAN-LOUIS COMOLLI

O *Projeto Imagens em Movimento* teve início no ano 2011, sendo criado em parceria com o *Programa Cinema Cem Anos de Juventude* que existe na França desde 1995. Essa bela história começou quando Ana Dillon, coordenadora do projeto, cursou o seu mestrado na França em *pedagogia do cinema*, nos anos 2010 e 2011, tendo como orientador da sua pesquisa o professor Alain Bergala⁵². O ano final da pesquisa de Ana Dillon foi também o último ano de Bergala como professor da Universidade Paris 3. Mesmo aposentado, ele continua trabalhando na FEMIS⁵³, que é uma escola de cinema francesa voltada para a produção cinematográfica.

⁵² Esse crítico, diretor e professor de cinema faz parte do referencial teórico e metodológico da nossa pesquisa.

⁵³ Para mais informações sobre essa escola de cinema consultar o site www.femis.fr.

Por tratar-se de um mestrado profissional dentro do departamento de cinema da universidade, além da escrita da dissertação sobre a pesquisa realizada, havia também a proposta de criação de um projeto em *pedagogia do cinema*, por cada mestranda/mestrando, como parte desse curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao longo da pesquisa, em 2010, Ana conheceu o programa pedagógico *Cinema Cem anos de Juventude*⁵⁴, coordenado pela Cinemateca Francesa, que reunia profissionais de cinema, professores, salas de cinema, associações e cinematecas, para a realização de um projeto experimental de iniciação ao cinema.

Esse projeto começou em 1995, na França, em comemoração aos cem anos do surgimento do cinema⁵⁵. Ana Dillon ousou trazê-lo para o Brasil em 2011, como uma ação que atendesse à proposta do mestrado profissional de criar um projeto em *pedagogia do cinema*. O Brasil foi o primeiro país fora da Europa a integrar o Programa *Cinema Cem Anos de Juventude*, que, até 2010, era formado apenas por cinco países europeus.

O projeto de mestrado, conforme orientação de Bergala, já foi escrito por Ana Dillon no formato necessário para a inscrição do mesmo em algum mecanismo de viabilização que existisse no Brasil. Por coincidência, 2011 foi o último ano de abertura do edital da Petrobrás como uma linha de fomento voltada para “educação para as artes”. O Projeto Imagens em Movimento foi contemplado por esse edital e teve início com o financiamento da Petrobrás.

Essa rede de parceria foi se expandindo e, hoje, é composta por cerca de quinze países: Portugal, França, Espanha, Itália, Inglaterra, Escócia, Brasil, Cuba, Alemanha, Argentina, Bélgica, Bulgária, Índia, Finlândia, Lituânia e México. Apresentamos a seguir as organizações desses países que integram o programa e que se reúnem três vezes por ano para o planejamento e compartilhamento das atividades daquele ano, além do resultado final, com a mostra dos filmes produzidos:

⁵⁴ As informações foram retiradas dos sites <http://osfilhosdelumiere.com/cinemacemanosdejuventude> e <http://imagensemovimento.com.br>. Acesso em: setembro/ 2017.

⁵⁵ Tomamos como referência a primeira projeção feita em 1895 através do cinematógrafo, criado pelos irmãos Lumière, para uma plateia, com entradas pagas, no *Grand Café* em Paris, situado no *Boulevard des Capucines*. Tal exibição incluía alguns filmes com duração de um pouco menos de sessenta segundos. Dentre esses filmes de quase um minuto estavam *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon* (A Saída da Fábrica Lumière em Lyon) e *L'Arrivée d'un train en gare de la Ciotat* (Chegada de um Trem à Estação da Ciotat).

TABELA 5: Rede de parceiros do Programa Cinema Cem Anos de Juventude

Países	Organizações participantes⁵⁶
França	Programa Cem Anos de Juventude, Cinemateca Francesa
Espanha	Cinema em curs
Portugal	Os filhos de Lumière, com a Cinemateca Portuguesa
Itália	Association Il Labirinto (Progetto EDucinema)
Inglaterra e Escócia	British Film Institute (Londres) e Centre for the Moving Image (Edimburgo)
Brasil	Projeto Imagens em Movimento
Alemanha	Deutsche Kinemathek
Cuba	Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños
Bélgica	Service de Culture Cinématographique et Cinémathèque Royale de Belgique à Bruxelles
Bulgária	Lycée et Institut Français de Sofia
Lituânia	Meno Avilys, em Vilnius
México	Edukino, com a Cineteca Nacional de México
Índia	Children's Film Academy
Finlândia	IhmeFilmi ry, com Cinemateca Finlandesa
Argentina	Cero em Conducta, com Centro Estudios de Antropología Visual de la Universidade Nacional de Rosario

O primeiro encontro anual acontece na Cinemateca Francesa, normalmente, no mês de outubro, de acordo com o calendário letivo da França, que é diferente do nosso. Nesse encontro é apresentado o tema que será trabalhado por todos os parceiros durante um ano e Alain Bergala realiza palestras durante dois dias sobre esse tema, após realizar uma pesquisa detalhada. Os representantes presentes (coordenadores de cada organização) colaboram sugerindo trechos de filmes de seu país (principalmente, mas não obrigatoriamente) que favoreçam o trabalho com o tema daquele ano. A partir dessas sugestões, Bergala seleciona algumas referências de filmes para compor as categorias de análise que farão parte do material pedagógico daquele ano, que é um DVD didático contendo os trechos de filmes selecionados e também as “regras do jogo” que são as propostas de exercícios a serem trabalhados com os estudantes por todos os organizadores de cada núcleo parceiro, professores de cinema (cineastas do projeto) e os professores das escolas responsáveis pela parceria com o projeto. Falaremos com mais detalhes sobre essas “regras” posteriormente.

Apresentamos a seguir os temas trabalhados nos últimos dez anos de acordo com o nosso calendário letivo, que é diferente do calendário francês:

⁵⁶ Os links de acesso aos sites das organizações internacionais participantes encontram-se disponíveis na página do Projeto Imagens em Movimento <http://imagensemovimento.com.br/o-projeto/#rede-de-parceiros>. Acesso em: setembro/2017.

TABELA 6: Temas trabalhados pelo Programa Cinema Cem Anos de Juventude

Ano	Temas
2008	O ponto de vista
2009	A cor
2010	Por que mexer a câmera?
2011	Mostrar ou esconder?
2012	A presença do real na ficção
2013	Mettre em scène (colocar em cena)
2014	O plano-sequência
2015	O intervalo
2016	O clima
2017	O brincar

O segundo encontro anual na Cinemateca Francesa acontece no mês de março. Nessa etapa intermediária, os parceiros culturais representantes de cada país compartilham os exercícios realizados com os estudantes a partir das “regras do jogo” criadas no primeiro encontro a partir do tema daquele ano.

O terceiro e último encontro acontece em junho. Nele é feita a exibição de todos os filmes realizados e os países participantes enviam alguns estudantes realizadores para essa mostra. Após a exibição de cada filme, há uma conversa e esses estudantes representantes de cada país são convidados a dialogar com uma plateia enorme que inclui profissionais de cinema e os demais estudantes, realizadores dos outros filmes, que passaram pelos mesmos exercícios cinematográficos e deram diferentes soluções para cada questão proposta.

O *Projeto Imagens em Movimento*, que é a versão brasileira dos projetos que formam essa rede, já atuou, ao longo desses sete anos, em diversas escolas da rede pública.

3.4 Entrando em cena o *Projeto Imagens em Movimento*

O cinema, antes de ser discursivo, é um perturbador de ordens estéticas e, conseqüentemente, um operador político, uma vez que toda ação dos poderes contemporâneos opera intensamente no esquadramento e modulação do sensível: da vigilância generalizada aos padrões de beleza e consumo.

CEZAR MIGLIORIN

A aula inaugural aconteceu no Brasil em março de 2011 no Cinema Odeon BR, localizado na Cinelândia, no centro da cidade do Rio de Janeiro e foi ministrada por Alain Bergala, consultor pedagógico do projeto, através da análise de trechos de filmes de diversos lugares e épocas a partir do tema *mostrar/esconder*. Participaram dessa aula cerca de duzentos alunos no total, integrantes das dez escolas municipais participantes do *Projeto Imagens em Movimento* nesse primeiro ano, além de diretores de cinema e trabalhadores da educação e da cultura, incluindo representantes da Gerência de Mídia e Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

IMAGEM 6: Aula inaugural do Projeto Imagens em Movimento – Odeon/Cinelândia



Fonte: <http://imagensemovimento.com.br/eventos/aula-inaugural/> (Acesso em: setembro/ 2017)

Apresentamos as escolas que participaram desse projeto de 2011 a 2017:

TABELA 7: Escolas parceiras no ano 2011

Escolas 2011	Localização
Escola Municipal Lindolfo Collor	Rio das Pedras, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Arthur da Costa e Silva	Botafogo, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Almirante Tamandaré	Vidigal, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal George Pfisterer	Leblon, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal República Argentina	Vila Isabel, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Rivadavia Corrêa	Centro, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Nereu Sampaio	Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade	Praça Seca, Rio de Janeiro
Escola Municipal Professor Ary Quintella	Vila da Penha, Rio de Janeiro
Escola Municipal Presidente Médici	Bangu, Rio de Janeiro
TOTAL:	10 escolas

TABELA 8: Escolas parceiras no ano 2012

Escolas 2012	Localização
Escola Municipal Lindolfo Collor	Rio das Pedras, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Camilo Castelo Branco	Jardim Botânico, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Almirante Tamandaré	Vidigal, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Orlando Villas Boas	Centro, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Presidente Roosevelt	Realengo, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Presidente Médici	Bangu, Rio de Janeiro, RJ
TOTAL:	06 escolas

TABELA 9: Escolas parceiras no ano 2013

Escolas / ponto de cultura 2013	Localização
Casarão dos Prazeres (ponto de cultura)	Santa Teresa, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Doutor Cocio Barcellos	Copacabana, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Almirante Tamandaré	Vidigal, Rio de Janeiro
Escola Municipal Orlando Villas Boas	Centro, Rio de Janeiro
Colégio Estadual Souza Aguiar	Centro, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Eunice Weaver	Taquara, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Rosa da Fonseca	Vila Militar, Rio de Janeiro, RJ

Escola Municipal Herbert Moses	Jardim América, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti	Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Presidente Roosevelt	Realengo, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Presidente Médici	Bangu, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Chrisanto Henriques de Souza	Praia do Acu, São João da Barra, RJ
Escola Municipal José Alves Barreto	Mato Escuro, São João da Barra, RJ
Escola Municipal Cilencina Rubem de Oliveira Melo	Barra Grande, Paraty, RJ
Escola Municipal Presidente João Pessoa	Santo Antônio, Belo Horizonte, MG
TOTAL:	14 escolas e 1 ponto de cultura

TABELA 10: Escolas parceiras no ano 2014

Escolas 2014	Localização
Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti	Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Eunice Weaver	Taquara, Rio de Janeiro, RJ
TOTAL:	02 escolas

TABELA 11: Escolas parceiras no ano 2015

Escolas 2015	Localização
Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti	Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Roraima	Cordovil, Rio de Janeiro, RJ
Colégio Estadual Souza Aguiar	Centro, Rio de Janeiro, RJ
TOTAL:	03 escolas

TABELA 12: Escolas parceiras no ano 2016

Escolas 2016	Localização
Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti	Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Roraima	Cordovil, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Ayrton Senna da Silva	Bangu, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Tenente Góes Monteiro	Campo Grande, Rio de Janeiro, RJ
Colégio Estadual Souza Aguiar	Centro, Rio de Janeiro, RJ
Colégio Estadual Engenheiro Mário Moura Brasil do Amaral (Cembra)	Centro, Paraty, RJ
Colégio Estadual Adelina de Castro	Campos Elíseos, Duque de Caxias, RJ
Escola Municipal Professora Marita Dias	Adelmolândia, Sabará, MG
Escola Municipal Padre Sebastião Tirino	Centro, Sabará, MG
Escola Estadual Dona Bilu Figueiredo	Centro, Sabará, MG

Escola Municipal Professora Rosalina Alves Nogueira	Pompeu, Sabará, MG
Escola Municipal Geraldo dos Santos	Morro da Cruz, Sabará, MG
Escola Municipal José Rodrigues da Silva	Morada da Serra, Sabará, MG
Escola Estadual Presidente Eurico Gaspar Dutra	Santo Antônio, Sabará, MG
TOTAL:	14 escolas

TABELA 13: Escolas parceiras no ano 2017

Escolas 2017	Localização
Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti	Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Roraima	Cordovil, Rio de Janeiro, RJ
Escola Municipal Camilo Castelo Branco	Jardim Botânico, Rio de Janeiro, RJ
Centro Cultural da ArcelorMittal ⁵⁷	Centro, Sabará, MG
Escola Municipal Augusta Azeredo	Paciência, Sabará, MG
Escola Municipal Professora Marita Dias	Adelmolândia, Sabará, MG
Escola Municipal Professora Tina Costa	Siderúrgica, Sabará, MG
TOTAL:	06 escolas

Apresentamos a seguir os principais exercícios cinematográficos chamados de “regras do jogo” realizados pelo *Projeto Imagens em Movimento* e pelos demais parceiros que integram a rede *Cinema Cem Anos de Juventude* ao longo desses últimos sete anos de acordo com o tema escolhido.

⁵⁷ Em Minas Gerais o projeto aconteceu no Centro Cultural da ArcelorMittal, em Sabará no ano 2017, mas atendeu a alunos de três escolas: Escola Municipal Augusta Azeredo, Escola Municipal Professora Marita Dias e Escola Municipal Professora Tina Costa.

TABELA 14: Exercícios cinematográficos⁵⁸ realizados no projeto de 2011 a 2017

Ano	Exercícios	Vídeos disponibilizados
2011	1- Minuto Lumière ⁵⁹ 2- Ação fora de quadro 3- Retrato de múltiplas facetas ⁶⁰	30
2012	1- Olhar sobre o mundo	03
2013	1- Como colocar em cena?	05
2014	1- Minuto Lumière 2- Três planos-sequência	09
2015	1- Minuto Lumière	22
2016	1- Minuto Lumière 2- Sensações	33
2017	1- Minuto Lumière 2- Fundamentos da brincadeira	16

Ao longo do projeto os estudantes são estimulados a criar tanto a partir da análise dos trechos de filmes selecionados de acordo com o tema daquele ano quanto através dos exercícios propostos. Ao final do semestre os estudantes criam um ou dois filmes de curta-metragem, também respeitando a “regra do jogo” proposta para todos os parceiros. Como nossa investigação focou no trabalho realizado em três escolas públicas, apresentamos a seguir os filmes produzidos com os estudantes dessas escolas específicas:

⁵⁸ Os vídeos referentes aos exercícios realizados em cada ano pelos estudantes estão disponíveis no site do projeto: <http://imagensemovimento.com.br>. Acesso em: janeiro/2018.

⁵⁹ Explicamos o Minuto Lumière na página 40 desta dissertação, que nos remete à infância do cinema pelos primeiros filmes dos Irmãos Lumière no final do século XIX.

⁶⁰ Esse exercício aparece apenas no segundo bloco do documentário 2011 disponível na seção *Registros* no site do projeto <http://imagensemovimento.com.br/fotos/documentarios/>. Acesso em: janeiro/2018.

TABELA 15: Filmes realizados na Escola Sarti

Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, Inhaúma, RJ		
“curtas”	Ano / tema	Trabalhadores parceiros
Entre marés e amores	2013 – Colocar em cena	Sofia Maldonado (cineasta) Danielle Ribeiro (professora) Flávio Martins (prof. estagiário)
Inaiá e a terra sem males	2013 – Colocar em cena	Sofia Maldonado (cineasta) Danielle Ribeiro (professora) Flávio Martins (prof. estagiário)
A fuga	2014 – O plano-sequência	Ana Dillon (cineasta) Flávio Martins (prof. estagiário)
A vida de Cristal e Rafael	2014 – O plano-sequência	Ana Dillon (cineasta) Flávio Martins (prof. estagiário)
A lembrança	2014 – O plano-sequência	Ana Dillon (cineasta) Rosângela R. (merendeira)
Nas nuvens	2014 – O plano-sequência	Ana Dillon (cineasta) Rosângela R. (merendeira)
Por ser de lá	2015 – O intervalo	Ana Dillon (cineasta) Rosângela R. (merendeira)
A grande vingança	2016 – O clima	Fernanda Miranda (cineasta) Rosângela R. (merendeira)
Depois do Vendaval	2016 – O clima	Fernanda Miranda (cineasta) Rosângela R. (merendeira)
O conto da sereia	2017 – O brincar	Fernanda Miranda (cineasta) Rosângela R. (merendeira)

TABELA 16: Filmes realizados na Escola Roraima

Escola Municipal Roraima, Cordovil, RJ		
“curtas”	Ano / tema	Trabalhadores parceiros
A trilha	2015 – O clima	Ana Dillon (cineasta) Vera Campos (professora)
Uma luta para amar	2015 – O clima	Ana Dillon (cineasta) Vera Campos (professora)
Mudou o clima	2016 – O clima	Ana Dillon (cineasta) Vera Campos (professora)

Gentileza gera amizade	2016 – O clima	Ana Dillon (cineasta) Vera Campos (professora)
Do campo para a cidade	2016 – O clima	Ana Dillon (cineasta) Vera Campos (professora)
Um dia diferente	2017 – O brincar	Diego Amorim (cineasta) Vera Campos (professora)
O sonho de Maria	2017 – O brincar	Diego Amorim (cineasta) Silvia Boschi (cineasta) Vera Campos (professora)

TABELA 17: Filmes realizados no Colégio Souza Aguiar

Colégio Estadual Souza Aguiar, Lapa, RJ		
“curtas”	Ano / tema	Trabalhadores parceiros
Do medo à liberdade	2013 – Colocar em cena	Fernanda Miranda (cineasta) Jussara Olinev (professora) Renato Martins (professor)
O último ato	2013 – Colocar em cena	Fernanda Miranda (cineasta) Jussara Olinev (professora) Renato Martins (professor)
Fragmentos de um dia qualquer	2015 – O clima	Diego Amorim (cineasta) Fernanda Miranda (cineasta) Jussara Olinev (professora)
Memórias ao Vento	2015 – O clima	Diego Amorim (cineasta) Fernanda Miranda (cineasta) Jussara Olinev (professora)

Todos os anos, desde 2011, acontece pelo menos uma mostra dos filmes realizados com os estudantes parceiros do *Projeto Imagens em Movimento* aqui no Brasil, normalmente, no mês de dezembro. Nesse encontro todas as escolas parceiras enviam para o local do evento um ou dois ônibus com os alunos da oficina, alguns responsáveis e até alunos da escola que não participaram do projeto, de acordo com o número de vagas nos ônibus. Após assistirem aos filmes, os estudantes realizadores são convidados a responderem as perguntas da plateia sobre a experiência de criação.

TABELA 18: Local de realização das mostras de filmes no Brasil

Ano	Local do evento
2011	1º semestre: Cinemateca do MAM, Parque do Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
2011	2º semestre: Cinemateca do MAM, Parque do Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
2012	Espaço Itaú de Cinema, Praia de Botafogo – Rio de Janeiro/RJ
2013	1º semestre: Espaço Itaú de Cinema, Praia de Botafogo – Rio de Janeiro/RJ
2013	2º semestre: Cinemateca do MAM, Parque do Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
2014	Espaço Itaú de Cinema, Praia de Botafogo – Rio de Janeiro/RJ
2015	Espaço Itaú de Cinema, Praia de Botafogo – Rio de Janeiro/RJ
2016	Cinemateca do Museu de Arte Moderna, Parque do Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
2016	Centro Cultural Arcelormittal – Sabará/MG
2017	Cinemateca do Museu de Arte Moderna, Parque do Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
2017	Praça Santa Rita – Sabará/MG

No decorrer desses sete anos, o *Imagens em Movimento* já participou de vários festivais, com premiações de curtas realizados com os alunos.

TABELA 19: Participação do projeto em festivais e premiações

Ano	Festivais e premiações	Curtas selecionados
2011	3º Cineducando: Cinema, educação e bullying	O sofrimento do bullying Não faça bullying
	Festival Brasileiro de Filme Universitário – Rio de Janeiro	Às vezes dói Por que eu?
	Festival do Rio	Carrie
2012	Festival Internacional Pequeno Cineasta Cinemateca Portuguesa - Lisboa	----- Resgate
	1º Encontro Cinema e Escola – Cinemateca Brasileira	-----
	CinePeriferia Pai d'Égua – 2ª edição / Belém do Pará	A dor da perda
	Festival do Rio	A dor da perda
2012	11º Festival Hacerlo Corto – Buenos Aires	A sorte do mendigo Livramento
2013	Vercine – Festival de Cinema da Baixada Fluminense	Resgate
	Festival Visões Periféricas – 7ª edição	O medroso Livramento Sinhá A dor da perda Em busca da felicidade
	Festival do Rio	O medroso
	4ª Mostra de Cinema Amador do Colégio Civitatis	Ela e eu, à espera do grande amor Lágrimas perdidas
2014	International Children's Film Festival – ICFE Índia	A fuga A vida de Cristal e Rafael O último dia
	Câmera Zizanio	As aventuras de Larissa e Cassiane
	4ª Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	O caminho do medo O dono do tempo Entre marés e amores

2014	Festival Internacional de Cinema Estudantil - Cinest	Lágrimas perdidas Do medo à liberdade O mistério do Riachuelo
	5ª Mostra de Cinema Amador do Colégio Civitatis	Atrás de um sonho
	4º Festival Internacional Pequeno Cineasta	As aventuras de Larissa e Cassiane
	Festival do Rio	Amizade colorida Juliana
	Fecin – 3º Festival de TV e Cinema do Interior	Ela e eu, à espera do grande amor
	Festival Visões Periféricas – 8ª edição	Ela e eu, à espera do grande amor
	5º Festival Internacional Estudantil de Cinema de Barra do Piraí	Lágrimas perdidas
2015	MICE – Mostra Internacional de Cinema Educativo	Olhar estrangeiro
	8th International Children's Film Festival - Bangladesh	Olhar estrangeiro O último dia O último ato Lágrimas perdidas A fuga A vida de Cristal e Rafael
	Vercine – Festival de Cinema da Baixada Fluminense	A vida de Cristal e Rafael
	Mostra Cinema na Escola – II Encontro com Cineastas Colégio Pedro II <i>Campus Humaitá II</i>	Do medo à liberdade Nas nuvens – O livro A lembrança – A fuga O skate – Por ser de lá
	5ª Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	O livro A fuga A lembrança A vida de Cristal e Rafael
	Mostra Geração – Festival do Rio	Por ser de lá
2016	Festival Pequeno Cineasta	Por ser de lá
	Festival Internacional Génération Court - França	Por ser de lá
	Mostra Geração – Festival do Rio	Fragmentos de um dia qualquer
	Primeira Janela – 3º Festival Internacional Infantojuvenil de Porto Alegre	À procura Memórias ao Vento O livro
	Festival Visões Periféricas	Uma luta para amar
	CINEOP – 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto	Fragmentos de um dia qualquer Por ser de lá
2017	Mostra do Filme Livre	Fuga do orfanato

IMAGEM 7 : Exercício cinematográfico durante o encontro do projeto



Fonte: <http://imagensemovimento.com.br>. (Acesso em: setembro/ 2017)

Tendo apresentado de forma detalhada informações que mapeiam e contextualizam o histórico e as ações do *Projeto Imagens em Movimento* nesses sete anos, damos início às quatro seções de análise das entrevistas.

3.5 Escolhendo as locações: a relação com os espaços alteritários dentro e fora da escola

A educação seria um dispositivo no qual se faz um lugar para as crianças, ou se lhes dá um lugar, para que a infância possa ter lugar.

JORGE LARROSA

É inegável a fonte de infinitas interações com os espaços, os sujeitos e as coisas – reais e imaginárias – que o *Projeto Imagens em Movimento* permite que aconteça, “num gesto lúdico de criação, profanação e emancipação” (FRESQUET, 2013, p. 99). Referimo-nos às interações dentro da escola – podendo ressignificar cada objeto escolar e cada lugar já conhecido pelos estudantes: salas, paredes, corredores, rampas, banheiros, terraço, refeitório, pátio, estacionamento, jardim... – quanto fora dela – explorando o entorno, a vizinhança, as ruas, o bairro, a praça... – aliás, indo até muito além, em lugares da nossa cidade ou de cidades próximas ao

Rio, que muitos estudantes nunca tiveram acesso anteriormente. Escolhemos chamar esses lugares de *espaços de alteridade*, tentando perceber como a relação com tais espaços cria subjetividades tanto para os estudantes e trabalhadores envolvidos na realização dos filmes, quanto para os espectadores, que dialogam com os personagens, sendo atravessados também pelo ambiente onde esses personagens estão inseridos.

Ao falar da resignificação de objetos e espaços na escola, vem à minha memória uma experiência que vivi nesse projeto em 2013 como professora parceira. Realizamos um exercício cinematográfico em que as crianças filmavam, a partir de vários ângulos, um casal na mesa de um restaurante. Como havia uma mesa grande e redonda, bem sugestiva, na sala da diretora, perguntamos se seria possível realizar a atividade em sua sala no outro dia da oficina. Para a nossa surpresa, ela aceitou a ideia de imediato. Então, no encontro seguinte, levamos toalha de mesa, taças, guardanapos e pegamos emprestado pratos e talheres do refeitório da escola. Durante o tempo da oficina a diretora procurou outro espaço da escola para trabalhar – cerca de duas horas, uma vez que o exercício foi realizado por vários alunos. Se não me falha a memória, ela ficou na secretaria.

Se não fosse a presença e o encantamento do cinema, “pedindo licença para entrar”, será que os estudantes ocupariam a sala da diretora para experimentar o comum – o “tempo livre” –, tendo ela que se deslocar para outro espaço durante o seu trabalho? É bem provável que não. Imagine, então, alunos sentarem-se na cadeira da diretora para serem filmados por outros? Isso foi real e possível. No cinema, imaginação e realidade têm forte aproximação. Muitas invenções que hoje fazem parte do mundo real, um dia, estiveram na imaginação de alguém.

Por vezes, tanto no imaginário social quanto na predominante cultura escolar, a sala da diretora – como também é representada nos filmes – costuma ser um território de poder, quase proibido para os estudantes, ou então, o lugar onde são chamados quando vão levar bronca ou responder a um interrogatório, após cometerem algo grave.

Como pode uma “brincadeira” de criança com a câmera mudar a ordem das coisas, de modo tão potente e transgressor? O cinema, como afirma Migliorin (2015) é um perturbador de ordens estéticas, discursivas e políticas e “aprender a fazer cinema conjuga o verbo brincar”(FRESQUET, 2013, p. 101). Então, a brincadeira, a imaginação e a invenção podem ser gestos profanatórios e “perturbadores”, ou seja,

que retiram o “sagrado” e o “proibido” de suas posições intocáveis (AGAMBEM, 2001). As profanações fazem uma “bagunça” – um verdadeiro “máfua”, como nomeia Migliorin a pedagogia do cinema – na ordem das coisas. E crianças sabem muito bem fazer esse mafuá. “As profanações infantis frequentemente desnaturalizam objetos, consumos, ordens, poderes e hierarquias” (MIGLIORIN, 2015, p. 8).

Muitos brinquedos antigos, conforme afirma Fresquet (2013, p. 100), com base em Benjamin (2005) – “tais como bola, arco, roda de penas, entre outros” – já foram em alguma época objetos de culto sagrado. Foram, portanto, impostos às crianças de alguma maneira e “só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 2005, p. 96). Assim como muitos jogos que existem – e que são também uma forma de brincadeira, inclusive para adultos – têm relação estreita com ritos sagrados (AGAMBEM, 2001).

No jogo de bola, por exemplo, podem ser discernidas as pegadas da representação ritual de um mito no qual os deuses lutavam pela posse do Sol; a roda era um antigo rito matrimonial; os jogos de azar derivam de práticas no oráculo; o pião e as damas eram instrumentos de adivinhação. (...) Seguindo essa lógica, aprender cinema – como um jogo – poderia vir a profanar algo do sagrado. **Profanar significa tirar algo do templo onde foi colocado ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos** (FRESQUET, 2013, p. 100 – grifo nosso).

Nesse sentido, defendemos o cinema na escola como um brinquedo – não apenas como um objeto de consumo ou de recreação, como acontece, hoje em dia, com muitos brinquedos pré-fabricados – mas como um dispositivo que é lúdico e sério ao mesmo tempo, pois cria linhas de fuga para a imaginação e a transformação do mundo. O cinema está entre o sagrado e o profano, entre o que existe e o que será inventado. É aí que ficção vira realidade.

Essa lembrança, narrada anteriormente, foi marcante porque pudemos desviar alguns objetos e o próprio espaço da sala da diretora de seu uso cotidiano. Nessa nova relação com os objetos e espaços também foram abertas possibilidades de alterações *entre* e *nos* sujeitos – estudantes, professores, cineasta e diretora –, em gestos de interrupção que permitem a alteridade (LARROSA, 2002; BAKHTIN, 2010a).

A partir de Bergala (2008) e Bakhtin (2010a) apresentamos, no primeiro capítulo desta pesquisa, o conceito de alteridade. Entretanto, em *O abecedário de cinema* gravado por Bergala (2012) – citado por nós anteriormente –, o pensador parece se aproximar da visão bakhtiniana quando afirma que:

Em um filme, por exemplo, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com o pensamento ou os problemas de uma mulher, enquanto que na vida real é muito mais difícil. [...] O cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil (BERGALA, 2012).

Colocar-se no lugar do outro – sentir seus atravessamentos, suas dores e dilemas, compreender suas escolhas, olhar “de fora” e “de dentro” do outro – pode criar novas subjetividades a partir do encontro com o diferente... Por que será que Bergala afirma que o cinema nos permite esse deslocamento com mais facilidade do que na vida real? Por que e como o cinema nos coloca no interior do outro? Será que a escolha dos ambientes onde se passam as cenas tem alguma relação com a experiência sensível do espectador de identificação com os personagens? O próprio ambiente do cinema – escuro e silencioso, com uma tela grande – pode potencializar esse encontro? A sala de cinema pode ser considerada um espaço alteritário, criando uma rede de intersubjetividade? Os cenários e locações interferem na experiência de alteridade? Acreditamos que espaço e alteridade têm conexão.

A relação dos estudantes inseridos no projeto com os espaços dentro e fora da escola emergiu na fala de todos os coparticipantes desta investigação como uma experiência transformadora. Em algumas entrevistas esse tema apareceu logo “de cara”, sendo o aspecto mais marcante.

Na tentativa de recuperar a experiência vivida pela cineasta Sofia Maldonado no projeto em 2013 – mostrando dois fragmentos dos curtas criados com os estudantes: *Entre marés e amores* e *Inaiá* e *a Terra sem males* – logo no início da entrevista, ela já destaca essa particularidade do *Imagens em Movimento*. Apresentamos um trecho da entrevista:

Achei engraçado que... eu não sei por que, eu acabei... depois eu vi muito mais o “Inaiá”, acabei mostrando mais vezes “pras” pessoas do que o “Entre marés e amores”, e agora eu vi e eu não lembrava direito do outro filme, do segundo, vi pouquíssimas vezes e... é muito fofo [Risos]... E aí ver agora é uma loucura! Eu não lembrava que tinha ficado tão bom! Nossa! Eu lembro dos alunos... do Antônio... muito fofo! E é muito louco você descobrir alunos que são atores... que, às vezes, é um aluno tímido e aí você vê ali... ele se revela. É... é curioso porque esses dois filmes têm uma característica em comum que é essa nossa saída da escola, que é uma

experiência que eu nunca tinha vivido, porque é própria do “Imagens em Movimento”. Nos outros projetos que eu trabalhei não tem... a gente filma na escola ou no entorno da escola, na comunidade, no bairro. **E essa coisa de você poder levar os alunos, de estar incluída a van... e eles escolhem onde... assim... escolhem dentro do contexto do filme... É muito especial porque o que me lembrou dessas imagens foi a nossa experiência na Urca com a garotada, o passeio que a gente fez gigantesco na área do exército, depois eles mergulhando na praia... [Risos]... ali na praia do Cassino... entrando no barco... Uma loucura! Uma aventura completa! Nossa! Felizes da vida... e é curioso, né, porque é um tema meio... Esse tema marca. E o outro [tema]... floresta, a gente também na cachoeira, eles mergulhando na cachoeira... fazendo trilha... e isso acaba que não fica tão registrado... Essas imagens de bastidores dessa criançada mergulhando na praia e andando na floresta e tudo mais acaba que a ficção, por mais que tenha ficado ótima nesse caso, limita um pouco essa experiência... Entende?** (Sofia Maldonado – cineasta do projeto)

Sofia, inicia sua fala carregada de afeto, ao lembrar desses momentos, e ressalta a experiência única que os estudantes puderam ter ao filmar na Urca e no Horto, ambos localizados na zona sul do Rio de Janeiro. A filmagem na Urca aconteceu porque o roteiro de um dos curtas tinha como um dos personagens principais um pescador. Já a gravação no Horto se deu porque no outro curta, uma das protagonistas era uma índia. Filmar num barco na beira da praia favorece a alteridade com o pescador e sua subjetividade? Filmar na cachoeira no meio da mata atlântica contribui para uma conexão com Inaiá, a índia do filme? Ver esses curtas num telão, numa sala escura e silenciosa, cria uma atmosfera diferente daquela que se tem quando o filme é visto na TV da sala de estar?

Fica bem evidente em seu discurso, no seu olhar e nos seus gestos, que foi uma experiência especial, não só para os estudantes, mas para ela também: **“Uma loucura! Uma aventura completa!”**. Ela destaca que nos outros projetos de cinema que havia realizado anteriormente em várias escolas, não estava incluído o custo do transporte dos estudantes para locações afastadas, podendo eles filmarem, no máximo, em ruas bem próximas, onde os estudantes pudessem ir a pé, sem correr muitos riscos.

O mais interessante nessa fala é o destaque que ela dá à experiência, especialmente em relação aos momentos em que não estavam filmando os curtas – durante as pausas ou ao final das gravações. Nesses momentos, estavam, simplesmente, interagindo com o espaço... com a natureza... com locais da cidade que quase ninguém daquele grupo conhecia pessoalmente. Ela dá destaque aos “bastidores” como algo que foi intenso e que transbordou ao que aparece na ficção – mesmo que os curtas tenham ficado ótimos, como ela afirma. Ela dá importância a

uma parte do acontecimento vivido que não ficou tão registrado nas imagens filmadas.

Essa é a hora em que a **“garotada”** desliga a câmera e se desliga do tempo cronológico. O mergulho que fazem, pela primeira vez, nessa praia ou nessa cachoeira, inaugura o encontro com um espaço da cidade que não é frequentado por eles. O tempo desse mergulho pode transcender o tempo do relógio, que costuma ser o tempo da escola, para dar lugar ao tempo *aiônico*, que é o tempo da intensidade, o tempo da “criança criando”, aquele que cria um movimento que não é numérico (KOHAN, 2004). Seria esse movimento um escape à repetição – uma saída pra vida, um rizoma⁶¹ que brota –, criando outras conexões e permitindo a diferença, a variação, no currículo, na escola, na cidade e no mundo? (DELEUZE, 1988; MACEDO, 2014 ; PARAÍSO, 2010).

“Essas imagens de bastidores dessa criação” ficaram na memória e, não nas cenas das curtas. Nem por isso, são menos importantes do que aquelas que foram filmadas, editadas e tornadas públicas no filme pronto. As dimensões “produtiva” e “improdutiva” do trabalho com cinema conseguem coexistir sem hierarquização (GOMES; GONÇALVES, 2015). Afinal, o cinema e o ato educativo ocupam um entrelugar, situam-se entre o *trabalho* e a *ação* (ARENDDT, 2001; LARROSA; 2013).

A experiência dos estudantes, tão mencionada no discurso de Sofia, se entrelaça à experiência dela como cineasta. Ela, inclusive, diz isso nesse trecho: **“... foi a nossa experiência [...] com a garotada”** e acrescenta: **“... é uma experiência que eu nunca tinha vivido porque é própria do ‘Imagens em Movimento’”**. Poder realizar os curtas com os estudantes bem longe da escola foi uma descoberta que fizeram juntos. Nesse caso, a relação de alteridade com esses espaços, ultrapassou o território da escola, do bairro, da zona norte da cidade. Muitos estiveram ali – na Urca e no Horto – pela primeira vez.

⁶¹ DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

IMAGEM 8: Alunos da Escola Sarti em passeio de barco na Urca (Visita de locação)



Fonte: nosso arquivo pessoal – novembro/2013

A saída da escola também foi um tema destacado por Flávio Martins, professor parceiro do projeto em 2013 e 2014, logo que terminou de ver as imagens que mostramos dos curtas:

F: Assim... foi uma experiência bem interessante... até na minha atividade profissional eu vejo muito isso. Tirar o aluno da escola é sempre muito bom. Você tem... o aluno fica muito condicionado no espaço da escola, fica muito limitado ao espaço da escola. Acho que, muito da reação do aluno, até o comportamento mesmo é por conta da escola em si. A escola... ela tenta limitar o aluno e, obviamente, ele reage. **Então, a primeira coisa que eu lembro foi a... o sair da escola, a experiência de sair da escola e como é que foi interessante a apropriação dos espaços.** No filme da "Potira"⁶² muito daquelas imagens a gente fez no entorno da escola. Então, o espaço... na cena que cortou... é um espaço, que é deles, é o entorno da escola e que eles pouco usavam...

D: A praça, né...

F: A praça... **Então, é legal também essa coisa do aluno sair da escola e começar a se apropriar do próprio bairro, do próprio entorno.** No primeiro vídeo eu lembro que muitos alunos nunca tinham visto o mar. E é uma coisa normal, nosso cotidiano, somos de uma cidade litorânea. Isso eu acho interessante! Têm vários aspectos interessantes no projeto, mas, vendo essas imagens, eu me lembrei exatamente disso. Como que, de repente você... a gente pôde propiciar a alguns alunos se apropriar de algo que é deles, da cidade que é deles, do espaço que é deles... é... de uma linguagem que é deles. Afinal, eles nasceram numa geração profundamente midiática... Enfim, eles vivem isso o tempo todo, mas vivem como... viviam como espectadores. Então, puderam estar como autores também, não só como espectadores. **Então, eu acho legal isso no projeto, essa iniciativa de dar ao aluno o espaço, dar ao aluno o poder, se empoderar pra ocupar o espaço que é**

⁶² Flávio chama a personagem Inaiá, que é uma índia, de "Potira".

dele... ou pelo menos, deveria ser. De maneira geral, o projeto, nesse sentido, principalmente, permitir essa abertura tanto pro aluno, quanto pro professor parceiro de apropriação de espaços (Flávio Martins – professor parceiro).

A primeira coisa que o Flávio se lembra ao ver as imagens dos curtas é a experiência de sair da escola e de **“apropriação dos espaços”**. Ele destaca que uma parte da cena mostrada foi gravada em uma pracinha que fica no mesmo bairro da escola. Aliás, a memória do Flávio vem ao encontro da minha. Eu me lembro de ter brincado no balanço nesse mesmo dia de gravação, coisa que adorava fazer quando criança. Eu nunca tinha ido àquela praça, mesmo sendo perto da escola. Por não fazer parte do meu trajeto diário, eu não a conhecia. Pude brincar com as crianças numa posição de igualdade, criar uma outra relação tempo/espaço e professora/alunos. Foi um momento lúdico e belo, cheio de sensibilidade, respeito e empatia. Pude me conectar com a minha infância, recuperando outro tempo e partilhando-o com a infância dos alunos ali presentes. Tive a mesma sensação de Larrosa (2013, p. 42) de que talvez a arte tenha a ver com *“esse tempo fora do tempo e com esse espaço fora do espaço”*. A brincadeira, assim como a arte, também tem a ver com esse escape. Segundo Fresquet (2013, p. 101) *“brincar significa libertação”*. Ela compara esse gesto ao de profanar. Aquela brincadeira na praça provocou uma profanação até mesmo dos nossos corpos que, dentro da escola, não podem se liberar, se mexer muito e nem fazer barulho. Porém, o corpo infantil, como diz Migliorin (2015), que é um corpo profanatório, não se contém, não *“cabe em si”* – quer correr, pular, rolar, virar de cabeça para baixo –, quer movimento. As crianças e eu, brincando no parque, libertamos nossos corpos, que dentro da escola ficam a maior parte do tempo limitados, como disse o Flávio. A cabeça – pensante – fica desconectada do resto do corpo, que vai *“morrendo aos poucos”*.

Assim como Sofia fala da experiência dos bastidores, na qual as crianças mergulharam na praia e na cachoeira, essa brincadeira de balanço na pracinha também se deu nos intervalos das filmagens. A leveza desses momentos prazerosos não diminuiu em nada o compromisso com a realização do filme, pelo contrário, só trouxe mais afetividade e envolvimento. Gravar os filmes foi trabalhoso. Algumas cenas foram repetidas inúmeras vezes. Quanto mais os estudantes se sentiam comprometidos com o projeto e afetados, mais eles se esforçavam, compartilhando aquela responsabilidade.

A saída dos muros da escola “oxigena” as relações e as aprendizagens, ampliando as conexões, as trocas dialógicas, as inferências e a própria “exploração” do território. A professora Vera Campos da Escola Municipal Roraima localizada em Cordovil, bairro da zona norte do Rio de Janeiro, enfatiza como, muitas vezes, na escrita dos roteiros, os estudantes já incluem pontos turísticos da cidade pelo desejo de apropriação desses espaços:

V: *Assim... e a necessidade deles de sempre escolherem lugares muito bonitos do Rio de Janeiro. Eles não gostam de gravar aqui na localidade deles. Eles querem paisagens, fazem roteiros envolvendo paisagens naturais, praias... A necessidade deles terem experiências nesses lugares que eles não têm... e o projeto proporcionou. Outra gravação foi na Pedra Bonita. Foi lindo! Eu nunca tinha ido na Pedra Bonita, ali pela floresta...*

D: *Na Gávea...*

V: *Na Gávea! Conhecer a trilha foi muito bonito! Foi uma experiência que os deixou tão felizes, admirados pela beleza da natureza. Lá do alto tem uma paisagem natural riquíssima. As fotos que foram tiradas, o quanto eles ficaram tão felizes e admirados, como eles usaram e abusaram dos celulares pra tirar fotos... (Vera Campos – professora parceira).*

Vera percebe que, na escolha das locações, os estudantes priorizam pontos turísticos do Rio, por não fazer parte da realidade deles visitar esses locais. Então, eles aproveitam essa chance – essa brecha – para sair do bairro onde moram ou do bairro da escola. Ela, inclusive, afirma ter conhecido a Pedra Bonita somente durante as gravações, assim como os estudantes: **“Eu nunca tinha ido à Pedra Bonita, ali na floresta...”**. Como disse o Flávio, no trecho anterior, o projeto permite **“essa abertura tanto pro aluno, quanto pro professor parceiro de apropriação de espaços”**. Explorar esses lugares juntos, pela primeira vez, podendo aprender coisas novas, os coloca em posição de igualdade novamente. É uma experimentação do mundo como um “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

IMAGEM 9: Alunos da Escola Roraima na Pedra Bonita/Gávea – Gravação do curta *A trilha* (2015)



Fonte: <http://imagensem movimento.com.br>. (Acesso em: março/ 2018)

O curta *Do campo para a cidade* (2016) foi realizado num trabalho de parceria entre Ana Dillon e a professora Vera junto aos estudantes da Escola Roraima. Tanto a professora Vera, quanto Ana, contam como foi o desafio de encontrar um lugar “próximo” que pudesse representar a Bahia na gravação desse filme. O roteiro se baseou na experiência real vivida por uma das alunas do projeto durante as suas férias:

*Pra realizar uma produção, uma pequena produção de um curta, algumas barreiras no processo ensino-aprendizagem... Primeiro foi a barreira da casa. **Como iríamos gravar essa cena se o roteiro dizia que a jovem vivia no Rio de Janeiro e foi para o interior da Bahia? Tinha que ser gravada num lugar... como se fosse um lugar afastado, na zona rural e que seria a Bahia. A dificuldade de arranjarmos um local que pudesse parecer com a Bahia. E a gente conseguiu que a diretora-adjunta da escola, que tinha uma casa em Itaipuaçu, cedesse... deixasse a gente filmar lá. **Aí toda a produção do “Imagens em Movimento”... deslocar até lá, levar os alunos até o local... Itaipuaçu.** Saímos daqui às nove horas da manhã. Passamos o dia lá. Chegamos... Não podíamos chegar aqui muito tarde. Tinha até o compromisso de uma aluna que ia em uma festa. Então, tínhamos que chegar aqui antes das sete... das dezenove horas... São desafios que a gente tem que enfrentar. A disponibilidade de realizar, de concretizar o roteiro. Foi um roteiro difícil de ser concluído. Foram alguns dias para aperfeiçoá-lo, torná-lo apropriado à execução. Como a Ana Dillon fala: “Como é que a gente traduz esse roteiro em imagens? Em cenas? Quais são as imagens que podem expressar a ideia que foi escrita no roteiro?”. Então, eu vejo a gente ultrapassar alguns desafios para a***

realização de um... para a realização do término de uma oficina e de uma produção com os alunos (Vera Campos – professora parceira).

Ana Dillon descreve o entorno dessa escola em Cordovil, uma região completamente urbanizada, cortada pela linha de trem, com pouquíssima presença da natureza, o que se tornou um limite para a gravação desse curta:

A: (...) *É... sobre esse filme, o que eu acho que é mais relevante é que ele partiu de um desejo das alunas de falar de uma experiência que tinha sido... é uma experiência vivida por uma delas, uma aluna da Escola Municipal Roraima lá em Cordovil, que ela trouxe nas aulas... nas aulas ela trouxe o relato sobre o que ela vive nas férias quando ela vai pra casa da avó na Bahia. Essa escola fica numa região de Cordovil que atende moradores da Cidade Alta, principalmente, e a escola fica na Avenida Porto Velho. Ela é... um quarteirão entre a Avenida Brasil e a linha do trem, em um contexto muito urbano, com muita movimentação, seja dos carros da Avenida Brasil ou dos trens do outro lado. E... a escola é quase na beira da estrada. É um lugar que tem muito pouca presença da natureza... quase nenhuma, na verdade, e esse ano a gente estava trabalhando “o clima”. Todas as escolas envolvidas na rede do Programa Cem Anos de Juventude estavam trabalhando essa... a presença da natureza no cinema. Como que os eventos climáticos, meteorológicos: o vento, a chuva... como é que eles aparecem no cinema de ficção e quais são as ligações entre essas manifestações da natureza que são, a princípio, incontroláveis e a construção ficcional da narrativa, a dramaticidade da cena... enfim... em vários níveis...*

D: *O clima em vários níveis?*

A: *É... o clima... porque era o ano que estava acontecendo a Conferência Mundial do Clima na França. Então, foi uma forma de a gente refletir sobre essa questão do ponto de vista cinematográfico... Como que é essa presença do vento, por exemplo, numa imagem do cinema? Como isso aparece nos filmes? O que isso pode trazer pra cada construção? Enfim...*

D: *O clima ligado às emoções também?*

A: *Não, o clima ligado às forças meteorológicas. E a gente queria fazer filmes com esses alunos sobre... enfim, que tivessem... a regra do jogo era que, em algum momento, houvesse uma cena do filme em que a presença da natureza deveria se fazer imperativa e abria uma espécie de ruptura na narrativa e, por algum tempo no filme, a gente deveria perceber essa força como um registro do incontrolável. E, quando a gente foi fazer os exercícios e começou a pensar no roteiro do filme, eles se depararam com esse limite. De fato, a presença da natureza naquele bairro era muito reduzida... muito reduzida... Um lugar de muito concreto. Inclusive, é uma escola em que a única área que eles têm pra brincar, pra recreio, pra Educação Física é o estacionamento da escola, que é um pequeno pátio na entrada. Então, esse único espaço cimentado que serve como lugar de lazer, de esporte, de circulação e de depósito de carros. A escola teve uma quadra que foi perdida... uma questão de briga com a associação de moradores. E isso é muito marcante... Tem um parquinho muito pequeno, que tem dois brinquedos caindo aos pedaços, completamente enferrujados... perigosos até, por isso estão interditados. Acho que as crianças ficam ali como se fosse um lugar maravilhoso e proibido, sabe, porque realmente falta... falta espaço ali de contato com a natureza, de liberdade pra brincar... E teve essa aluna Thaís que trouxe esse relato: “Quando eu penso nessa questão do clima, da relação com a natureza, com os eventos imprevistos da natureza, de estar em maior contato com a natureza, eu penso quando vou pra casa da minha avó na Bahia. Eu vou nas férias pra lá e é sempre muito diferente porque lá ela faz fruta... ela faz café da manhã com frutas, faz remédio*

de folha de plantas, a gente brinca na rua e suja o pé de terra...”. E ela trouxe um monte de relatos de cenas bem particulares que já eram propícios pra desenvolver um filme, porque ela já estava trazendo imagens à tona e o grupo optou por aproveitar essa ideia dela. E, quando ela trazia a ideia, já era interessante porque ela falava, ora como se fosse positivo esse contato todo com essa vida diferente que ela chamava, ora ela dizia que sentia falta de Internet, que ela não sabia como eles podiam viver assim e tudo mais... **A ideia deles era explorar essa diferença tão grande de realidades e a ideia dessa primeira cena era contextualizar, justamente, o lugar, que é o lugar de vida deles, que é esse bairro de Cordovil. Então, a gente filmou na casa de uma das alunas e a gente subiu ali na passarela do trem pra dar aquela... fazer aquela introdução com as imagens do trem chegando e tudo mais. Aquele foi o lugar que a gente conseguiu ter o ponto de vista do horizonte mais amplo nesse ambiente da escola... subindo a passarela do trem e tendo, pelo menos, o horizonte lá no fundo, no final da linha do trem...**

D: E o local que representou a Bahia foi onde?

A: Itacuru... Itacoatiara... Itacuruçá ou Itacoatiara? Foi na casa de uma pessoa... funcionária da escola. Se eu não me engano, vice-diretora, talvez... (Ana Dillon – cineasta do projeto).

A criação desse filme teve uma regra, que é chamada no projeto de regra do jogo⁶³: em algum momento do curta deveria ter uma cena em que a presença da natureza fosse imperativa, provocando, como disse Ana Dillon **“uma espécie de ruptura na narrativa e, por algum tempo no filme, a gente deveria perceber essa força como um registro do incontrolável”**. Os estudantes perceberam que o entorno da escola não favorecia esse contato com a natureza. Foi a partir das memórias de uma das alunas, que costuma visitar sua avó na Bahia durante as férias, que o filme começou a ser idealizado. Foi possível trazer o contraste entre a vida no campo e a vida na cidade para pensar as subjetividades dos personagens principais, vivendo temporalidades e espacialidades muito distintas. O roteiro retrata a alteridade que se cria no encontro entre uma “menina da cidade” e “um menino do campo”.

Um desafio para a gravação do filme foi: como filmar as cenas que seriam “no interior da Bahia”? É muito interessante como o projeto tenta viabilizar a “produção” do filme, mesmo quando os roteiros demandam um deslocamento mais longo em relação à localização da escola. Foi num esforço mútuo, tanto por parte da equipe do projeto quanto por parte dos trabalhadores da escola, que o filme se concretizou. A alternativa encontrada foi gravar na casa da diretora-adjunta da escola – localizada no município de Itaipuaçu, estado do Rio de Janeiro – e nas ruas, que

⁶³ Todos os exercícios cinematográficos pensados no primeiro encontro anual na Cinemateca Francesa para serem realizados por toda a rede de parceiros se baseiam no tema escolhido para aquele ano de trabalho. Esses exercícios são chamados de “regras do jogo”. Além dos exercícios, os curtas realizados ao final do projeto também possuem uma regra a ser cumprida.

ainda são de barro, próximas à casa. Essa região possui uma extensa área verde e a praia tem uma paisagem pouco modificada pela ação do homem. Foi um cenário muito favorável para representar uma região da Bahia pouco urbanizada. A presença do vento e da chuva de verão, intensa e passageira, se colocou com toda força e beleza em uma cena na qual dois adolescentes conversavam muito numa praia quase deserta – a menina que veio do Rio de Janeiro e o garoto baiano que queria muito conhecer o Rio de Janeiro. Eles tiveram que esperar numa cabana a chuva passar para voltarem para suas casas. É interessante pensar em que medida o espaço urbano de Cordovil no Rio de Janeiro, **“um lugar de muito concreto”**, influencia a subjetividade da menina, assim como o espaço da Bahia, onde **“se brinca na rua e suja o pé de terra”**, está intrinsecamente ligado à subjetividade do menino e o que o encontro desses adolescentes provoca em cada um.

Outra experiência com os espaços que vale destaque e causa “estranhamento” é ter a casa da diretora-adjunta como uma das locações. Muitas vezes a hierarquização das posições na escola impõe um enorme distanciamento entre alunos e professores, que dirá entre alunos e diretores. O cinema nos convida a profanar e a encurtar essas distâncias com muita sutileza. A casa da aluna Thaís também recebeu o projeto para a gravação da primeira e última cena. Sua casa “na vida real” representou a casa de sua personagem na ficção. Percebemos que muitas “portas se abrem” para viabilizar esse trabalho. A casa da professora Jussara Olinev do Colégio Estadual Souza Aguiar também foi o local de gravação de algumas cenas do curta *Do medo à liberdade (2013)*. Ao selecionar um trecho desse filme para mostrar à professora no momento inicial da entrevista, escolhemos a cena de uma briga entre o pai e a mãe de dois jovens. Assim que eu entrei na sala da casa da professora Jussara, localizada no bairro de Santa Teresa, para entrevistá-la, reconheci o lugar e pensei: **“Nossa! A cena que eu escolhi pra mostrar foi exatamente aqui na casa dela!”**. Achei genial essa abertura e tamanho envolvimento com o trabalho. Quando era criança eu sonhava em poder ir um dia na casa das professoras. O acolhimento ao projeto fica evidente nesses gestos: alunos, professores, diretores e outros trabalhadores⁶⁴, literalmente, abrindo as portas de suas casas.

⁶⁴ Uma das locações do filme *A lembrança (2014)*, realizado com os alunos da Escola Sarti, foi a casa de uma funcionária que trabalhava na portaria da escola.

Jussara disse: **“A gente teve que avisar à vizinhança que estaria gravando, que teria gritaria, bateção de porta”**. E os vizinhos colaboraram com o silêncio necessário para a gravação das cenas.

Eu também perguntei à Jussara sobre as outras locações desse filme. A primeira cena se passa nos Arcos da Lapa⁶⁵:

D: *E os locais onde vocês filmaram?... a Lapa...*

J: *É... assim, a gente teve a preocupação do assalto, né, a primeira coisa... mas foi tudo escolha deles, porque eles moravam nessa região daqui, então era uma região... é uma região que eles frequentavam.*

D: *A escola é por aqui?*

J: *A escola é aqui na Rua dos Inválidos, na Lapa mesmo. É... eu moro aqui, esse ator morava perto da Cruz Vermelha, então ficou tudo em torno dessa região aqui central mesmo. E eles já tinham a ideia também visual, né, “Ah... eu quero pegar a escadaria...”... e que ficaria um ângulo bacana... (Jussara Olinev – professora parceira).*

Como os alunos dessa professora eram do Ensino Médio, a movimentação fora da escola foi mais fácil de acontecer. Os jovens têm mais autonomia que as crianças nesse deslocamento. Isso favoreceu bastante as filmagens pela região central da cidade fora do horário de aula. Jussara fala da preocupação que eles tiveram com os assaltos, que são recorrentes, e da familiaridade dos estudantes com aquele entorno. A escadaria que ela se refere como uma das escolhas dos alunos para filmar é um dos acessos ao Morro de Santa Teresa, bairro situado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

A relação dos alunos com os espaços dentro e fora da escola também apareceu na fala da cineasta Fernanda Miranda. Após assistir a um pedaço do “curta” *Depois do vendaval* (2016) realizado com crianças da Escola Sarti, ela começa a recuperar lembranças do processo de criação daquelas imagens. É interessante como ela fala da escolha da locação, ainda que não consiga lembrar exatamente como foi. Esse filme foi gravado no Parque Lage, localizado no bairro Jardim Botânico, zonal sul do Rio de Janeiro:

F: *[...] essa escola é muito pequena, eles têm pouco espaço de... pra praticar esporte, mal tem jardim... Então, quando eles estavam elaborando o roteiro veio essa ideia de falar da história de duas meninas que se perdem no parque, no Parque Lage no caso, e encontram seres fantásticos, seres da floresta que vão conduzindo o percurso, a trajetória delas até o encontro com a mãe. E isso acontece depois de um movimento de... de uma mudança de clima, de uma mudança de tempo, que era a*

⁶⁵ Os Arcos da Lapa – ponto turístico do Rio de Janeiro – são resquícios do antigo Aqueduto da Carioca – obra arquitetônica construída no período colonial – que abastecia a cidade através da canalização das águas do Rio Carioca durante grande parte dos séculos XVIII e XIX. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/seconserma/exibeconteudo?id=7185293>. Acesso em: março/2018.

proposta pedagógica do Alain Bergala, da Cinemateca Francesa desse ano, que era clima... e como o clima externo se confunde com o clima interno. Então, foi isso... Esse trecho mostra isso... eles chegam no Parque Lage, tem a mãe que “tá” ali contando...

D: Você lembra quem sugeriu o lugar? De ser no Parque Lage...

F: Não... não... Provavelmente eu, porque eles não têm acesso a esse lugar. Mas pode ter sido também por assistirem aos filmes de outras turmas, que também foram gravados lá ou em outros lugares de praia... ou na zona sul do Rio de Janeiro, ou no Centro. **Eles se contaminam muito com as referências que o próprio site do projeto proporciona...** [PAUSA]. Não sei... pode ter sido eu... confesso que adoro gravar com eles lá, é um lugar que desperta a criatividade, o desejo de descoberta, é um lugar completamente diferente, geralmente, do ambiente que eles estão acostumados a habitar. E pra nós é mais tranquilo como um processo de produção, porque levar treze crianças pra um lugar pra filmar, com equipamentos... tudo isso... esse lugar que é protegido e que mesmo assim é amplo... é infinito! Você tem muitas locações, muitas locações possíveis dentro do Parque Lage. **Então, não sei... ou fui eu, ou foi a contaminação pelos outros filmes** (Fernanda Rocha Miranda – cineasta do projeto).

Pensar na possibilidade dos estudantes terem escolhido o Parque Lage para ser o cenário do filme, mesmo sem conhecerem o local (salvo possíveis exceções) é curioso. Fernanda afirma que eles se “contaminam” pelas imagens de outros filmes do projeto e isso influencia as locações das filmagens posteriores. Ela fica na dúvida sobre a escolha pelo Parque Lage, justamente por isso. Durante as oficinas, além deles assistirem a filmes desse projeto realizados por estudantes de outras escolas, eles também assistem a fragmentos de filmes nacionais e estrangeiros de diferentes cineastas, épocas e estilos. Além disso, eles são estimulados a acessar o site do *Imagens em Movimento* através de seus computadores pessoais ou celulares (aqueles que possuem). Nessa plataforma estão disponibilizados os curtas realizados por todas as escolas parceiras ao longo desses sete anos. Quanto mais filmes eles veem, mais a imaginação e a criatividade são estimuladas para a realização dos próximos curtas.

Novamente percebemos uma forte relação desses sujeitos com os *espaços alteritários*. Os estudantes que veem na tela as imagens de lugares desconhecidos vivem uma experiência com esses locais – mesmo como espectadores do filme – atravessada pela experiência daqueles que realizaram essas imagens. Fresquet (2013) nos apresenta pontes e caminhos “entre” a realidade e a imaginação. Uma dessas pontes se dá pela possibilidade da fantasia ampliar o conhecimento da realidade:

Podemos exemplificar isso quando imaginamos como é a vida no Amazonas ou no antigo Egito. Se não tivéssemos imagens de rios caudalosos, de florestas selvagens, (...) de areia e deserto, de faraós e esfinges, mal poderíamos nos situar em um lugar que não conhecemos (...) ou em outros espaços/tempos impossíveis de ter acesso. (...) Porém, o mais importante desta ponte é a necessidade da **experiência da alteridade**. Só porque alguém alguma vez foi, viu, fotografou, desenhou, filmou, escreveu ou simplesmente contou como eram tais locais é que, aqui e agora, podemos imaginar essa realidade distante ou passado (ou futuro). Só porque a imaginação trabalha orientada pela experiência do outro é que o produto da nossa fantasia nos aproxima de determinada realidade, alargando as possibilidades do conhecimento (FRESQUET, 2013, p. 33 – grifo nosso).

Aliás, essa imaginação que nos aproxima de determinada realidade pela experiência do filme desperta, muitas vezes, o desejo de ir pessoalmente até esses lugares. Talvez seja essa fantasia vivida através da tela que justifique a escolha dos estudantes por lugares que não conhecem ou raramente têm acesso. Retomando o que disse a professora Vera: **“Eles não gostam de gravar aqui na localidade deles. Eles querem paisagens, fazem roteiros envolvendo paisagens naturais, praias... A necessidade deles terem experiências nesses lugares que eles não têm...”**. A localidade da Escola Roraima mencionada por Vera é descrita em detalhes por Ana Dillon como uma área de “muito concreto”, cortada pelos muros da ferrovia e pela Avenida Brasil, onde passam muitos carros, ônibus e caminhões. Fica estampado o contraste entre essas paisagens urbanas e as que eles escolhem para filmar. Talvez, para muitos, esse encontro com outros espaços da cidade que o *Imagens em Movimento* proporciona – como também menciona a merendeira Rosângela – seja uma oportunidade única e imperdível, que transforma fantasia em realidade:

R: *Eu tenho muita saudade desse dia, porque foi um dia alegre, feliz, as crianças ficaram apaixonadas. O contato deles com a natureza foi uma coisa impressionante. Eu também fiquei apaixonada. O filme... enquanto eles filmavam... uns estavam filmando... os outros estavam se divertindo de uma forma tão feliz, como se eles nunca tivessem ido num lugar como aquele, nunca tivessem visto. Então, eu vejo no “Imagens em Movimento” isso também... trazer essa felicidade pra eles, para as crianças saírem do lugar onde elas estão, onde elas vivem, o mundo delas. Foi um lugar tão longe que nós fomos. Eles andaram tanto de carro...*

D: *Você lembra onde foi?*

R: *Foi... Jacarepaguá? É... foi “pros lados” de Jacarepaguá... Numa mata lindíssima, que eu também gostei muito, fiquei muito apaixonada por lá... lindo... a cachoeira... Eu não me lembro muito bem o nome do lugar, mas o lugar em si era muito bonito...*

D: *Eu acho que era Vargem Grande...*

R: *Isso! Vargem Grande! Mas bem lá dentro de Vargem Grande... muito bonito. E as crianças ficaram super felizes, empolgadas com aquilo ali (Rosângela Rodrigues – merendeira parceira).*

Mais uma vez o que vem à tona na memória dos nossos sujeitos de pesquisa, ao falarem do que mais marcou na experiência com esse projeto, é a relação com os espaços. A fala da Rosângela é carregada de afeto. Ela assistiu a um trecho do curta *Por ser de lá* (2015) que conta a história de uma nordestina, mãe solteira, que não tem dinheiro para pagar o aluguel e é despejada da casa, vindo morar com a filha numa favela do Rio de Janeiro. Rosângela sente saudade desse dia de gravação porque presenciou a alegria das crianças no contato com a natureza: **“... foi uma coisa impressionante”**. Novamente fica evidente a escassa relação das crianças com lugares amplos e naturais – tanto dentro da escola quanto na localidade onde moram – e o quanto isso interfere na experiência lúdica do brincar. Outra nuance que se repete é o destaque dado à concomitância e/ou alternância entre o trabalho de realização do filme e a brincadeira das crianças sem uma hierarquização entre o que é sério e produtivo e o que é “mero” passatempo e ócio: **“... enquanto eles filmavam... uns estavam filmando... os outros estavam se divertindo de uma forma tão feliz”**. Essa “outra” relação com os espaços abre lugar para “outra” relação com o tempo, especialmente com o tempo escolar, que é muito corrido, linear, urgente... Um tempo que não pode esperar. A relação espaço/escola e tempo/escola parece se alargar, criando outras possibilidades.

É possível perceber que a Rosângela também não conhecia o lugar onde essa cena foi filmada. Ela identificou que era um lugar na zona oeste da cidade, mas não sabia exatamente onde: **“Eu não me lembro muito bem o nome do lugar, mas o lugar em si era muito bonito...”**.

Esse deslocamento do espaço/tempo escolar aparece na fala da diretora Regina, que assistiu ao mesmo trecho que a merendeira Rosângela do curta realizado com estudantes da Escola Sarti em 2015, como algo que a encanta:

[...] *Primeiro que eu sou apaixonada por **qualquer coisa que faça com que as crianças saiam daquela rotina deles...** que eles consigam criar de alguma maneira, seja com o teatro, seja com a arte, música, construindo “raps”, produzindo, representando, dramatizando histórias que conhecem, que produzem... Tudo isso me encanta* (Regina Lopes – diretora parceira).

Nessa fala de Regina, a arte é apresentada como aquela que permite a saída dos alunos da rotina escolar seja pelo teatro, pela música, pelo cinema... Ela diz que a experiência com a arte está ligada à criação. É interessante pensar por que quando os alunos estão criando, entendemos que estão rompendo com a rotina escolar. Acreditamos que seja porque a aprendizagem legitimada na escola esteja

mais ligada à apropriação e reprodução passiva do conhecimento do que à aprendizagem como invenção e experimentação. Por isso, a arte é definida por Bergala (2008) como um “fermento” de anarquia, escândalo e desordem, semeando desconcerto na instituição, que opera com o tempo e o espaço na rotina diária a partir de regras muito rígidas. A ordem, a disciplina, o silêncio compõem o código a ser aprendido e praticado por todos que querem pertencer e permanecer nesse espaço. A arte chega desarrumando essa lógica:

*Acho que é isso mesmo. **O brilho no olhar deles, uma certa autonomia, porque isso também é interessante. Vem uma pessoa de fora pra dentro da escola. E a escola tem regras. Eu acredito em regras. A gente vive em uma sociedade. Na escola temos como objetivo educar o aluno. Então, temos várias regras dentro da escola: o que pode ser feito, o que não pode...** Andar sozinho, solto pela escola, não trabalhamos dessa maneira. As crianças têm horário pra circular, elas saem da sala em número reduzido pra ir ao banheiro e beber água... **Quando o projeto vem, essas regras não estão construídas com as pessoas do projeto, as coisas mudam...** mas eles têm um objetivo, que é fazer a filmagem, que é reconhecer o que a professora explicou dentro de um espaço. **Eles saem daquele espaço, vão pra fora da escola, reconhecendo as informações dela e aí eles estão soltos pela escola, mas não tem bagunça, conflito. Então, é uma autonomia...** Quando tem objetivo a autonomia funciona. **Eles têm objetivo. Eles saem da sala, saem soltos, mas não temos problemas. Eu acho que isso é crescimento pra eles e pra nós também.** Entender que é possível circular na escola “sem regras”, desde que eles tenham objetivos bem construídos. Desde que saibam o que estão fazendo, circulando (Regina Lopes – diretora parceira).*

Regina demarca a posição de que acredita em regras e de que a escola e a sociedade precisam delas. Ela afirma que na Escola Sarti existem várias, inclusive sobre a movimentação das crianças pelos espaços. Ao mesmo tempo, ela reconhece a chegada do projeto na escola como uma presença que rompe com algumas dessas regras, sem que os objetivos se percam. A pesquisadora Solange Straub Stecz (2015), em sua tese de doutorado sobre a produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes, também traz essa discussão:

O audiovisual assim é integrado na ação docente como parte do processo educativo, porque embora realizada dentro da lógica institucionalizada da escola, sua ação é perturbadora, inventando novas dimensões no espaço escolar. Além disso, permite que se lance um novo olhar sobre a vida escolar, com a movimentação dos alunos, a criação de roteiros, a turbulências dos ensaios, as filmagens no pátio da escola ou em outros espaços que, ao perturbarem a ordem habitual, renovam o cotidiano da escola (STECZ, 2015, p. 21).

Ainda nessa fala de Regina é possível identificar o paradoxo: **“Andar sozinho, solto pela escola, não trabalhamos dessa maneira”** e em outro momento diz: **“Eles têm objetivo. Eles saem da sala, saem soltos, mas não**

temos problemas". O mais genial é perceber a desconstrução da ideia de que se estiverem "soltos pela escola", necessariamente farão bagunça e haverá conflito: **"Eu acho que isso é crescimento pra eles e pra nós também"**. Regina demonstra confiança no projeto e passa a olhar pra esse deslocamento pelos espaços como uma conquista de autonomia, que também se dá numa relação de confiança com os alunos. Talvez esse seja um dos motivos do **"brilho no olhar deles"**.

Ela ainda destaca a viagem que alguns alunos da escola fizeram para a França, representando o *Imagens em Movimento* na mostra anual de curtas que acontece na Cinemateca Francesa, como uma das coisas mais marcantes que vem à sua memória. Imagino que os estudantes só conheciam a França por filmes, ou reportagens, livros, fotografias.

R: (...) O projeto trouxe pra nossa escola, trouxe para um grupo de alunos a oportunidade de ir à França. Eu acho que isso a gente não vai esquecer nunca! [Risos] A alegria deles, o fascínio deles... e é algo que todos nós, adultos... a maioria da população ainda não pôde viver... e eles foram. Então isso pra eles foi... pra nós, pra mim foi... muito orgulho, muita felicidade... muito medo desse movimento, algo novo... deixar... encaminhar as mães, trazer as mães pra isso foi um medo, assustou... Mas, imaginá-los entrando no avião, conhecendo coisas novas, vivenciando coisas que fazem parte do meu sonho de criança, do meu sonho de adulta... Então, eu acho que isso foi encantador... encantador! [...]

D: Eles foram pra mostra de filmes que acontece lá na Cinemateca Francesa. É isso?

R: Isso! Isso! Todo ano tem e eles foram por dois anos. Foram representar. E a escola foi, levando os filmes produzidos aqui na escola. Então, lógico... orgulhosíssima, felicíssima, encantada... fiquei encantada! Vontade de ir juntinho com eles, mas é que não dava pra ir. Não podia... [Risos] (Regina Lopes – diretora parceira).

Em outro momento da entrevista, Regina retoma essa questão da viagem à França e da importância de aprender outro idioma. Ela também fala da relação extremamente restrita que muitos alunos têm com os espaços do bairro onde moram e com a própria cidade, destacando que algumas crianças não saíam de dentro da comunidade antes da escola ganhar um prédio novo e mudar de endereço⁶⁶:

⁶⁶ Após uma visita da secretária de educação Cláudia Costin em 2009 para conhecer o trabalho da escola, ela anunciou que um novo prédio seria construído num terreno próximo, fora do Complexo do Alemão, do outro lado da via principal do bairro de Inhaúma. Ela reconheceu que o espaço da antiga escola era muito pequeno para atender a estudantes do primeiro ao quinto ano. A escola antiga passou por uma reforma e se tornou um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), atendendo a crianças da pré-escola.

Entender que a França, que Paris não é ali na esquina... que é uma outra língua. Entender que é importante aprender o inglês que eles aprendem aqui na escola, porque eles vão sair num dia. Quem sabe? Porque eles saíram... Por que não? Eles precisam de uma outra língua. Não só porque tem uma professora, não é só porque tem uma diretora que diz que eles têm que aprender inglês, é porque faz falta mesmo uma outra língua pra estar em outro espaço, pra alçar outros voos...

[...]

Nós tínhamos uma realidade de algumas crianças que não saíam da comunidade. E agora, a escola estando fora, eles atravessam uma via mais importante⁶⁷, a rua principal do bairro e vêm pra escola. É o movimento que eles têm. Temos crianças que não conhecem a praia, temos crianças que nunca foram ao museu. Então, quando a escola consegue promover isso, é um tempo/espaço de aprendizagem que, de repente eles não teriam e que não se percebe, porque nós tivemos uma criação, tivemos uma família que se preocupava, que valorizava isso ou que podia valorizar isso, porque às vezes não é culpa da família, é culpa das circunstâncias, é falta de tempo, de dinheiro, de condições. Então, a escola tem que fazer também essa parte (Regina Lopes – diretora parceira).

O projeto abre horizontes, portas e janelas, encurta distâncias, ressignifica espaço/tempo/rotina escolar seja através da tela do cinema ou dos bastidores da criação cinematográfica. Imaginação e realidade se misturam, “sagrado” e “profano” também, transformando o mundo. Estudantes, cineastas, docentes e demais trabalhadores da escola descobrem juntos essas brechas que o cinema permite, criando fendas que fazem a diferença no currículo escolar e nas histórias de vida de todos os envolvidos nesse trabalho, seja como realizadores ou espectadores. A aprendizagem parte da experiência de travessia do filme (BERGALA, 2012).

Não é só ler, escrever e fazer as quatro operações. É conhecer o mundo. Eu acho que o projeto também ajuda nisso. Ele leva as crianças pro mundo e ele traz o mundo pra dentro da escola... quando ele traz os filmes, quando ele traz os curtas, ele traz o mundo pra dentro da escola (Regina Lopes – diretora parceira).

Se a educação, como afirma Hannah Arendt (2001), é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele e é, ao mesmo tempo, quando decidimos se amamos as gerações mais novas, então esse projeto de cinema na escola vai ao encontro dessa concepção.

⁶⁷ A via que os alunos atravessam é a Estrada Adhemar Bebiano, antiga Estrada Velha da Pavuna. Antes de 2011 a escola ficava dentro da comunidade da Fazendinha no Complexo do Alemão.

3.6 Relações dialógicas tecidas na igualdade e na diferença

(...) se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente, e isso supõe uma transformação tanto de mim mesmo quanto do outro.

MIKHAIL BAKHTIN

Uma das particularidades do *Projeto Imagens em Movimento* é propor às escolas parceiras que haja pelo menos um professor responsável por acompanhar as oficinas, atuando junto ao cineasta e fazendo a “ponte” desse projeto com a escola. Essa troca com a escola envolve os combinados com a direção e a coordenação pedagógica sobre os horários e dias dos encontros, as inscrições dos alunos, a autorização dos pais, a movimentação pelos espaços da escola, mas também se refere à possibilidade desse trabalho com cinema ter reverberações na proposta pedagógica, se inserindo no currículo, mesmo depois da saída do *Imagens em Movimento*. A parceria do projeto é semestral e pode ou não ser renovada, dependendo de uma série de fatores – falaremos mais sobre essa questão na seção *Continuidades e discontinuidades: fragmentos de um cenário de inconstâncias*. Por isso, esse trabalho conjunto entre professor e cineasta é tão importante para que haja uma continuidade de fato. Essa parceria parte do princípio da igualdade das inteligências e da aproximação das vontades, pois os saberes desses trabalhadores são específicos de sua área de formação e atuação, vindo de campos de conhecimento e lugares diferentes (RANCIÈRE, 2010b).

Sofia fala um pouco sobre essa experiência de trabalhar junto com uma professora – no caso, eu – e com um professor – Flávio – na Escola Sarti e sobre algumas nuances dessa parceria. Assim como ela destaca a saída dos estudantes da escola durante as gravações dos curtas como uma particularidade desse projeto, ela também se refere a essa atuação coletiva como uma marca do *Imagens em Movimento*:

É... eu acho assim, primeiro eu acho super importante. Nos outros projetos que eu tinha trabalhado não tinha isso, a gente chegava na escola como “forasteiros” e dava aula sozinha... e essa experiência do “Imagens em Movimento” foi muito interessante, porque eu não tinha vivido isso ainda e aí a troca... você ter a presença de um professor da escola, que conhece esse grupo de alunos... Já é muito pouco tempo que a

*gente tem. Geralmente, o projeto tem, é isso... uma vez na semana, duas... Então, você chegar de fora, até você conquistar o corpo docente da escola, a confiança dos alunos é um processo que, às vezes demanda um tempo muito maior do que o que a gente tem. Então, eu sinto que foi... que pularam etapas, do que antes eu tinha que fazer... de uma luta constante de conquista, né, de território. **Eu acho que ter essa presença, já desde o início, pro meu lugar traz isso, essa confiança maior da coordenação da escola, enfim, confiança no projeto.** Falam: “Ahh... ‘tá’ tudo bem porque o professor ‘tá’ lá... o professor ‘tá’ lá acompanhando, então ‘tá’ tudo certo”. Aí tem isso, em primeiro lugar, segundo, a troca exatamente com os alunos, porque... é isso... o tempo de a gente conhecer, aprofundar a relação com eles é curto, então eu senti também que ter a sua presença, no caso, e a do Flávio já facilitava isso, sabe, trouxe mais harmonia pro grupo, pros alunos... e essa troca do cinema, no meu caso específico, vocês dois eram muito interessados... gostavam já muito de cinema. Não sei como seria uma situação que o professor fosse completamente alheio a essa linguagem, a esse mundo. **Eu acho que, no caso... nesse caso específico a gente tinha uma comunicação... é... eu não sentia que eu estava levando tanta novidade assim, porque vocês tinham muito interesse nessa área de cinema, mas eu sempre, no final da aula sempre almoçava junto, conversava e... as trocas sobre isso... sobre até... ah, como fora do projeto, como aprofundar o cinema com os alunos. Eu lembro que a gente sempre trocava muito sobre isso. E eu acredito que tenha sido interessante, assim, pra mim foi super! Mas, acho que foi pra todos os lados! [Risos]...** (Sofia Maldonado – cineasta do projeto).*

Imagine como é se sentir um forasteiro chegando à escola? Realizar encontros de duas horas, duas vezes por semana sendo um estranho naquele território? Em alguns projetos de cinema os encontros são ainda mais reduzidos, ocorrendo apenas uma vez por semana. Realmente é pouco tempo para construir vínculo com a escola, com os estudantes e ganhar a confiança dos professores. Se para um professor de ensino regular que chega numa escola nova já leva um tempo para conseguir se ambientar, imagine para quem chega com uma proposta de trabalho que rompe com a rotina da escola? Que circula pelos espaços que, muitas vezes, são até proibidos, desconstruindo algumas regras? Realmente é preciso coragem e confiança tanto da escola que recebe o cinema quanto de quem se propõe a levar o cinema pra escola. Bergala (2008) considera o cinema como um “estrangeiro” na escola e Sofia se sente uma “forasteira” quando trabalha cinema nas escolas sozinha, sem parceria.

Ao ver uma cena do filme *Depois do Vendaval* (2016) no início da entrevista, Fernanda sente um pouquinho de dificuldade, logo nos primeiros instantes, em lembrar-se dessa experiência. Ela diz que está nesse projeto desde 2012 e que já passou por muitas escolas. **“ah, é difícil falar... faz um tempo que eu estive nessa turma...”**. E complementa: **“... dou aula todo semestre em várias escolas**

diferentes”. Ela fala, inclusive, que essa rotatividade influencia na construção de vínculo com os estudantes e que o tempo que ela fica nas escolas é reduzido:

Eu sou completamente apaixonada por esse projeto. Eu trabalho no “Imagens em Movimento” acho que desde 2012... 2012... e sim, é uma paixão! Eu não crio muitos vínculos como... sendo professora no cotidiano de uma escola, porque, realmente, é muito reduzido... duas horas por dia e, geralmente, são lugares muito distantes, mas é muito afeto que se produz nesse processo de criação (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).

A presença de, pelo menos, um professor parceiro nesse projeto diminui esse distanciamento inicial do cineasta com a escola. A aproximação, que levaria um tempo para ser construída, é facilitada quando o cineasta não trabalha sozinho.

Além desse ganho, o trabalho com cinema através da parceria cineasta/professor desconstrói a relação ensino-aprendizagem, na qual o professor da escola é o explicador, o detentor do saber, e o estudante é aquele que depende dessa explicação para aprender. Muitos professores que aceitam o desafio de trabalhar com o *Projeto Imagens em Movimento* não dominam a linguagem cinematográfica, não adquiriram conhecimentos sobre o audiovisual em suas formações acadêmicas, mas possuem a vontade de aprender e aproximam a sua vontade da vontade dos alunos. A descoberta dos professores e dos estudantes nesse processo é concomitante e parte da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2010b).

Ana Dillon, ao contar sobre o seu primeiro encontro com a professora Vera, toca nesse ponto:

*Eu coordenei uma série de oficinas que não eram voltadas especificamente pra estudantes, podiam ser pessoas de quaisquer idades... adultos... **E ela estava lá... na oficina de audiovisual e, depois de um tempo, eu entendi que ela era a professora Vera que já quis participar do projeto. E ela estava ali se envolvendo como aluna. Isso foi muito interessante, foi uma coincidência. E, ao mesmo tempo, isso que a gente espera do professor parceiro que é essa disponibilidade pra aprender, pra se aventurar nessa experiência nova. Não ter medo de ocupar esse lugar do aluno, do aprendiz... Eu acho que, ao mesmo tempo que é uma das coisas que mais interessam às pessoas que querem trabalhar com cinema e que, por outro lado, mais assusta. E a Vera tinha essa coragem, muito interessada, sensível... E foi muito interessante trabalhar com ela, sendo orientadora dessa oficina onde ela era uma das alunas e dali a gente pensou: “Agora precisamos trabalhar juntas na escola!”. E desde então, começamos essa parceria na Escola Roraima em Cordovil e tem sido muito frutífera, porque ela é uma pessoa muito motivada, por mais que uma das grandes dificuldades que tenhamos no trabalho com os professores parceiros no município seja que eles não conseguem ter disponibilidade de tempo pra se engajar, de fato, na oficina como seria o ideal. Ela não consegue estar lá em todas as aulas. Então, a participação dela muitas vezes funciona mais como uma ponte, ela faz uma mediação com a escola. Ela é a pessoa que os***

alunos têm como referência do corpo de professores, coordenadores e orientadores da escola. Mas é fundamental, porque sem ela a gente não teria esse vínculo e não conseguiria se integrar no programa escolar de uma forma tão... eu acho... tão orgânica. Ela faz essa ponte de uma forma fundamental. E fora ela ser uma pessoa guerrilheira, porque ela pega o carro dela pra levar os alunos pro Centro Cultural da Caixa num sábado de manhã, pra aquele projeto “Aventuras do pensamento”... Ela tem um desejo de transformação heróico. E, muitas vezes, a gente precisa desse tipo de energia pra conseguir fazer esse projeto acontecer. Ela tem sido uma parceira maravilhosa! (Ana Dillon – cineasta do projeto).

Esse paradoxo apresentado por Ana ao falar do perfil do professor parceiro é muito interessante: é aquele que tem disponibilidade pra se aventurar numa nova experiência, estando no lugar de aprendiz, mas que muitas vezes se assusta, pois precisa se reposicionar diante do conhecimento e dos estudantes. O professor parceiro precisa mostrar a vulnerabilidade de não saber tudo e, ao mesmo tempo, a coragem de querer aprender junto com os alunos.

A professora Vera narrou, assim como Ana, na citação anterior, que fez a inscrição da Escola Roraima no *Projeto Imagens em Movimento* e que, nessa primeira tentativa, a escola não foi contemplada. O encontro de Ana com Vera acabou acontecendo através da oficina *Um Rio de Filmes* oferecida pelo projeto *Naves do Conhecimento*⁶⁸ da prefeitura do Rio de Janeiro.

V: Eu conheci o projeto também numa oficina que foi oferecida na... aqui no IAPI⁶⁹ na... não é Iona... Como é o nome? Agora me fugiu, mas **no IAPI tem um local onde existem vários cursos, são oferecidos pelo município do Rio de Janeiro, pela Ciência... Secretaria de Ciência e Cultura... Estou tentando buscar aqui na memória... Mas então, lá foi oferecida uma oficina de cinema, um projeto produzindo oficinas de cinema para a memória do local... fazer pequenos curtas sobre a memória do local... É “Um Rio de Filmes” se não me engano... E foi um encontro nessa oficina, que a Ana Dillon, que o “Imagens em Movimento” estava executando no IAPI da Penha. E, uma coincidência, eu estava conversando com a Ana Dillon e uma outra professora acompanhava ela... Maria, se não me engano, era o nome dela... Que eu tinha sido procurada anteriormente sobre a possibilidade de, na escola... Num desses encontros eu cheguei a verbalizar sobre o cineclubes, que me interessaria que a escola tivesse um espaço para oferecer oficina de cinema. E aí eu tinha sido contactada por e-mail pra que eu escrevesse sobre essa possibilidade, fazendo uma carta de intenção e nunca mais eu tive informação sobre o resultado. Aí ela falou assim: “Ah... fomos nós!”. E com as dificuldades financeiras do projeto, não se concretizou naquele período, naquele ano, a oficina lá na escola. Depois que terminou esse curso, eu recebi um e-mail com a possibilidade de**

⁶⁸ O projeto *Naves do Conhecimento* é oferecido em nove lugares que estão situados na zona norte e na zona oeste da nossa cidade (Santa Cruz, Vila Aliança, Padre Miguel, Irajá, Penha, Madureira, Nova Brasília, Triagem e Engenho de Dentro). É vinculado à prefeitura do Rio e visa a democratização do acesso a informação e ao conhecimento de novas formas de aprendizagem em ambientes colaborativos e criativos. Disponível em: <https://navedoconhecimento.rio/>. Acesso em: dezembro/2017.

⁶⁹ Conjunto Habitacional IAPI no bairro da Penha no Rio de Janeiro.

oferecer aqui na escola a oficina de cinema. Foi aí que tudo começou! E, 2015. Se não me engano...

D: Mas esse curso que você fez com a Ana Dillon...

V: “Nave do conhecimento”! Agora eu lembrei! “Nave do conhecimento” no IAPI da Penha!

D: Esse curso “Nave do conhecimento”...

V: **A oficina “Um Rio de Filmes” tinha produzido vários filmes sobre os locais, sobre as experiências de vida daquele local. E eu fiz sobre a Roraima...**

D: Sobre a Escola Roraima!... Você foi pra esse curso por uma solicitação da Prefeitura?

V: Não! Eu fazia curso de inglês na “Nave do conhecimento” e eu soube, por uma amiga, que também fazia o curso de inglês, ela me falou que essa oficina seria oferecida na “Nave” e eu fiz a inscrição e fui contemplada pra realizar. **Eu fui por minha livre e espontânea vontade! Não tinha abono no cartão de ponto, nem nada disso**, porque não era oferecido pela SME⁷⁰. É cada vez mais difícil ter atividades de capacitação que abonem o seu cartão de ponto... (Vera Campos – professora parceira).

A professora Vera estava como aluna na oficina *Um Rio de Filmes*, dinamizada por Ana Dillon, fora do seu horário de trabalho. Numa conversa com Ana, Vera descobriu que ela fazia parte da equipe do *Projeto Imagens em Movimento* e Ana descobriu que Vera já tinha feito a inscrição da escola onde trabalha, pleiteando a parceria do projeto, mas não tinha sido contemplada. Como disse Ana, foi nesse momento que elas vislumbraram trabalhar juntas. Nesse encontro “nasceu” uma parceria de trabalho. Finalmente o projeto chegou à Escola Roraima.

Podemos, nesse caso, dizer que a “forasteira” foi a professora Vera? Acreditamos que sim. O filme que ela produziu como aluna da oficina *Um Rio de Filmes* foi sobre a escola e o resgate da memória local. Vera realmente queria a presença do cinema naquela escola e estava disposta a ser “mestre ignorante”, assim como o professor Jacotot da obra de Rancière (2010b), que “ensinava aquilo que desconhecia”.

Tanto Vera quanto Ana chegaram até a atuar no curta *Do Campo para a cidade* (2016), tamanha a vontade de que o filme se realizasse. Os trechos que escolhemos para mostrar a cada uma no início das entrevistas foram justamente aqueles em que elas atuam no filme.

Ao falar o que aquelas imagens trazem à sua memória, Vera diz que:

⁷⁰ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

V: *[Risos]... Elas me trazem alguns desafios que, no percurso de uma produção, pra ser realizada uma produção, faz com que a gente se submeta, às vezes, a alguns desafios, como interpretar uma avó, que não tinha esse personagem. **Infelizmente, a mãe de uma delas não pôde ir conosco, então, eu tive que fazer o personagem.***

D: *A mãe de uma aluna faria a personagem da avó?*

V: ***É! A mãe da Thais... que fez o roteiro que iria, mas não pôde ir. E aí tínhamos que fazer a gravação e a professora que acompanha sou eu e tive que viver essa experiência de ser uma atriz, interpretar como atriz. Foi um desafio!*** (Vera Campos – professora parceira).

Ana Dillon também aceitou o desafio de ser atriz nesse mesmo filme. No momento da entrevista ela se surpreendeu com essas imagens e rompeu com o lugar de “entrevistada”:

A: *Você escolheu uma cena em que atuei como atriz... [Risos]... Então você quer que eu fale disso? [Risos]...*

D: *Pode ser também...*

A: *Na verdade isso foi pura contingência do momento. Precisava de uma pessoa pra interpretar a mãe e eu acabei interpretando...*

D: *Você já fez isso em outros curtas também?*

A: *Já! Por muita vontade de que o filme exista [Risos] e pra ajudar as crianças... mas é só por isso. O meu trabalho não é sobre isso e nem é pra isso que eu estou me preparando...*

[...]

A: *[Risos]... Eu posso fazer uma pergunta também?*

D: *Pode!*

A: *Por que você escolheu essa cena?*

D: *[...] pensei assim: “Gente, eu nunca tinha visto a Ana atuando”. E me chamou atenção e falei: “Vou pegar esse pedacinho aqui!”. Porque eu estou muito acostumada a conversar com você no âmbito da coordenação do projeto e como cineasta, e não, como quem atua. Aí pensei: “Acho que ela vai falar de algo mais amplo, olhando esse pedacinho aqui...” [Risos]...*

A: *[Risos]... **Foi mera contingência mesmo... Não tinha ninguém pra fazer a mãe. Então eu falei: “Vamos embora!”... [Risos]... Eu fiquei meio de lado, coloquei o cabelo assim... [Risos]... Não queria aparecer muito...*** (Ana Dillon – cineasta do projeto).

A professora Jussara Olinev atuou no filme *Do medo à liberdade* (2013), mas o caso dela é diferente: ela é professora de teatro e coordena o grupo de teatro no Colégio Estadual Souza Aguiar. Ela, inclusive, afirma que seu conhecimento nessa área contribuiu muito na troca com a cineasta Fernanda, tornando a parceria mais fecunda:

J: *[...] Então foi, além do prazer pessoal... eu, enquanto atriz, educadora, trabalhar com cinema... A Fernanda, que é uma excelente professora...*

D: *Que é a cineasta?*

J: ***A cineasta... é... Ela... a gente teve afinidade a primeira vista. A gente tinha afinidade de ideias, de... de como lidar também com... com esses alunos, com as ideias que afloravam o tempo todo. Eles tinham muitas ideias e conseguimos enxugar numa coisa só. Então foi muito, muito bacana. Uma parceria fantástica, né, pra mim pessoalmente, enquanto atriz, pessoa e professora e... e vê-los participando, curtindo tanto isso foi... não tem... não tem nem como expressar isso em palavras...*** (Jussara Olinev – professora parceira).

Jussara e Fernanda tinham afinidade para lidar com as ideias que afloravam dos alunos “enxugando” numa coisa só, ajudando os estudantes a darem foco, enquadramento, escolher o que mostrar e o que esconder. É um trabalho de criação coletiva e a linguagem do teatro somada à linguagem do cinema – ambas manifestações da arte – certamente trouxe muita potência para o projeto nessa escola que já tem um grupo de teatro, ou seja, já tem a presença da arte no seu cotidiano.

J: É... eu sou do teatro, né, então é uma... o teatro e o cinema são linguagens que... eu não dominava o cinema na prática, mas era uma espectadora muito assídua de cinema. Então, trabalhar com cinema sempre foi um sonho, né, e esse projeto chegou na escola. Eu fiquei sabendo por um outro professor, que era de Geografia e que trouxe o *Imagens em Movimento* aqui pra escola. E eu falei assim: “Mas eu quero participar!”. E eu já tinha um grupo de teatro na escola, né, que essas pessoas, esses atores já eram da escola... esse grupinho de teatro. E foi muito prazeroso (Jussara Olinev – professora parceira).

Jussara, ao contrário da professora Vera, conheceu o *Imagens em Movimento* quando a parceria com a escola já havia começado, através da iniciativa de um professor de Geografia. Jussara pôde dizer que queria fazer parte e foi acolhida em seu desejo. É interessante quando ela diz que **“não dominava o cinema na prática, mas era uma espectadora muito assídua de cinema”**. Grande parte dos professores das escolas que buscam trabalhar cinema com os seus alunos têm mais vontade e experiência de ir ao cinema com frequência do que conhecimentos sobre os bastidores de realização dos filmes. Essa vontade aguça a curiosidade de buscar conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica. Trabalhar junto com um cineasta traz mais segurança para os “docentes aventureiros” na iniciação desse trabalho. Em contrapartida, os docentes têm mais segurança na relação com os alunos, pois já possuem um vínculo construído, um jeito próprio de se fazer ouvir e um lugar de mais legitimidade dentro da escola, que facilita o trabalho do cineasta, além de saberes específicos de sua área de formação em educação.

Em sua tese de doutorado, Solange Stecz (2015) afirma que para pensar na aproximação do campo do cinema com o campo da educação é necessário dar importância aos saberes especializados de cada uma dessas áreas:

Na relação com o filme, o professor se vê diante de um novo desafio, de uma linguagem que brota do imaginário, mas que também exige um referencial técnico. É neste enlace que a parceria com o cineasta pode ser profícua ao juntar os saberes da técnica, da educação, da criação e do imaginário. No entanto se o professor deve ser um espectador especializado isso ainda não o torna um cineasta e, por outro lado, se o

cinasta é um criador especializado, isso também não o torna um educador. Desta forma, há que se pensar na parceria e no lugar de cada um dentro da escola para ampliar a dimensão do cinema dentro do ambiente escolar (STECZ, 2015, p. 53).

Embora não tenhamos a intenção de formar alunos cineastas profissionais na escola e tenhamos como premissa os princípios de Bergala que apresentam o cinema como uma invenção inesgotável, inclusive para os cineastas, reconhecemos que os saberes da técnica fazem diferença na escola. O fato de um professor ser um espectador assíduo e amante do cinema não o torna um especialista em criação de imagens.

Todo o pensamento pedagógico dele [Alain Bergala] na verdade, também se aplica a adultos e a cineastas profissionais, é uma forma de ver o cinema, entendendo que o cinema é algo sempre a se descobrir, inesgotável. Não podemos ensinar cinema como um conjunto de saberes que se vá exaurir em alguma formação, seja ela técnica ou acadêmica... ou seja lá o nível que for. Ele acredita que o cinema é sempre descoberta e é sempre invenção. E, por meio dessa perspectiva, é que eu pude ir desdobrando e alimentando o meu trabalho de ensino (Ana Dillon – cineasta do projeto).

A presença do cineasta na escola favorece a aprendizagem dos saberes da técnica – que são próprios de sua área de formação – tanto para os professores quanto para os estudantes. Contudo, acreditamos que esses saberes não precisam ser “ensinados” previamente como uma condição necessária para a experiência com a câmera. Podemos chegar a esses saberes posteriormente, durante o processo. Sendo assim, o professor não precisa dominar previamente todos ou grande parte dos saberes do cineasta e nem o contrário para que o cinema se realize na educação. Essa troca pode acontecer pela mediação do cinema no trabalho com os alunos.

D: E tem alguma experiência que você ache que foi marcante... que você ache que houve alguma contribuição do seu trabalho como professora, como alguém que fez teatro, no trabalho da cineasta?

J: Ah... sim! As ideias, né, nesse filme que a gente... no outro curta tinha uma parte que era um teatro mesmo, um espetáculo de teatro. Era uma companhia de teatro que ensaiava e essa parte eu contribuí. As cenas de palco, os textos das poesias. Isso eu curti, eu aproveitei bem pra dar os meus “pítacos” e na preparação dos atores. Isso eu acho que foi uma parceria bacana com a Fernanda, porque ela entendia “mega” bem de direção de cinema, de arte e eu “manjo” bacana de interpretação. Então, trabalhar com os alunos nessa interpretação ajudou muito no trabalho dela também (Jussara Olinev – professora parceira).

O curta que Jussara se refere na citação acima se chama *O último ato* (2013). Ela se sentiu à vontade para dar os seus “pitacos” nas cenas sobre a companhia de teatro, na preparação dos atores do filme e numa parte específica do roteiro – o texto da peça. É genial quando a professora também pode fazer parte do processo criativo com suas ideias e conhecimentos sem deixar de estimular os alunos e sem tirar deles a vez de falar, de sugerir, de decidir e de inventar. Bergala (2008) considera que, embora o professor esteja dinamizando o trabalho com os estudantes, ele é um dos membros dessa pequena comunidade. Como integrante do grupo, é possível que ele traga suas sugestões em alguns momentos, sem ofuscar o potencial dos alunos:

Sempre desconfiei das declarações muito alardeadoras daqueles que começam anunciando, quando ninguém perguntou nada, que “foram os alunos que fizeram tudo sozinhos”. Outros, mais equilibrados, pessoalmente e no papel que representam, portanto, com maiores chances de serem bons pedagogos, distinguem claramente o que veio das crianças e o que veio da negociação que tiveram com elas e, **eventualmente**, o que veio apenas deles mesmos. Porque não há nenhuma razão, em algumas fases do trabalho de criação, para que um adulto não intervenha enquanto tal, como membro da pequena comunidade que está realizando o projeto e que ele impulsionou (BERGALA, 2008, p. 178).

Ao mesmo tempo em que Jussara se sentiu autorizada a contribuir com os seus conhecimentos, sendo possível esse espaço em alguns momentos do processo criativo – além de honesto com aquele grupo –, Fernanda fala do respeito ao lugar de cada um:

D: *E esse “despertar” que você falou desse trabalho horizontal, você percebe com os professores parceiros também? Você percebe essa horizontalidade?*

F: ***Sim... Com a Jussara, por exemplo, “super aconteceu”, mas claro que tem um espaço ali, geralmente, pelo menos as professoras parceiras que eu tive a oportunidade de trabalhar junto, sempre existiu um respeito no espaço do que eu estou ali para oferecer. Acho que a troca, na presença da professora parceira é muito mais no criar essa comunhão com os alunos e colaborar com essa facilitação do processo, como a Jussara... as organizações dos grupos, as referências... é sempre bem-vindo. Eu acho que, quando a gente consegue trabalhar com a troca, qualquer troca [Risos] é bem-vinda. E termina que o coletivo sempre escolhe, isso é uma coisa legal do processo também. A gente tem várias ideias e as crianças escolhem, querem elaborar, fazem teste de elenco pra ver quem é que vai atuar, quem é que vai pra equipe técnica... é... eu acho que eu me enrolei nessa resposta. Não sei se eu... mas eu acho que sim, acho que é uma troca horizontal e eu acredito sempre no diálogo. Quando, às vezes, alguma coisa não “tá” indo muito... fluida, tem espaço pra conversa e pro entendimento** (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).*

Entendemos que se **“o coletivo sempre escolhe”** e tanto a professora parceira quanto a cineasta pertencem a esse coletivo, como reforça Bergala, e se **“quando, às vezes, alguma coisa não ‘tá’ indo muito... fluida, tem espaço pra conversa e pro entendimento”**, então o papel da professora parceira pode ir além da organização de grupos e facilitação da dinâmica dos alunos. Pode ser mais do que criar a comunhão com os alunos, ultrapassando a dimensão relacional/disciplinar. O professor pode sim “dar os seus pitacos” nas decisões artísticas, estando em sintonia com a cineasta, é claro. Afinal, essa conversa para resolver o que não está fluindo, muitas vezes não diz respeito ao comportamento dos alunos, e sim, a soluções para os problemas cinematográficos que envolvem o processo de criação.

Concordamos que é importante o respeito ao espaço da cineasta e daquilo que ela está ali para oferecer, mas também temos a percepção de que, se a ideia é que o professor parceiro dê continuidade ao trabalho com cinema, mesmo depois da saída do *Imagens em Movimento* da escola, então ele também precisa se apropriar desse trabalho. O professor parceiro é um aprendiz de cinema, assim como os alunos. Jussara aproveitou a oportunidade de trabalhar com a cineasta Fernanda para também aprender com ela:

*[...] a edição é um outro filme, porque a gente filma muita coisa e pra escolher o que colocar no filme já vira um outro filme. Essa cena aqui foi gigante... tinha cena pra mais dois, três curtas. E escolher qual o momento, o que colocar, o que caberia mais, o que a gente vai ter que jogar fora, abrir mão, mesmo adorando de paixão... Então, são escolhas que a gente faz. O nosso... os nossos curtas sempre passavam um pouquinho do tempo, que eram dez minutos, sempre... a gente tentou dar mais uma “empurradinha”... tinha gravação pra meia hora de curta, mais até... Então, escolher foi uma coisa que ela⁷¹ me ensinou muito... como escolher. Na edição um novo filme aparece também. A gente tem uma ideia, a gente filma um monte de coisa e na hora, no computador, analisando cena por cena, a gente acaba tendo que fazer um outro filme. E é muito difícil, escolher é muito difícil. Você tem muitas coisas que você adoraria que as pessoas vissem e: “Ai, não!!! Eu não vou abrir mão disso...”. Mas, você vai ter que abrir mão de alguma coisa. Então, você vai ter que escolher do que “cê” vai abrir mão. E aí isso... e ser enxuto também, porque a Fernanda: “Vamos gravar inteira. Vamos tentar o máximo possível não fazer muitos cortes”. Porque pra mim... ah, cinema a gente grava tudo o que a gente quer e depois vai montando. **E edição não é tão moleza assim, é difícil editar... juntar esses montes de quadradinhos não é fácil, fazer a transição de uma imagem pra outra é difícil... e eu tinha a ideia: “Não... agora é era digital, a gente filma o quanto a gente quiser, depois a gente monta...”.** **Não! A filmagem vai te facilitar na edição. Então, seja sucinto, seja objetivo e tente cortar o menos possível.** E eu tive uma experiência própria porque, antes do “Imagens em Movimento” a gente resolveu numa*

⁷¹ Jussara refere-se à cineasta Fernanda Miranda.

outra escola fazer um filme ficção, pequenininho, um “mediazinho” pra... “Rio+20”? Não...

D: Rio+20!

J: Rio+20! *A gente ia participar... a gente participou todos os dias de evento, de cursos, de seminários... e a gente queria fazer um vídeo pra mandar “pras” escolas estaduais e tal... e a gente fez gigante... vários “quadrinhos”... E na hora de juntar isso? E a gente juntava... e aí, quando ia passar, saía do lugar e eu falei assim... “Meu Deus do céu!”... **A Fernanda falou assim: “O seu erro foi achar que o digital pode tudo e não pode tudo! Seja sucinta”...***

D: Isso foi antes do projeto?

J: Foi antes do projeto!

D: Ahhhh...

J: Foi um ano antes do projeto. Por isso que, quando ela chegou eu falei: “Vou aprender a editar! Vou aprender um pouco de tudo.”... (Jussara Olinev – professora parceira).

A vontade de aprender a editar imagens, através dos saberes da cineasta Fernanda, é um ponto que ressalta na narrativa da professora Jussara. No ano anterior à sua parceria com o *Projeto Imagens em Movimento*, ela demonstrou ousadia ao tentar criar um filme de ficção com os estudantes, mesmo sem dominar os conhecimentos técnicos/artísticos específicos da linguagem audiovisual. Entretanto, ela admite que a experiência de edição dos trechos filmados acabou sendo frustrante. A iniciativa de Jussara de tentar criar o filme é tão admirável quanto a sua humildade em reconhecer a limitação encontrada no processo de realização, devido ao seu desconhecimento sobre os saberes próprios do cineasta.

Enquanto a professora Jussara vislumbrou uma possibilidade de **“aprender um pouco de tudo”** na parceria com o projeto, a professora Vera afirma que procurava acompanhar o trabalho, contribuindo mais com a sua organização:

Eu tentava deixar que eles fossem os organizadores sempre, às vezes eu dava uma sugestão, mas sempre deixava esse papel pra eles se comprometerem com o que eles estavam organizando. A maioria eram eles mesmos. A minha participação era muito pequena, mais de organização (Vera Campos – professora parceira).

Fernanda afirmou, numa citação anterior, que há um espaço entre o que ela e o professor estão ali para oferecer. Será que esse espaço pode ser encurtado ao longo do projeto? Jussara nos mostra que sim. A cineasta reconhece que há uma diferença grande quando se tem um professor realmente presente e quando se trabalha sozinha. Ela revela que essa parceria fecunda, infelizmente, não acontece com frequência, pois, muitas vezes, não tem ninguém pra acompanhar o trabalho na escola. Ela destaca, que, em muitos casos, o professor só teria como acompanhar os encontros do projeto fazendo hora extra de trabalho.

Ao ser questionada se houve uma situação marcante na sua relação com a professora Jussara do Colégio Souza Aguiar no ano 2013 e na relação com a merendeira Rosângela da Escola Sarti em 2016, ela responde:

F: Sim... Em relação à Jussara, certamente... foi uma professora que participou, que colaborou e que, realmente, estava ali junto e contribuiu com muita disposição e generosidade. A ideia é sim trabalhar com um professor que esteja ali no cotidiano da escola, até pra propagar esse ensino, além de quando a gente está ali, porque só estamos ali duas vezes por semana e o projeto só dura seis meses. Mas isso é uma coisa que não acontece com frequência, principalmente, porque os professores são desestimulados na sua profissão, de um modo geral. Então, você onerar mais uma carga... mais um trabalho... às vezes, depende mesmo da boa vontade. No caso da “Sarti”, a Rosângela participou bastante, mas ela não é professora. Então, não acredito que esse projeto se perpetue lá, além do “Imagens em Movimento” sem uma colaboração de professor, mas eu acho que a Regina é uma diretora que trabalha duro e se esforça pra incluir aquelas crianças na maior possibilidade de eventos no sentido educacional... diferentes... de cinema... Além do “Imagens em Movimento”, eles fazem um cineclube lá, ou faziam... Ela tem uma preocupação... e é uma escola que tem uma dificuldade econômica muito grande... agora mais ainda, quer dizer, agora é um momento generalizado da dificuldade na educação... em tudo. Lá eles estão racionando papel... então, “tá” difícil mesmo trabalhar de uma forma geral... Então, ainda contar com a hora extra de algum professor, às vezes é um pouco... não contamos... ou contamos, no caso da Jussara, que cedeu a casa, foi atriz do filme... (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).

A merendeira Rosângela aceitou fazer a ponte do projeto com a direção da Escola Sarti, justamente na fase em que não havia mais professor com disponibilidade de tempo pra acompanhar o projeto. Por mais amor e boa vontade que ela tenha, sua contribuição é menos pedagógica e mais administrativa. Ela não consegue ficar o tempo inteiro presente nas oficinas, mas participa das gravações externas, separa material quando é necessário, disponibiliza os espaços, incentiva as crianças a frequentarem, resolve questões de autorização... Ela é a pessoa de referência na escola a quem as cineastas, as crianças do projeto e a direção podem se reportar para resolver detalhes sobre o funcionamento dos encontros. Essa percepção de que há diferença no aspecto pedagógico quando a parceria é feita com um professor também aparece na fala da Ana, que também trabalhou com a Rosângela no segundo semestre de 2014 e em 2015.

A: Merendeira readaptada?

D: A Rosângela...

A: Eu não sabia que ela tinha esse cargo!

D: A Rosângela é cozinheira da escola.

A: Eu achei que ela fosse auxiliar de secretaria, de coordenação...

D: Por problemas de saúde ela ficou readaptada da função de merendeira pela biometria da prefeitura e aí ela pode fazer outras tarefas na escola, não mais o serviço de cozinhar. Por isso, ela auxilia o trabalho da secretaria...

A: Gente, adorei essa história! Eu não sabia!!! Eu não sabia! A Rosângela é um caso diferente. Por não ser professora, ela tinha uma implicação na oficina que, muitas vezes, passava por esse lugar de impor uma disciplina, de coordenar, de pedir silêncio e tudo mais... Mas ela tinha uma paixão pelo projeto ímpar também, muito especial. Tanto é que ela é uma pessoa que até hoje busca saber, vai atrás, acompanha o projeto em rede social. Ela tem, de fato, uma motivação que eu acho muito valiosa. Por outro lado, não era a pessoa que estava buscando se envolver na oficina como alguém que também quer aprender cinema e que considera um dia fazer filmes. Por mais que ela gostasse e se apaixonasse... Eu acho que ela tem um gosto pelo cinema forte... Ela também tinha uma questão de comprometimento de horário. Ela tinha outras funções na escola. A participação dela se configurou assim... E também, tivemos o Flávio, que eu não sei dizer agora o cargo oficial dele. Ele era estagiário na época... (Ana Dillon – cineasta do projeto).

De fato a formação inicial e continuada, a experiência com os estudantes e o olhar pedagógico dos professores trazem para essa parceria um diferencial, mas a vontade de aprender e o interesse pelo cinema também são necessários, e isso Rosângela tem de sobra. Por esse motivo, procuramos falar no capítulo anterior sobre a importância da formação e dos saberes docentes, reconhecendo que essa formação trabalha e desenvolve saberes que legitimam a prática do professor. Entretanto, a vontade de fazer uma parceria de trabalho com a cineasta pode despertar em Rosângela o interesse em aprender a fazer cinema com os alunos. Apesar de Rosângela não ser professora e de isso tornar a troca com a cineasta centrada mais nos aspectos administrativos e de organização das crianças, muito em função de suas atribuições nessa escola, Rosângela retira as cineastas do lugar de “forasteiras” sem a menor dúvida, fazendo o elo projeto/alunos/escola/responsáveis. Tudo o que as professoras de cinema precisam para viabilizar os encontros podem conversar com a Rosângela. Regina, a diretora da Escola Sarti que convidou Rosângela para ser parceira do projeto, diz que:

[...] tem sempre um profissional da escola que acompanha, mas não tem sido uma professora. Tem sido outra profissional... Entusiasmada, animada... Ela “briga” comigo quando o projeto não está [risos]: “O projeto ainda não começou! Tem que ligar, porque as crianças precisam! Tem que vir pra cá porque faz diferença na vida deles”. Eu explico que não dá pra ser sempre a mesma escola, que o projeto tem que abrir pra outras. Mas, ela fica numa empolgação quando sabe que vem pra cá. Ela muda o horário dela, estica o horário dela pra acompanhar o projeto... Mas não é uma professora. Então, por mais animação que ela tenha, por mais envolvimento, por mais alegria... acho que ela percebe muito bem a falta que isso faz, a diferença que isso faz na vida das crianças... mas ela não é uma professora, ela não vai voltar para outro grupo de alunos com tudo aquilo que a gente sabe que precisaria que voltasse (Regina Lopes – diretora parceira).

Assim como as cineastas Ana e Fernanda, Regina reconhece a importância da presença da Rosângela para que o projeto continue na Escola Sarti, mas todas mencionam que acham pouco provável que Rosângela faça filmes com outros grupos de alunos sem a presença da cineasta ou de um professor parceiro na escola. Além de toda a apropriação de conhecimentos, que leva um tempo para se consolidar também para os professores que buscam cursos na área de cinema e educação, Rosângela tem outras funções na escola, auxiliando na secretaria, no projeto Mais Educação, entre outras. Portanto, sua disponibilidade de horário é limitada. Mesmo assim, ela se organiza para estar na escola nos dias e horários das oficinas do *Imagens em Movimento*. Isso restringe a possibilidade de reverberação do trabalho para além dessa parceria. Embora Regina diga: **“Eu explico que não dá pra ser sempre a mesma escola, que o projeto tem que abrir pra outras”**, talvez Rosângela esteja certa em “brigar” para que ele continue na Escola Sarti, para que a parceria continue se renovando como acontece desde 2013. Ou então, quem sabe, Rosângela decida fazer um curso de cinema, assim como fez a professora Vera, que foi aluna da Ana Dillon no *Projeto Naves do Conhecimento* e assumiu esse trabalho. Vera produziu durante esse curso um filme sobre a escola onde trabalha e a memória local. Pode ser que em algum momento sejamos surpreendidos com a decisão da Rosângela, tamanha a paixão que ela tem por esse projeto. Ana, nos anos 2014 e 2015, teve a percepção de que ela **“não era a pessoa que estava buscando se envolver na oficina como alguém que também quer aprender cinema e que considera um dia fazer filmes”**. Aliás, a própria Rosângela, que também foi entrevistada, em nenhum momento falou sobre encaminhar esse trabalho sem a parceria do projeto. Será que ela não tem esse desejo realmente? Ou será que não tem tempo para se dedicar a fazer cinema com os alunos devido às demais atribuições na escola? Ou ainda, será que não se sente autorizada a conduzir esse trabalho por acreditar que, sendo merendeira, o seu lugar é outro? O que ela repetiu inúmeras vezes é que essa parceria não pode acabar. Ela também nos contou como foi e por que começou a colaboração com esse trabalho:

R: *Eu já acompanho essas crianças há muito tempo. Acho que por isso também eu “abracei” muito o “Imagens em Movimento”. Eu gosto demais. Eu “me sinto”. Estou sempre com as meninas⁷² ajudando as meninas. Aprendi muito. E eles também! As crianças também...*

⁷² Rosângela refere-se às cineastas como “meninas”.

[...] eu me lembro que uma vez eu entrei no auditório e estava passando o filme que você fez⁷³... O primeiro filme... que eles estavam na praia, no barco... Não me lembro o nome do filme...

D: Entre marés e amores!

R: Isso! Eles estavam ali... eu parei, fiquei olhando e achei legal. A Regina⁷⁴ me falou do cineclube: “Você quer acompanhar?”. De cara eu já disse que queria. E aí começou... Eu comecei a gostar, aprendi várias coisas, que eu também não sabia... E... antes da Ana foi a... [PAUSA]

D: Sofia?

R: Sofia! Depois veio a Ana... Eu fiquei mais junto com a Ana... Eu comecei mesmo o trabalho junto com a Ana... Eu já estava na secretaria aprendendo, aí fiquei junto com a Ana, coladinha ali, aprendendo tudo. Depois veio... [PAUSA]

D: Já foi a Fernanda depois?

R: Não... Antes da Fernanda teve a... [PAUSA] Sabe que eu esqueci o nome...

D: Eu não lembro...

R: Eu tenho o nome dela, é que eu esqueci... [PAUSA] Teve a... [PAUSA] Fernanda... Fernanda é agora... Mas, antes da Fernanda... É a que está no filme [no trecho mostrado]...

D: Tatiana?

R: Tatiana! A Tatiana também esteve aqui no cineclube. Eu também trabalhei com a Tatiana no cineclube. Agora que veio a Fernanda. Mas, quando saiu a Ana - saiu, não, porque ela estava num outro projeto - a Tatiana ficou no lugar. Eu trabalhei com a Tatiana e agora com a Fernanda. Todas elas são show! Só não tive oportunidade de trabalhar com a Danielle [Risos]. Quem sabe?

D: [Risos] (Rosângela Rodrigues – merendeira parceira).

Com a saída do Flávio (estagiário) da escola, Rosângela aceitou o desafio de acompanhar o projeto. Flávio também trabalhou em parceria com Ana Dillon. Isso aconteceu no primeiro semestre de 2014. Ana também falou da experiência de trabalhar junto com ele:

A [...] E também, tivemos o Flávio, que eu não sei dizer agora o cargo oficial dele. Ele era estagiário na época...

D: Lá na escola sim...

A: Mas ele era professor de Biologia⁷⁵...

D: E de Filosofia numa escola estadual...

A: Isso! Ele é uma pessoa... ele tem uma... é uma pessoa fantástica! **Eu acho que, por ter essa coisa das Ciências e da Filosofia, ele tinha uma abertura pra essa experiência da criação, pra essa experiência da arte muito interessante... do ponto de vista de quem vem do currículo científico tradicional e que está aberto a outras possibilidades de entrada e de trabalho com os alunos.** Ele era um parceiro muito interessante e foi uma pena quando ele saiu... (Ana Dillon – cineasta do projeto).

⁷³ Rosângela refere-se a um dos filmes realizados em 2013, no período em que eu era a professora parceira do projeto.

⁷⁴ Regina é a diretora dessa escola.

⁷⁵ Em 2014, Flávio estava cursando a faculdade de Biologia e já era formado em Filosofia.

As três cineastas entrevistadas deixam claro o posicionamento de que, sem a parceria de trabalho com alguém da escola, fica muito solitário fazer cinema com os alunos:

E aí, trabalhar sem o professor é uma função muito solitária... É uma dupla função porque a nossa proposta sempre parte do princípio “bergaliano”⁷⁶ de entrar na escola como alguém que vem de um lugar diferente e que tem uma experiência diferente... e incorporar essa diferença nessa troca, nessa relação e observar os frutos desse encontro, com essa diferença (Ana Dillon – cineasta do projeto).

Ao mesmo tempo, elas reconhecem a dificuldade de conseguir essa parceria. Em muitas escolas ela não é possível. Se o projeto for inflexível no sentido de não aceitar escolas que não atendam esse pré-requisito, corre o risco de não acontecer e quem mais perde são os alunos. Então, as “forasteiras” continuam desbravando um espaço de legitimidade para levar o cinema nas escolas:

*Por outro lado, não é factível na nossa realidade do Rio de Janeiro e da escola pública brasileira ter um profissional da escola capaz de se dedicar tanto tempo assim a esse outro universo que é fazer imagens e fazer sons. **Não é algo que se aprende rápido, que se domina rápido e eu percebo que é algo que, às vezes, assusta mesmo...** porque a gente quer questionar o lugar das verdades absolutas... **por outro lado, alguém, enquanto professor/a que se formou durante tantos anos pra dominar algum tipo de conhecimento... como é que desconstrói isso de uma hora pra outra na frente dos alunos? É difícil, é desestabilizante e eu entendo que... eu percebo que isso desperta um desejo e uma curiosidade muito grande nos professores, inclusive, porque eles intuem que talvez esse seja um caminho renovador, um caminho transformador pro que se passa ali dentro da sala de aula...** Por outro lado existe o momento em que o meio se coloca. Então, a gente sente muita falta de ter mais tempo, mais espaço e possibilidade concreta de desenvolver essa experiência com o tempo que ela merece e precisa pra acontecer com os professores. Por outro lado, não vamos deixar de atuar nas escolas, com os alunos daqui da nossa cidade, do nosso país por causa disso. **Então, pra nós também é uma aventura inversa... é uma aventura de se experimentar nesse lugar do professor.** E tem sido também um trabalho de tentar exercer essa função de uma forma diferente da que a gente conhece, tentar criar um vínculo com os alunos que não seja impositivo, que não seja autoritário, que seja, ao contrário, o tempo todo baseado num certo convite pra que eles possam exercer um papel de autonomia, pra que eles possam agir motivados pelo desejo próprio e conseguir se organizar em grupo, motivados por esse desejo próprio... **se aventurar também como educador, porque não dá pra isolar uma coisa da outra, é impossível...** (Ana Dillon – cineasta do projeto).*

⁷⁶ Ana refere-se aos princípios de trabalho com cinema propostos por Alain Bergala.

Assim como o professor que “abraça” o trabalho de fazer filmes sem a parceria externa de um cineasta é um “mestre ignorante” que aprende junto com os alunos, construindo e desconstruindo saberes e verdades, o cineasta também é, quando assume sozinho o trabalho com os estudantes. A cineasta Ana considera uma verdadeira aventura se colocar no lugar do professor. Porém, não a partir de uma posição vertical e hierarquizada que separa “aquele que sabe” daquele que “não sabe”, que separa o “inteligente” do “ignorante”, partindo de uma relação impositiva e autoritária. Todos sabem coisas e desconhecem coisas e todos são capazes de, com base naquilo que sabem, aprender o que não sabem. O professor experimenta o lugar do cineasta e este faz **“uma aventura inversa”**, rompendo com o paradigma clássico de ensinar. Como nos disse Fernanda, cineasta do projeto, **“nesse processo de criação e nessa forma de ensino, que é horizontal, que acontece de cá pra lá e de lá pra cá”**, todos podem aprender, todos podem se emancipar. É essa a concepção de Jacques Rancière (2010b) para a dicotomia *emancipação x embrutecimento*. A emancipação se dá na relação de igualdade entre professores, cineastas e estudantes. O processo de aprendizagem parte da mesma posição entre todos. A igualdade está presente desde o início, não é uma meta a ser alcançada ao final.

Reconhecemos que essa parceria não é possível na realidade de várias escolas. Muitos professores e cineastas se aventuram sozinhos nessa experiência. Aliás, sozinhos não, tendo a companhia apenas dos estudantes nessa jornada de fazer cinema. Mas, concordamos com Fernanda que quando há:

*[...] um trabalho coletivo, harmônico... as coisas fluem com mais potência. Então, certamente... **quando um professor apoia com paixão, a coisa estampa na imagem e no processo... e é isso o bonito do cinema, da educação audiovisual e de qualquer trabalho criativo... no coletivo** (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).*

3.7 Onde colocar o “foco da câmera”: no processo criativo ou no filme “pronto”?

O cinema é, por excelência, a arte da ilusão, pois cria verdades (provisórias) a partir de impressões de realidade. É uma arte que confere realidade às fantasias.

JEAN-CLAUDE BERNARDET

A visão de aprendizagem como mercadoria que pode ser comprada e de aquisição de conhecimentos como coisa pronta, muitas vezes, aparece no trabalho com cinema nas escolas. Tal visão desconsidera a dimensão improdutiva da educação e da *ação* – no sentido atribuído por Hannah Arendt (2001) apresentado no segundo capítulo de nossa pesquisa – que acontece no encontro entre sujeitos na relação educacional. Muitas vezes ter um filme “pronto” para ser mostrado aos pais, colegas da escola ou nos festivais e mostras ao final do semestre/ano passa a ser mais importante que toda a experiência improdutiva, subjetiva e singular com as imagens durante o processo criativo. Optamos por colocar entre aspas a palavra “pronto” porque acreditamos no inacabamento da obra que pode ter uma parte enigmática e que precisa do encontro com o espectador para que os sentidos sejam construídos.

Bergala (2008) nos interpela sobre fazer cinema nas escolas: “Por que e para quem se filma? É preciso mostrar o resultado? A quem? Em que condições?” (p. 172). Sofia relata que, na sua experiência com projetos de cinema em escolas, conseguir fazer um curta de ficção nem sempre é algo que flui no trabalho com os alunos. Existem outras experiências com as imagens que vão além do filme de ficção. Essas outras experiências com a câmera podem ser tão significativas quanto conseguir finalizar um ou mais filmes, em alguns casos.

*[...] Porque, nesse passeio em si, eles... se a gente documentasse ele, já era uma experiência completamente cinematográfica e extraordinária... Sabe? **E a gente acaba que se limita a fazer os “planinhos” no filme de ficção... Então, é sempre tentando achar esse equilíbrio pra se importar menos, porque às vezes é isso, fica muito ligado no resultado do filme de ficção e não vive esses momentos que são tão únicos e especiais. E, pra mim, revendo essas imagens o que fica é essa experiência. Muito incrível viver isso com eles. Era uma turma muito especial... e não é fácil fazer ficção e ficar tão boa quanto ficou. É porque a turma era muito unida e interessada... tinham vários talentos, cada um foi pra um canto... uns atuaram, outros mexeram na câmera e, realmente, eles estavam, engajados e é isso... com a participação de vocês a gente conseguiu fazer dar certo... [Risos]... É... mas isso é bem interessante, poder sair do ambiente escolar e filmar num lugar completamente novo, eu nunca tinha vivido isso... Foi bem especial. **E são*****

dois filmes totalmente de ficção. Foi a experiência de ficção que mais deu certo com os alunos. Foram duas experiências que eu acho que tem muito a ver com o perfil da turma, sabe, dependendo da situação fica mais fácil ou mais difícil fazer uma ficção. E essa turma era uma turma bem específica, assim, especial porque eu acho que todo mundo estava muito interessado, envolvido, e aí... tinha a sua ajuda e a do Flávio também... Isso ajudava a trazer essa unidade porque ficaram duas pessoas boas (Sofia Maldonado – cineasta do projeto).

Procurar achar um equilíbrio pra tentar se importar menos com o filme de ficção como a única meta. Sofia afirma que **“não é fácil fazer ficção e ficar tão boa quanto ficou”** porque isso depende muito da situação e do perfil da turma. “Em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme como objeto-filme, como “produto”, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação” (BERGALA, 2008, p. 173).

*E foi um processo que... eu lembro que, ao longo da minha trajetória de dar aula, no início eu achava que eu tinha que estar muito mais presente no processo, assim, mexer na câmera, eu mesma operar o que ia filmar... e, ao longo dos anos, eu fui entendendo que, quanto mais eu deixasse na mão deles e me desapegasse do resultado, da câmera parada, fixa, sem tremer... esse tipo de coisa que me incomodava no começo, por toda a coisa do cinema, da faculdade de cinema... quando eu consegui me desapegar disso, e eu acho que essa experiência foi bem específica nesse sentido... que eu consegui deixar na mão totalmente dos alunos. Eu lembro até, não sei se era Eduardo, eu lembro de um menino que operou a câmera e ficou muito “amarradão”, assim, ele operou super bem, e aí eu “estava vendo o “Inaiá”, a câmera tremida, mas ele ficou com total autonomia e foi muito especial pra mim entender essa liberdade dos alunos, fazendo do jeito deles. **A gente tenta, é óbvio, antes do filme, fazer exercícios de enquadramento, de tudo mais pra eles entenderem e terem uma noção básica, mas... chegar na hora “H” e deixar eles fazerem soltos.** E eu acho que nesses dois filmes aconteceu isso, foi uma experiência bem rica nesse sentido. Eles fizeram praticamente tudo. Eu ficava lá auxiliando... E isso foi muito especial nesse caso, eu acho que foi o último ano que eu dei aula, já estava mais experiente nesse sentido e foi especial deixar os alunos soltos, também essa coisa da ficção, porque eu tive experiências anteriores que eram mais documentais e as ficções que eu tinha feito com os alunos ficavam meio soltas, sem estarem amarradas no final e tal e esses dois ficaram muito redondos, ficaram dois filmezinhos muito fofos! [Risos]... Então, foi uma experiência bem legal nesse sentido... (Sofia Maldonado – cineasta do projeto).*

Flávio também destaca esses dois curtas realizados em 2013 com as crianças da Escola Sarti. Em sua fala sobre o que marcou, ele lembra mais do momento da escrita dos roteiros do que do filme “pronto”. Essa etapa envolveu um trabalho de criação individual, no primeiro momento, e coletiva, posteriormente.

*[...] Então, um momento marcante... muitos momentos foram momentos marcantes, mas... [Pausa]... tem essas saídas que já tinha falado antes que foram marcantes... mas algo da oficina foi legal, **a parte quando a gente começou a escrever o roteiro foi interessante, porque acho que estava todo mundo um pouco apreensivo: “Ah... eles são alunos, são muito***

jovens...”. Não são alunos de Ensino Médio com quem eu já trabalhava, são alunos mais jovens e... Como assim eles vão escrever um roteiro? Será que eles vão ter... não vão ter vergonha e tal. E na hora, na verdade, a gente teve vários roteiros e os filmes que saíram foram junções de várias ideias muito boas de roteiro, e nós fomos juntando, juntando, juntando e saiu o filme como saiu. Assim... isso eu acho que foi uma experiência muito legal (...) e aí demos espaço pra eles... e os alunos criaram coisas fantásticas. Esse dia foi bem marcante. É um dia que lembro muito bem de como eles se sentiram super animados de ver que eles eram capazes de criar uma história e que era uma história boa. Eu lembro que em um momento a gente falou assim: “Mas a história é boa mesmo!”... Sim, a história era muito boa e essa foi legal. Na época era a Sofia que acompanhava a gente no projeto. E a Sofia, eu lembro que a gente conversou sobre isso e ela ficou bem feliz, ficou bem surpresa com a criação deles e o filme saiu super bem. Isso eu lembro que foi uma cena marcante, bem marcante dessa “troca professores e cineastas” de ver como que se você der uma chance pro aluno, (...) ele é capaz de criar coisas bem legais, muito boas. Essa é uma experiência que me marcou bastante (Flávio Martins – professor parceiro).

Realmente esse dia foi fantástico. Todos os alunos da oficina, que desejaram, escreveram um roteiro individualmente. Depois fizemos uma roda e eles leram sua história em voz alta. Muitas ideias interessantes apareceram e nós decidimos juntar partes de roteiros diferentes, ou então, trazer alguns personagens e detalhes presentes em diversas histórias. Foi um momento de criação coletiva e muitos se sentiram contemplados em suas sugestões. Conseguimos construir juntos dois roteiros ao final – a ficção acabou acontecendo. O receio de fazer um cinema forçado, tendo como a meta do trabalho com cinema produzir um filme é também uma preocupação de Migliorin (2015):

Nos dispositivos que formulamos, havia sempre uma abertura para o improviso, para a relação com o outro e para a criação com elementos propriamente cinematográficos sem que necessariamente houvesse a necessidade de chegarmos a um filme. Era com um certo temor que cogitávamos levar à escola a ideia de que um filme seria realizado pelos alunos. A possibilidade dessa proposta ocupar um lugar excessivo nas práticas, com resultados frustrantes, era grande (MIGLIORIN, 2015, p. 155).

Flávio ressalta que eram crianças – eles tinham entre nove e onze anos aproximadamente. Não eram estudantes de Ensino Médio, segmento no qual ele leciona na esfera estadual, e que, em muitos casos, esses adolescentes já têm mais maturidade na produção textual e na criação de histórias com coerência e coesão. Entretanto, as crianças foram geniais, criaram textos criativos e com encadeamento das ideias. Na verdade, como diz Bergala (2008), é importante avaliar o resultado de acordo com a faixa etária e se o grupo é iniciante ou profissional. Ele faz uma comparação, dizendo que não faz sentido um professor esperar que uma criança de

dez anos desenhe como um estudante de Belas Artes ou como um desenhista publicitário. E complementa:

Uma avaliação honesta do sucesso de um filme de 2º ano do Ensino Fundamental, ou mesmo do 2º ano do Ensino Médio, salvo por mágica, não pode ser feita a partir dos mesmos critérios que a avaliação de um curta-metragem profissional de adulto. É outra coisa que devemos avaliar: o engajamento no processo, a coerência do processo, o fato de que alguém realmente fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem. Enfim, que tenha havido uma experiência, e que esta tenha realmente ensinado alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo (BERGALA, 2008, p. 175).

Essas diferenças que se colocam quando o trabalho é feito com crianças pequenas ou com jovens foram sentidas por Fernanda. Após assistir a algumas imagens do curta *Depois do vendaval* (2016) realizado com crianças da Escola Sarti, ela compara essa experiência com aquela vivida junto à professora Jussara na realização do curta *Do medo à liberdade* (2013):

D: *Nós assistimos com ela um trechinho do filme “Do medo à liberdade”. Foi na casa dela, né?*

F: *Foi! E alunos mais velhos também. A faixa etária influencia nas temáticas e no envolvimento também, porque, o primeiro ano da “Sarti” foi muito difícil, porque eles eram muito pequenos. E tinha uma diferença também, essa menina, a Rafele tinha, sei lá, dez... onze... a Vitória, que agora eu esqueci o nome dela... é Larissa! A Larissa tinha seis, sete, se eu não me engano... eram turmas diferentes. **Então, isso interferiu um pouco... interfere sempre no movimento. Mas é lindo, porque o projeto comporta essa diferença etária no processo de criação...*** (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).

E mesmo sabendo que “**o projeto comporta essa diferença etária**” e que isso “**é lindo**”, Fernanda tenta buscar um equilíbrio entre adaptar o vocabulário do cinema à realidade estudantil e apresentar algo novo, deixando que eles perguntem, peçam explicações quando não entendem algo.

F: *[...] eu acho que... que... pensar o cinema, e nesse método que a gente assiste a vários trechos de filmes, debate sobre eles e produz filmes, **você, certamente, modifica o seu olhar diante de qualquer imagem no mundo.** Então, agora, não sei se o meu conhecimento como cineasta, ou como estudante e pesquisadora de cinema... é... porque **a gente usa uma linguagem muito adaptada pro meio estudantil... apesar de eu não... também... eu tenho questionado muito essa... eu costumo falar com a linguagem do cinema e aí eles perguntam quando não entendem, sabe, alguma palavra...***

D: *Você acha bom usar a linguagem...?*

F: *Eu acho que sim! Lógico que, tendo o bom senso de... “Ah! Essa palavra talvez seja muito distante do vocabulário deles...”. E aí você procura sinônimos pra também expandir o vocabulário de uma forma geral. É isso...* (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).

Nesse projeto a aprendizagem se dá por outras vias, chega-se aos conceitos e às ideias, mas eles não estão no ponto de partida como acontece no ensino clássico em geral. O trabalho de análise de fragmentos de filmes de lugares e épocas distintas, que é feito durante o percurso, mais uma vez, mostra que o filme “pronto”, inteiro, completo não é mais valorizado que seus pequenos trechos, planos e cenas. Ana Dillon relata *como* e a partir de *que critérios* a seleção desses fragmentos é construída no primeiro encontro anual na Cinemateca Francesa por Bergala e pelos parceiros culturais:

*Bergala seleciona algumas referências que ele acha mais interessante e compõe categorias de análise em função do tema do ano. Então, no ano do [tema] “mostrar ou esconder”, nós tínhamos: “na luz”, eram categorias bem ligadas aos parâmetros de linguagem, “luz e sombra”, “elementos em foco e elementos desfocados”, ou no som... “o som fora de campo”. **E esses trechos são reunidos dentro dessas categorias e a ideia é que, associando esses trechos, o espectador, naturalmente, possa perceber como cada cineasta cria soluções singulares pra desafios comuns. Como é que percebemos soluções diferentes a partir do mesmo problema...** digamos assim. Aí nós criamos esse material, um DVD didático que é compartilhado por todos nós e também as “regras do jogo”.[...] Cada pessoa vai para o seu país aplicar essa proposta com os alunos (Ana Dillon – coordenadora e cineasta do projeto) .*

A experiência com esses fragmentos pode ser tão ou mais profunda que a experiência de ver o filme na sua totalidade. Assistir a fragmentos de filmes que apresentam ritmos, estéticas e temáticas diferentes do que os estudantes estão acostumados a consumir no dia a dia pode despertar a curiosidade e o desejo de verem o filme completo em outro momento.

*Eu sempre deixo isso muito claro quando eu começo as aulas, que não tem certo ou errado. A gente “tá” ali no processo. E isso também está nas coisas que o Bergala escreve... **que o primeiro contato com a imagem pode ser sim o contato da curiosidade, da ignorância até... ignorância no sentido de ignorar algo que está sendo apresentado pela primeira vez...** e aí o que isso desperta, quais são as sensações, as emoções... E é muito bonito “ver” no final do ciclo um comentário: “Ah... Eu vi aquela imagem na novela (que geralmente é o que eles mais assistem) e achei mal enquadrado, achei mal iluminado...”. **É muito bonito! Acho que... e eu acredito no cinema como uma linguagem de agora e do futuro. Então, é preciso aprender a ler as imagens mesmo...** (Fernanda Miranda – cineasta do projeto).*

A professora Jussara, ao falar da realização do filme *Do medo à liberdade* (2013), especialmente da cena que foi mostrada na entrevista, ressalta o quanto os alunos estavam envolvidos no trabalho e queriam, sozinhos, fazer as escolhas cinematográficas. Eles buscavam autonomia na maior parte do processo.

*“Eu quero pegar essa pichação”. Tudo foi detalhadamente... e... e olha que, que, às vezes, eu e a Fernanda, a gente tentava interferir dando alguma coisa... “Não!”... **mas eles eram bem firmes: “Não... a gente quer isso... é... esse ângulo. A gente quer essa trilha... a gente quer...”**. Eles escolheram detalhadamente... o figurino... tudo foi, foi escolhido por eles. Muito bacana! (Jussara Olinev – professora parceira).*

De fato houve muito engajamento. Esses alunos do Colégio Estadual Souza Aguiar já participavam do grupo de teatro com a professora Jussara. Como ela mesma disse: **“a escola, a escola em si, essa escola que eu dou aula é uma escola muito artística. Sempre tem festivais de música, de teatro, de dança, então a galera curte, a galera participa bastante”**. Além deles já terem uma forte influência das artes, são mais velhos que os alunos da “Sarti”:

D: E qual é a faixa etária?

J: É... no regular é... quinze, dezesseis, dezessete anos e alguns, dezoito. Quando, nesse primeiro momento, eu dei aula pra turma do “Autonomia”⁷⁷, que eram alunos que têm um atraso na idade/série, a faixa etária era de dezoito, dezenove... uns de vinte anos (Jussara Olinev – professora parceira).

Em outro momento de sua narrativa, Jussara compara as características do grupo de estudantes que realizou o curta *Do medo à liberdade* (2013) com as do grupo que criou o outro curta, *O último ato* (2013). A maneira com a qual se relacionaram com o projeto e com o conhecimento foi bem diferente, assim como as turmas em uma escola nunca são iguais.

*O filme faz a gente escolher, então faz a gente pensar o que a gente quer. [...] Eu acho que é questão de escolhas [...] Eu acho que eles levam isso com afinco até hoje. Cada um na sua medida... **A equipe da primeira era muito mais ávida por esse conhecimento técnico e queria saber... Esses outros eles... um era de teatro, outro era músico, um não era nada, estava ali só pra experimentar... E aí, então, sugar o que a Fernanda tinha não foi tão forte como na primeira equipe, que eles queriam saber tudo e eles queriam fazer sozinhos** e: “Ah, por favor, me empresta o programa pra eu colocar no meu computador pra eu começar a aprender em casa?” E compraram câmeras e **esse outro grupo não...** O de teatro até um pouco mais porque também gosta de dirigir, o músico... eu acho que ele começou a pensar nos vídeos, ele faz muitos vídeos no Facebook, começa a filmar e coloca... Ele tocando em vários lugares. O [PAUSA]... a busca por essa informação da Fernanda não foi tão nítida, mas, vendo as coisas que eles fazem pelo Facebook, que eu sempre sigo, sempre fico acompanhando, **eu vejo que, aparentemente eu achava que eles não estavam ligando tanto. Mas, na prática, agora eu vejo que eles estavam ligados sim, sabe, que eles estavam, mesmo fingindo que não***

⁷⁷ O Projeto Autonomia foi um programa de aceleração de estudos do Governo do Estado do Rio de Janeiro em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Proporcionou a conclusão dos estudos de alunos com idade elevada em menos tempo. Estudantes entre 13 e 17 anos puderam concluir o Ensino Fundamental e entre 17 e 20 anos o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>. Acesso em: janeiro/2018.

estavam tão a fim, eles estavam bem ligados e aprenderam direitinho com ela... (Jussara Olinev – professora parceira).

A professora se surpreende com as aprendizagens daqueles que, aparentemente, não estavam tão envolvidos com os conhecimentos ligados ao audiovisual. Ela teve a oportunidade de desaprender, ou pelo menos de refletir, sobre a ideia preconcebida que se costuma ter, na cultura escolar, sobre o que é um aluno desinteressado e vice-versa.

Ao escolher a cena da briga dos pais do curta *Do medo à liberdade* (2013) para mostrar à Jussara no início da conversa, nós não imaginávamos tantas nuances vindo à tona sobre a gravação dessa parte do filme. De fato é uma cena forte, mas, pelo relato da professora, os bastidores não foram menos intensos:

J: *É... essa cena foi escrita por esses dois atores que estavam na cena e queriam gravar aqui. Me convidaram pra fazer a personagem, aí eu convidei também um outro amigo ator pra participar. E eu lembro que foi muito legal. A gente teve que avisar a vizinhança que a gente estaria gravando, que teria gritaria, bateção de porta. Eu lembro que a gente avisou [PAUSA]. É foi bem bacana. Eles escreveram essa cena, né, os alunos, só que eu acho que eles não tinham a dimensão de como fariam. É... a gente chegou a avisar a vizinhança de que teria gritaria, teria briga, pra ninguém vir aqui tocar a campainha, ver se estava acontecendo alguma coisa e começamos a gravar. [Risos] **Durante a cena, os atores ficaram assustados. Tanto é que o rapaz que tinha que entrar em cena, ele quase que teve que ser empurrado, ele ficou assustado com a cena. Ele ficou apavorado acho que com a briga, e... e isso tudo foi gravado direto. A gente aproveitou a reação deles e...***

D: *Mas, um aluno?*

J: *Sim, o que escreveu a cena mesmo. Eu acho que ele achava que não ia ser tão violenta, tão forte, com gritos muito... porque aqui, no vídeo não apareceu tanto, mas aqui dá um eco muito grande. Então foi muito, muito alto e ele ficou assustado e aí "Tá na hora de você entrar em cena!"... e empurraram ele e ele entrou correndo assim e daí ele falou que depois ele ficou muito assustado, que ele ficou meio que sem reação na hora de entrar porque ele não sabia até que ponto já era real, não era... Acho que nunca me viu desse jeito também, falando alto... E depois todo mundo riu, foi... Mas, eu acho que a cena em si, o... o... o roteiro é uma coisa que mexe com eles. Eu acho que... **eles falam que não, mas eu acho que, de alguma maneira, eles escreveram algo que eles já vivenciaram...***

D: *O roteiro foi todo deles?*

J: *Todo deles! Todinho. Eu ajudei no momento, no texto do... do teatro e só, mas o roteiro foi todo dos dois. Eram dois roteiros distintos e se... se juntaram formando um só. **Então, eu acho que, de alguma maneira, mexeu com... com o inconsciente, uma memória afetiva deles de um passado, uma infância, que deu uma assustada, deu uma bloqueada, o ator que não entrou em cena na hora que tinha que entrar, mas depois foi só alegria. Mas, na hora foi... foi... foi divertido e foi estranho ao mesmo tempo. Ninguém imaginava essa reação dele...*** (Jussara Olinev – professora parceira).

Como disse Ana Dillon, esse trabalho do cineasta de experimentar o lugar do educador extrapola o espaço da escola e, às vezes, chega à esfera familiar, toca **“cada subjetividade que está ali em jogo”**:

*E a gente atravessa uma série de questões que já não são mais da esfera do cinema e que são da esfera da educação e, às vezes, ultrapassam o espaço da escola em si... até o poder de ação da escola e que vai até pra esfera familiar... **A educação no sentido mais amplo... que é a formação de cada subjetividade que está ali em jogo e, quando a gente vai fazer um filme, tudo vem à tona, tudo está em questão... a relação afetiva entre eles, o volume de voz [risos], a forma como eles se tratam, as relações de briga, de disputa, de poder... A forma de se relacionar entre si vem à tona. Cada vez mais a gente está descobrindo e buscando caminhos pra agir nesse contexto e é isso...** (Ana Dillon – cineasta do projeto).*

Essas descobertas sobre si mesmo, o outro, a linguagem do cinema, o território, os conhecimentos escolares/não-escolares e como lidar com as questões difíceis da educação vão brotando, como rizomas, sem que ninguém possa predeterminá-las. Chega-se à aprendizagem não como quem adquire uma coisa, mas como quem responde aos encontros *no mundo e com o mundo* pela mediação do cinema (BERGALA, 2008; BIESTA, 2013). Existe a possibilidade de dar respostas às situações que se apresentam como quem aceita um desafio, um convite à aprendizagem. Há lugar para o trabalho improdutivo nesse processo que não se limita ao filme “pronto” para ser exibido. Nesse projeto estão presentes as três dimensões da relação educacional: confiança (sem fundamento); violência (transcendental); e responsabilidade (sem conhecimento), as quais nos atemos no segundo capítulo da pesquisa (BIESTA, 2013; GOMES; GONÇALVES, 2015).

Pensando ainda no percurso e nas aprendizagens possíveis que se abrem no caminho, destacamos o exemplo relatado por Jussara sobre os bastidores de filmagem desse mesmo curta – *Do medo à liberdade* (2013). Ela diz que o ator da cena – esse que ficou paralisado na hora de atuar – falava muito “errado”. Ou seja, com uma variação linguística em relação à norma padrão ensinada na escola. Os próprios colegas do projeto, durante as gravações, perceberam essa variação e deram devolutivas para o colega que atuava no filme.

*O outro aluno, Igor, que é desse que a gente acabou de ver, **ele falava muito errado. Ele tinha “um ‘Português’” muito ruim... é... lia muito mal, escrevia muito mal. Era muito inteligente... sabe? Ele tinha muitas ideias boas, ele era antenado ao que acontecia no mundo, não era alienado. Ele tinha uma consciência política bacana, mas tinha dificuldade com o português. Com o filme, ele viu que ele precisaria falar corretamente.***

D: Nossa! Assistindo? Ouvindo?

J: Ouvindo e ensaiando. **E os amigos sempre, né: “Olha, você falou errado. Não é assim.”** E nesse policiamento, nesse autopolicamento dele,

ele deslanchou também, concluiu e já tá na universidade. Ele começou fazendo cinema e acho que agora ele mudou de curso pra Comunicação... uma coisa assim...

D: Nossa...

J: *É... e era muito errado mesmo. Ele falava mal e escrevia pessimamente. E aí com o teatro, com o “se ver” ele mesmo começou a se autopolicar e pedir pra que os amigos ficassem no pé dele... “Olha, quando eu falar errado, me cobra, sabe, me chame à atenção”. E com isso ele deslanchou* (Jussara Olinev – professora parceira).

Reconhecemos que há uma norma padrão na língua portuguesa e que tanto a escola quanto a academia adotam e ensinam a língua falada e escrita a partir dessa convenção. Jussara foi professora durante dois anos seguidos desses alunos com defasagem idade/série. Ela dava aula de todas as matérias nesse Projeto Autonomia, incluindo as aulas de Língua Portuguesa. A proposta era que esses estudantes concluíssem, num tempo reduzido, o Ensino Médio, que tem a duração de três anos no ensino regular. Uma parte considerável dos alunos que frequentam escolas públicas estaduais (e municipais), em especial aqueles com idade acima da média, residem em áreas periféricas da cidade. Muitos deles moram em locais onde o grau de escolaridade da população é baixo, incluindo pessoas que leem e escrevem em condições muito precárias ou que são analfabetas. Isso explica a variação da norma padrão tanto na fala quanto na escrita de muitos estudantes.

É possível identificar a exotopia quando os colegas devolvem ao Igor a percepção de que ele está usando uma linguagem diferente daquela ensinada na escola. Provavelmente, Igor cresceu ouvindo as pessoas próximas a ele usando essa variação linguística, por isso, não é tão fácil “desaprender” ou abandonar essa linguagem, que muitas vezes é até afetiva. Tanto Igor quanto os colegas entendem que, para gravar o filme, seria melhor adotar a linguagem valorizada pela escola/pela sociedade. Ele pede aos colegas que fiquem **“no pé dele”** e diz: **“Olha, quando eu falar errado, me cobra, sabe, me chame à atenção”**. Ele reconhece que precisa do olhar do outro para melhor se ver. Jussara menciona como o teatro estimula esse movimento de “se ver”. Aliás, o cinema também. Como será para Igor olhar para a tela e assistir a esse filme? Se ver atuando em várias cenas? Como essa experiência de se “olhar no espelho” da tela produz exotopia e autoconhecimento? Seria o personagem interpretado por Igor o outro dele mesmo?

Jussara nos conta que ele **“deslanchou”** e que está na universidade. Ela acha que a faculdade é de Comunicação... **“uma coisa assim...”**. Se ele está numa universidade, provavelmente, realizou uma prova de vestibular com questões,

inclusive, de Língua Portuguesa e, se a faculdade é de Comunicação, o uso – ou os usos – da língua tem uma centralidade.

Não vamos nos aprofundar nesse debate⁷⁸, entretanto, nos chama a atenção a ênfase dada pela professora Jussara, pelos colegas de turma e pelo próprio Igor sobre o “falar errado”, ter um “Português’ ruim” e não poder falar assim. Há uma hierarquização entre o conhecimento legitimado pela escola e os saberes não escolares. Essa hierarquização que inclui a língua falada, possivelmente, gera um conflito para os estudantes que vêm de regiões com baixo grau de escolarização. Como é pertencer a uma família ou a uma localidade em que as pessoas falam de um jeito específico e, ao frequentar a escola, ter que lidar com a ideia de que esse modo de falar é errado? Será que é possível reconhecer essas diferenças linguísticas e trabalhar a partir delas sem categorizar o certo e o errado? Dependendo do contexto do filme e do local onde ele se passa é possível preservar o jeito de falar das pessoas/personagens?

Ensinar/aprender cinema é se lançar num universo, no qual não podemos predeterminar nem limitar o que os estudantes irão aprender. O que talvez tenha sido uma aprendizagem importante para um, não necessariamente foi ou será para o outro. “O que está dado para ensinar com o cinema é um *não-sei-o-quê* de possibilidades” (MIGLIORIN, 2015, p. 37). E, nesse movimento, aprendemos sobre um mundo que já existe, mas também podemos encontrar brechas para novos inícios (ARENDETT, 2001; BIESTA, 2013). O cinema sofre o mundo e cria o mundo ao mesmo tempo e isso “**estampa na imagem**” – retomando as palavras da cineasta Fernanda. Toda imagem é dupla, tem elementos do que é real e do que é inventado. E nós, enquanto sujeitos, criamos imagens, transformando o real, mas, paradoxalmente, somos transformados por elas, nos “asujeitando” à sua força.

A descoberta das crianças da Escola Sarti sobre o que a montagem de um filme é capaz de criar foi genial. E o encantamento da merendeira Rosângela, ao contar essa experiência, foi contagiante:

As crianças hoje têm uma outra... uma outra noção do que é cinema, do que é um filme. Eles sabem, por exemplo... na hora que nós vimos aquele pedaço do “Por ser de lá”, quando tem a cena da mãe e a cena da Letícia, que ela está sozinha ali como se estivesse ouvindo a mãe. E aquilo foi muito legal, porque foi filmado num outro lugar... ela sozinha. E eles não sabiam disso. Quando eles viram o filme pronto, eles ficaram “doidos”:

⁷⁸ Na área da Sociolinguística há estudos sobre essa questão da variação linguística. Destacamos a obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* de Marcos Bagno e *Por que (não) ensinar gramática na escola* de Sírio Possenti.

“Como que pode?”. Porque foi filmado aqui na praça... Aquela cena ali... por isso que eu falo pra você... É por isso... toda vez que eu vejo aquela cena ali eu lembro da reação deles. O filme... a história foi lá [em Vargem Grande]. A mãe tendo que sair [da casa] porque não tinha dinheiro pra pagar o aluguel e a cena da Letícia ouvindo [a fala da mãe] foi aqui na praça...

D: *Eu não sabia!*

R: *É!*

D: *Ficou perfeito!*

R: *Perfeito! Foi feita [a cena]... ela sozinha aqui na praça. Ela ali mexendo [na planta] como se “tivesse” ouvindo... E depois, quando faz a edição, tudo junto... ela correndo pra mãe. Então, aquilo assim foi um momento mágico pra eles. O que o cinema estava mostrando pra eles, uma coisa nova para as crianças. Eu me lembro que nós ficamos um dia [gravando]... Eles perguntando... ela explicando... a Ana [Dillon] explicando, que a Ana tem uma “paciência de Jó”... explicando como é que foi feito. Inclusive, nas novelas é feito assim. Então, vamos dizer assim, aquele “suspense” que eles tinham... porque aí eles começaram a perguntar sobre filmes de suspense... se era assim, se a cena é cortada... Eu acho que eles não têm mais medo do filme, porque eles já sabem como é feito. Eles entenderam como é feito. Isso é muito legal! Eu adoro!*

D: *Por trás das câmeras...*

R: *Justamente!* (Rosângela Rodrigues – merendeira parceira)

Foi na montagem que Letícia, estando numa pracinha no bairro de Inhaúma, foi correndo ao encontro da “mãe”, que estava em Vargem Grande, como se estivessem próximas. Esses planos foram gravados em dias diferentes. Realmente, como disse Rosângela, parece que tudo aconteceu no mesmo lugar. Há um exercício cinematográfico citado por Bergala (2008) no âmbito do programa *Cinema Cem Anos de Juventude* que aborda muito bem a problemática “espaço real/espaço filmado”:

A regra do jogo era a seguinte: “o espectador que não conhecesse os lugares reais (é quase sempre o caso do espectador no cinema) poderia construir mentalmente, acompanhando os raccords dos planos encadeados pela lógica do roteiro, uma representação espacial do lugar, verossímil e coerente, mas absolutamente falsa em relação à realidade. Esse exercício permite que se tome consciência, com mais eficácia do que com um longo discurso, de que o espaço filmado em vários planos num lugar existente, sempre cria, na montagem, um outro espaço a partir do espaço real, e de que esse espaço reconstituído é, para o espectador, o único que existe e que importa (BERGALA, 2008. p. 191-192).

Esse exercício pode ser feito da seguinte forma: “imaginar em três planos uma ‘costura’ convincente de três espaços da escola que, na realidade, são separados e não relacionados” (BERGALA, 2008, p. 208).

Como já mencionamos anteriormente, no site do *Projeto Imagens em Movimento* estão disponíveis os principais exercícios cinematográficos realizados a cada ano com os estudantes. Um desses exercícios disponibilizados chama-se “três planos-sequência”. A “regra do jogo” consiste em filmar uma mesma cena em três

planos-sequências diferentes: 1) com a câmera fixa; 2) com a câmera em movimento no tripé; e 3) com a câmera na mão. A câmera fica sob a responsabilidade dos estudantes. Muitas vezes, nesses exercícios, a experiência é mais intensa do que na realização do filme apresentado na mostra final. Ana Dillon nos relata como esses exercícios são pensados e criados a cada ano:

D: *Ah, só uma coisa que eu me lembrei aqui... os exercícios que acontecem nas oficinas, tem algum programa ou eles vão acontecendo? Eu me lembro muito do exercício “Minuto Lumière”...*

A: *A cada ano nós criamos exercícios que são aplicados por todos que estão participando da rede “Cem Anos de Juventude”. Então, temos os exercícios de cada ano, que são criados em função do tema daquele ano. No ano do tema “mostrar ou esconder”, por exemplo... Você “pegou” esse ano?*

D: *Sim!*

A: *O ano que você acompanhou eu acho que era esse... Teve um ano que nós trabalhamos o tema “mostrar ou esconder”, dinâmica entre o que se revela e o que se oculta no cinema em várias camadas da linguagem cinematográfica... ou seja, no roteiro, por exemplo, quais são as situações que a gente mostra pro espectador e quais a gente oculta? Quais são os perfis de personalidade do ator que se expressam e os que não se expressam? E na hora de filmar, na imagem... O que eu vou enquadrar e o que eu deixo fora de quadro? O som... O que se revela e o que não? Todos os filmes sempre são **construídos a partir dessa dialética: entre algo que se revela e algo que se oculta pro espectador.** E foi uma forma maravilhosa de irmos investigando esses lugares com os alunos. E nós tínhamos propostas de exercícios que se relacionavam com essa questão. **Por exemplo, fazer o retrato de um colega com a intenção de revelar algo sobre a personalidade dele, mas sem mostrar o rosto. Ou filmar uma cena em que a ação principal não possa ser vista, o espectador vai ter que deduzir o que aconteceu de alguma forma, seja pelo som, pela montagem, pela luz, pela sombra... Não pode estar evidente na imagem a ação principal da cena.** E esse tipo de regra, que é o que a gente chama de “regra do jogo”, é compartilhada por todos os participantes do dispositivo. Então, tivemos gente... adolescentes, crianças de várias idades, da França, da Alemanha, da Inglaterra, de... hum... (na época não tinha Cuba ainda), mas enfim, de vários países, fazendo esse mesmo exercício e nós fazemos um intercâmbio desses resultados, dessas propostas, ao longo do ano (Ana Dillon – cineasta do projeto).*

Os mesmos exercícios são experimentados por crianças e adolescentes de diferentes países no âmbito do programa *Cinema Cem Anos de Juventude*. De forma semelhante aconteceu no projeto *Inventar com a Diferença*⁷⁹, mencionado no início desta pesquisa como um exemplo muito relevante de aproximação entre cinema e educação. Foi um trabalho com cinema e direitos humanos realizado, primeiramente, entre 2013 e 2015 em 234 escolas espalhadas por todos os estados

⁷⁹ A cineasta Sofia Maldonado, participante da nossa pesquisa, foi uma das estudantes de cinema da UFF dentre os realizadores do filme *Pelas Janelas* (2014), um belíssimo documentário sobre o *Inventar com a Diferença*.

do Brasil. Migliorin (2015) e os demais idealizadores desse projeto optaram por trabalhar cinema com os estudantes a partir de *dispositivos*. Tal proposta não supervalorizava o objeto-filme, colocando, na mesma posição, experiências mais modestas de criação de imagens. Assim como nos orienta Bergala, nesse projeto os conceitos e ideias não eram colocados na frente. E, embora tivesse como proposta trabalhar os direitos humanos, os temas e os discursos não vinham em primeiro plano. “... não é porque uma comunidade é majoritariamente negra que iríamos tratar de preconceito racial; o tema teria que surgir pelos dispositivos e escolhas de alunos e professores” (MIGLIORIN, 2015, p. 79). Isso ajudava a deslocar a figura do professor e do próprio projeto como organizadores verticais da experiência com as imagens, das formas de percepção da comunidade e do território.

O dispositivo é atravessado pelo princípio da igualdade e coloca o cinema no centro do trabalho com as características que lhe são próprias. Vai além de apresentar filmes ou técnicas da linguagem cinematográfica. Como afirma Migliorin, esses exercícios precisavam entrar na educação possibilitando as experiências e os movimentos subjetivos de todos os envolvidos. “Sem uma pauta ou uma agenda, reforçávamos com eles nossa crença em um cinema político na escola” (MIGLIORIN, 2015, p. 78).

Diria que o mais importante da noção era a ideia de criação de regras que colocavam uma certa situação em crise e demandavam gestos de criação. Um dispositivo era assim normalmente feito com poucas e objetivas regras que gerariam um grande descontrole, uma abertura para o acaso. Em outras palavras, o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

Seriam esses dispositivos que demandam invenção, também gestos de interrupção – como nos sugere Larrosa (2002)? Seriam aberturas que, partindo de uma situação “colocada em crise”, permitem a experimentação de um outro tempo e um outro espaço? O que mais esses gestos podem interromper na educação e no cinema?

Escolhemos um dos dispositivos⁸⁰ do *Inventar com a Diferença* para trazer como exemplo. O nome do exercício é *Molduras e Máscaras*. Consiste em filmar através de molduras e máscaras – uma porta, uma janela. A proposta é a seguinte:

⁸⁰ O material de apoio do *Inventar com a Diferença*, como todos os dispositivos utilizados, estão disponíveis em: www.inventarcomadiferenca.org/. Acesso em: janeiro/2018.

1. Visitar a casa de vizinhos e parentes; 2. Filmar até (02) dois minutos através de portas, janelas e máscaras de papel a resposta do morador da casa para a seguinte pergunta: “O que você vê a partir daqui?”; 3. Filmar o plano (a imagem do que a pessoa vê) e o contra-plano (a imagem da pessoa falando o que vê), sempre observando o enquadramento a partir das molduras e/ou máscaras (MIGLIORIN, 2015, p. 216).

É interessante observar que, nesse exercício, a escrita de um roteiro ou a contação de uma história, mesmo breve, não são necessárias nem pré-requisitos para “fazer cinema” e criar imagens. A experiência sensível nessa atividade específica é muito mais estética e relacional do que roteirizável e tem por objetivo:

[...] colocar o estudante em uma situação na qual ele pode definir o que deve ser visto na imagem e o que deve ficar no extra-campo. Trata-se de exercitar enquadramentos, reelaborar o olhar para ver diferente, observar a partir do olhar do outro, porque nosso olhar e modo de ver é sempre parcial e localizado, um recorte do mundo. Entretanto, o que não vemos não deixa de existir e merecer nossa atenção (MIGLIORIN, 2015, p. 216).

Exercitar o modo de olhar para ver diferente e ter o olhar do outro como essencial nesse movimento, uma vez que não conseguimos ver tudo, é criar exotopia. E essa criação, que é feita a partir do próprio olhar e do olhar alheio é amplamente aberta ao acaso e ao presente. Há uma dimensão lúdica no dispositivo, que já traz uma horizontalidade de possibilidades, engajando todos os atores do processo e “permitindo que qualquer escola, de qualquer lugar, ‘brinque’ da mesma brincadeira, com efeitos e resultados singulares, pautados pelos interesses e características da comunidade” (MIGLIORIN, 2015, p. 80). Aliás, parafraseando Lingis (1994), esta comunidade pode ser formada por aqueles que não têm nada em comum – conforme discorreremos na primeira seção do segundo capítulo. .

Tanto os dispositivos do *Inventar com a Diferença*, quanto as “regras do jogo” elaboradas anualmente pelos organizadores do *Projeto Imagens em Movimento* criam um elo entre os estudantes, professores, cineastas e demais trabalhadores de diferentes escolas, estados ou países. Afinal, a proposta é a mesma, mas as soluções são diferentes.

A abertura para o diálogo é enorme, mesmo sendo estudantes de culturas e línguas diferentes. A criação de imagens a partir de acordos comuns os aproxima. A atividade parte da igualdade entre todos os envolvidos, deixando um espaço enorme para respeitar a diferença. Nesse sentido, compartilhar o que se criou com os estudantes de outros lugares é relevante.

Após essas entradas mais modestas, mas não menos intensas, que os dispositivos propõem, criar filmes com os estudantes pode ser um desafio interessante, sejam eles, documentais, filmes-cartas⁸¹ ou ficção. Esses filmes costumam demandar um número maior de escolhas de diversas ordens, pois o processo criativo passa por muitas dimensões. Por isso, não podemos supervalorizar a exibição do filme “pronto” ao público em detrimento de tudo isso que permeia a aprendizagem nessa perspectiva artística.

Bergala afirma que, quando “mostrar o que se fez” se torna a principal finalidade, começam todos os perigos, porque o “sucesso” do objeto-filme diante da plateia não garante em nada que os estudantes puderam verdadeiramente criar. O resultado precisa ser honesto e não artificial a ponto de confiscar a experiência e a aprendizagem dos estudantes em nome de uma produtividade acelerada. “A urgência escamoteará a experiência” (BERGALA, 2008, p. 181).

Fernanda Omelczuk (2016), com base em Jorge Larrosa⁸² (2011), também fala de experiência e invenção:

A experiência é algo necessariamente estranho ao sujeito, algo que não é facilmente cognoscível e que escapa do modo habitual que temos de nos relacionar com o real. Só há experiência quando nos deparamos com algo que exige de nós um deslocamento de ponto de vista. A experiência é algo que sacode nossas referências de mundo e exige da cognição sua reinvenção (OMELCZUK, 2016, p. 112).

Nessa mesma direção, Bergala (2008) critica o que se pode chamar de filmes “cartão de visita” que, normalmente, seduzem o público e são facilmente comunicáveis, mas não apresentam o inacabamento que convida o espectador a atuar, a se deslocar. Ou então, mascaram a real passagem ao ato dos estudantes, correndo o risco de fazerem um cinema forçado, como também sinaliza Migliorin (2015).

É claro que conseguir “finalizar” o filme é fantástico, tem sim a sua importância, e vale a pena mostrar o resultado desse trabalho. Essa culminância cria a possibilidade de um grande intercâmbio, que se constrói na troca de olhares e percepções entre realizadores e espectadores. Nesse encontro, os estudantes

⁸¹ Trata-se de um gênero ou um ensaio cinematográfico, no qual a pessoa filmada (ou mais de uma) dirige-se, através de uma “carta”, a um espectador específico (ou mais de um). Um exemplo é o filme-carta *Das crianças Ikpeng para o mundo* realizado em 2001 durante a oficina de formação Vídeo nas Aldeias na comunidade *Ikpeng* sob a coordenação de Mari Corrêa e Vicent Carelli. O filme está disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?f=16>. Acesso em: março/2018.

⁸² Larrosa, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, nº 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

realizadores se sentam na cadeira do cinema, também formando o público, para assistirem às obras que criaram e, ao mesmo tempo, para se verem – sob vários aspectos.

E eles têm um fascínio pela imagem deles numa tela. Então assim, eu acho que mais marcante foi quando eles se viram na tela do cinema. Depois da produção... depois que eles fizeram... a primeira vez que nós fomos ao cinema com eles e que eles se viram lá... que eles se perceberam capazes de fazer algo além daquela rotina que eles tinham. Eu acho que isso marcou (Regina Lopes – diretora parceira).

IMAGEM 10: Alunos da Escola Sarti – Mostra 2013/Cinemateca do MAM



Fonte: <http://imagensemovement.com.br>. (Acesso em janeiro/2017)

Estamos no advento das câmeras digitais, portanto, não é novidade para a maioria dos estudantes gravarem vídeos através de seus celulares. Podem, facilmente, registrar e olhar a própria imagem em movimento na tela do computador ou do celular. Consideramos, entretanto, a experiência de estarem na tela do cinema, na presença de uma plateia, podendo dialogar com ela, algo muito diferente.

Essa experiência marcante que saltou à memória de Regina refere-se à *Mostra Imagens em Movimento* que aconteceu no final do ano 2013 na Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Os estudantes da Escola Sarti, assim como os do Colégio Estadual Souza Aguiar estavam presentes. Já os alunos da

Escola Roraima, em 2013, ainda não tinham a parceria com o projeto. O evento acontece todo ano, algumas vezes no Espaço Itaú de Cinema no bairro de Botafogo, outras vezes na Cinemateca do MAM no Parque do Flamengo, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Em 2016 e 2017 houve também uma mostra na cidade de Sabará, estado de Minas Gerais, reunindo os estudantes e familiares das escolas mineiras que participaram do projeto.

IMAGEM 11: Alunos do Colégio Estadual Souza Aguiar – Mostra 2013 Cinemateca do MAM



Fonte: <http://imagensemovimento.com.br>. (Acesso em: dezembro/2017)

Além da mostra que é realizada no nosso país, envolvendo as escolas parceiras do *Imagens em Movimento*, Ana Dillon menciona a que acontece em junho anualmente na Cinemateca Francesa no âmbito do programa *Cinema Cem Anos de Juventude*:

E em junho tem um encontro presencial de exibição de todos os filmes e também têm “regras do jogo” para os filmes, para os curtas que os alunos fazem, também tem uma “regra do jogo”, assim como nos exercícios...

D: *Que tem a ver com o tema daquele ano...*

A: *Isso, tem a ver com o tema daquele ano. E aí exibe-se os filmes, cada filme é seguido de conversa com os realizadores que estão presentes, representando o grupo [de alunos] e tem uma plateia de muita gente, de muitos países, adultos também, cineastas, professores... **E tem um debate muito legal porque os filmes têm esse elo, têm esse elemento em comum. Então, as crianças já olham pro filme dos outros, pensando: “Ah, como é que fizeram aquela cena que tinha que ter um ator que eu não vejo?”. Esse elemento comum gera um diálogo e revela também as diferenças de uma forma muito interessante.** E agora há pouco tempo se criou o site desse dispositivo internacional [Programa Cinema Cem Anos de Juventude]. Ainda não tem o relato de todas as “regras do jogo”, de*

todos os exercícios de todos os anos, mas já tem o registro do conteúdo de três anos... desse trabalho. O ano do “mostrar ou esconder” está lá, e podemos ver tanto as fontes, os materiais pedagógicos que usamos como referência, ou seja, os filmes, as categorias de análise, os filmes de cineastas mesmo, quanto os produtos, os resultados do trabalho dos alunos. Já estão disponíveis nesse site. E as “regras do jogo” estão lá, de cada ano, de cada exercício e dos filmes também (Ana Dillon – cineasta do projeto).

Imagine como é para esses estudantes se verem na tela do cinema? Quais os efeitos do encontro com a própria imagem? Como é serem também espectadores do filme que realizaram? Até que ponto se veem e até que ponto veem os personagens? E como será essa experiência com o filme para os demais sujeitos da plateia: estudantes realizadores de outros filmes desse projeto, colegas de turma ou da mesma escola que não participaram das oficinas, professores, profissionais do cinema, pais, irmãos e demais convidados? Essa experiência dialógica produz exotopia e alteridade? O que só é possível ver com a ajuda do outro? Os movimentos subjetivos provocam transformação? Esse excedente de visão do outro contribui para o autoconhecimento?

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2010a, p. 45)

Sem dúvida, as mostras trazem a culminância do trabalho e possuem uma potência dialógica muito intensa, sejam elas no auditório da escola, na Cinemateca da própria cidade ou na Cinemateca Francesa, num encontro internacional que reúne cerca de quatorze países. Além de se verem na tela, eles também são convidados a responder às perguntas do público sobre os filmes realizados. E essa troca cria alteridade e exotopia de diferentes modos e infinitas possibilidades, seja pelos diálogos internos ao ver o filme ou na conversa com os demais. São muitas vozes ali presentes, além de todas que permeiam o processo durante o tempo do projeto. Certamente, suas ressonâncias não se esgotam nesse encontro. Seriam os estudantes com o microfone nas mãos, diante da plateia, os regentes do “grande coro de vozes que participam do processo dialógico”? (BEZERRA, 2013, p. 194)

Acreditamos que esses movimentos e gestos são atravessados pelo princípio da igualdade e podem desestabilizar e interromper o paradigma predominante na educação e no cinema, criando outros modos de ver, ser e aprender.

3.8 Continuidades e descontinuidades: fragmentos de um cenário de inconstâncias

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela.

DELEUZE & GUATTARI

O *Projeto Imagens em Movimento* “vive” e “sobrevive”, desde a sua inauguração em 2011, através de muita resistência e perseverança de seus organizadores, porque não existe uma verba fixa que assegure a sua realização nem a sua continuidade. A Prefeitura do Rio de Janeiro e o Governo do Estado do Rio autorizam a entrada do projeto nas escolas da rede, mas não investem nenhum tipo de recurso financeiro para viabilizar o trabalho:

Nunca. Nunca recebemos apoio financeiro, ou que fosse em equipamentos pro projeto. Recebemos, durante alguns anos apoio para o transporte dos alunos, pra nossa mostra de filmes de fim de ano, por exemplo, mas não é significativo, porque é um evento que os alunos estavam participando. Então, a escola, naturalmente, teria esse transporte disponível pra levar os alunos pra um evento que só contempla os alunos [Risos]...

D: *Para as filmagens, não?*

A: *Nunca tivemos transporte oferecido pela secretaria. Dentro do patrocínio ao projeto nós sempre incluímos os custos de van (Ana Dillon – coordenadora do projeto).*

Lamentavelmente não existe uma verba pública com essa finalidade e até mesmo o dinheiro que vem através do patrocínio de empresas não é um valor fixo e também não está garantido. O edital da Petrobrás que financiou e deu início ao projeto em 2011 com uma linha de fomento destinada à “educação para as artes” não aconteceu mais desde aquele ano. Não há um vínculo estável com os patrocinadores, o que gera uma oscilação grande no orçamento disponível de um ano para o outro. Como apresentamos nas tabelas da seção *Entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento* deste mesmo capítulo, em 2011, dez escolas foram contempladas; em 2013 e 2016 o número aumentou para quatorze; em 2012 e 2017, apenas seis escolas; em 2015, reduziu para três (exatamente aquelas nas quais focamos nossa pesquisa); e em 2014, somente duas escolas. Esses números deixam evidente a fragilidade de viabilização e permanência do projeto nas escolas. É preciso muita vontade e resiliência dos organizadores para que não desistam. O

projeto se ampara nas leis de incentivo à cultura⁸³ e, paradoxalmente, acaba ficando “nas mãos” dos empresários, que, a partir dos seus interesses de mercado, definem se vale ou não para as empresas financiarem esse trabalho.

*[...] todo o contexto das leis de incentivo à cultura é o único espaço aberto que a gente encontrou até hoje pra viabilizar a realização desse projeto... é muito cruel porque as leis de incentivo são criadas e formuladas como leis que permitem que as empresas usufruam dessa liberdade de incentivo fiscal pra ter um retorno de contrapartida de imagem, ou seja, eles entendem os projetos culturais como potenciais veículos de marketing das empresas. E isso está bem claro na forma como a lei é formulada, construída. Então, pra um patrocinador de empresa o interesse é ter visibilidade de sua marca e ele tem a liberdade de escolher o projeto que ele quiser. O que acontece é que os projetos que são escolhidos pela maioria esmagadora dos patrocinadores são projetos de grande visibilidade. **Pra isso, considera-se muito mais o critério do marketing, da publicidade do que o critério cultural em si. Eles estão interessados em grandes eventos, shows na praia, eventos que têm muita propaganda e aí o caráter cultural, às vezes, é o último a ser observado... que dirá o caráter educacional... que dirá o caráter social...** (Ana Dillon – coordenadora do projeto).*

Além do investimento em cultura e em educação não estarem em primeiro plano nessas leis mencionadas por Ana, há outra dificuldade que agrava a situação: projetos que estão entre essas duas esferas – supostamente num entrelugar – acabam não tendo uma legitimidade que assegure o financiamento direto, ou seja, acabam não estando em lugar nenhum:

*E a gente sofre por isso também... **ser um projeto que está trabalhando na interseção entre a cultura e a educação, não encontramos programas de fomento direto, ou seja, editais diretos, que sejam ou do Ministério da Cultura ou do Ministério da Educação ou a nível municipal, que seja, ou estadual ou das secretarias, porque os editais são muito específicos e muito fechados, ou você está trabalhando pra cultura, ou você está trabalhando pro bem-estar social, ou tá trabalhando pra educação.** Quando traz uma proposta que está no meio do caminho, às vezes, um empurra pro outro e fica em lugar nenhum. Isso já me aconteceu com patrocinadores: grandes empresas que têm área de responsabilidade social e área de patrocínio à cultura. **Aí o setor da comunicação “empurra” pro social, o setor do social “empurra” pra comunicação e a gente fica em lugar nenhum, o que é um paradoxo absurdo porque se você for observar todos os relatos, planos setoriais, leis de diretrizes e metas, todo mundo fala da interseção entre a cultura e a educação.** Enfim... na “terceira linha” de todos esses planos encontramos essas menções, mas na hora de fazer, de fato, o programa de apoio, seja ele por edital, seja pelo mecanismo que for, isso não acontece. Então, a gente nunca encontrou até hoje programas de incentivo direto do governo, da prefeitura ou do estado. **O único espaço que encontramos é esse fomento indireto, incentivo fiscal. As empresas têm total autonomia pra escolher o projeto que elas querem patrocinar e nós, infelizmente, verificamos na prática que esse lugar da***

⁸³ A lei Federal de Incentivo à cultura nº 8.313/91 (Lei Rouanet), a Lei Federal do Audiovisual nº 8.685/93 e editais para projetos específicos, lançados periodicamente, encontram-se disponíveis na página digital do Ministério da Cultura <http://www.cultura.gov.br>. Acesso em: janeiro/2018.

cultura na educação pública não é prioridade. Pelo menos, para os empresários... (Ana Dillon – coordenadora do projeto).

A democratização do acesso à cultura não é prioridade para o governo a perder de vista, entretanto, nos últimos anos tem ficado cada vez mais notório que nem mesmo a educação pública tem sido assegurada com a garantia e ampliação de investimentos necessários. Conforme discutimos na primeira seção do segundo capítulo, o que tem acontecido são crescentes cortes de verbas destinadas às escolas e universidades, parte dos professores e demais trabalhadores da educação sem salários ou frequentes atrasos de pagamento, muitas instituições educacionais públicas em condições precárias e até em greve. Cultura na educação, então, parece supérfluo demais, um luxo que pode ser dispensado. O *Projeto Imagens em Movimento* é colocado exatamente nesse lugar, como se não merecesse investimento para expandir sua parceria a um número maior de escolas – como se fosse um “brinde” que poucas escolas recebem através de um trabalho quase voluntário. É nessa “corda bamba” que o projeto resiste para não acabar.

Em algum momento da entrevista, Ana mencionou a importância de espaços de formação em cinema e educação que aproximem cineastas e professores. Essa menção me remeteu à experiência que vivenciei no ano 2012 num curso oferecido pela equipe do projeto. A lembrança mais forte que tenho desses encontros foi quando formamos pequenos grupos de professores para realizar o exercício *Minuto Lumière* – já explicamos suas regras na página 44 desta dissertação. Eu não conhecia e nunca tinha experimentado esse dispositivo. Decidimos ir para o lado de fora do prédio onde aconteceu o curso e atravessamos a rua. Na calçada oposta ao local do curso, colocamos a câmera bem na direção do sinal de trânsito e da faixa de pedestres. O que nos despertou a atenção foi ver, na calçada do prédio, algumas crianças, moradoras de rua, brincando. Elas brincavam de “fazer comidinha”. E, nessa brincadeira, pareciam se conectar com outro tempo, outro espaço e até outra realidade. Escolhemos filmar por um minuto, com a câmera parada, o movimento delas “cozinhandando”. Aquela cena me tocou demais. O contraste entre a dureza da vida de quem mora nas ruas, e nem sempre tem o que comer, e a delicadeza daquela brincadeira de criança, que abria espaço para o lúdico e para a infância, foi muito intenso.

Eu posso não lembrar com detalhes quais os trechos de filmes de longa-metragem que analisamos durante os encontros, nem quais diálogos nós tivemos nos debates, nem dos rostos dos outros professores que estavam lá, mas dessa cena eu não me esqueço. Lembro-me do momento da filmagem, daquela imagem, ao vivo e a cores – tanto pelo olho da câmera quanto por meus próprios olhos –, e me recordo também de quando assistimos, no telão, ao “minuto” que cada grupo realizou. “Nada como aprender cinema no cinema” (FRESQUET, 2013, p. 63).

Esse curso foi o meu primeiro contato com o *Projeto Imagens em Movimento*. Através de um e-mail encaminhado pela Gerência de Mídia e Educação da SME, recebi a informação que haveria essa formação gratuita para professores da rede interessados em fazer cinema na escola. O curso aconteceu aos sábados, com a mediação de Ana Dillon e demais cineastas envolvidos no projeto naquele ano. O local de sua realização foi o Centro Municipal de Artes Calouste Gulbenkian⁸⁴. Esse curso não focou em teorias prévias – conforme problematizamos na segunda seção do segundo capítulo sobre formatos possíveis de formação de professores. As discussões e reflexões, embora também fossem atravessadas por obras como *A hipótese-cinema* de Alain Bergala (2008) e *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2010b), dentre outras, foram interseccionadas à experiência de criação de imagens dos professores inscritos no curso. Para alguns, foi uma experiência de iniciação ao processo criativo com a câmera. Chegamos aos conceitos e às ideias, mas não partimos deles. O encontro se deu no caminho da formação (BERGALA, 2012).

D: *Eu gostaria que você falasse um pouquinho desses momentos de formação, se foi possível fazer outros momentos como esse, se há uma proposta disso continuar. [...]*

A: *É... a gente tem tido muita dificuldade de conseguir viabilizar a realização desses cursos de formação com os professores... Eu fico muito triste com isso, mas colocar em prática o projeto, mantê-lo em ação, já tem demandado tanto trabalho e tanta energia que a gente se vê em uma situação onde é preciso priorizar uma coisa ou outra, porque, de fato, demanda muito investimento de tempo e de trabalho em editais, em concursos, busca de patrocínios, caso contrário o projeto, simplesmente, vai deixar de existir. **E aí viabilizar o curso de professores, muitas vezes, é quase como se fosse um segundo projeto. E é muito cruel todo o contexto...*** (Ana Dillon – coordenadora do projeto).

De fato, nos últimos três anos, o projeto não ofereceu mais cursos para professores. Além da primeira formação realizada em 2012, participei de outro curso oferecido gratuitamente, também com a dinamização da Ana Dillon, em janeiro e

⁸⁴ Esse Centro Municipal situa-se na Rua Benedito Hipólito, nº 125, nas proximidades da Praça XI, região central da cidade do Rio de Janeiro.

fevereiro de 2014 – ou seja, nas férias dos professores – no Espaço Telezoom⁸⁵. Esse foi o segundo e último curso até o momento.

Com tristeza, Ana admite que não “tem fôlego” para continuar viabilizando esses espaços de troca com os professores nesse cenário de inconstâncias que põe em risco, até mesmo, a realização das oficinas com os estudantes. Essa falta pode comprometer, em parte, o início desse trabalho de criação com o cinema em algumas escolas e a continuidade dessa proposta nas escolas envolvidas, quando a parceria com o projeto terminar. Professores que se dispõem a participar de um curso sobre cinema e educação nas suas férias, possivelmente, têm grande vontade de experimentar esse desafio com seus alunos. Porém, não basta apenas ter vontade. Acreditamos que ela seja muito importante para qualquer aprendizagem. A vontade é emancipadora. Entretanto, ela não dispensa o processo de apropriação de conhecimentos, que tem um tempo para se consolidar, que nem sempre se dá instantaneamente. É a vontade que alimenta esse processo de descobertas. A experiência de formação é transformadora, seja ela escolar, acadêmica, em cursos livres ou na parceria de trabalho professor-cineasta.

Nesses cursos oferecidos pelo projeto, cineastas e professores aproximam suas vontades e seus conhecimentos; aprendem e ensinam mutuamente; colocam suas inteligências em posição de igualdade. Essa troca encurta a distância entre aquilo que sabem e aquilo que ignoram (RANCIÈRE, 2010b). Essa transformação faz diferença no trabalho com os estudantes. É uma proposta de formação que vai contra o individualismo do trabalho do professor, considerando a dimensão colaborativa, pedagógica e política do trabalho docente. “Desenvolvimentos e transformações não previstas podem ser desencadeadas por propostas de formação colaborativas, abertas e implicadas” (PIRES; GOMES; GONÇALVES, 2017).

A inscrição e a presença dos professores nos encontros de formação viabilizados pelo *Imagens em Movimento* não era uma garantia de que teriam a presença de um cineasta nem dos equipamentos do projeto na escola onde trabalham. A cada semestre, há a abertura de um “edital” para a participação no projeto. As escolas interessadas precisam se inscrever através de uma convocatória. Ao mesmo tempo em que é importante divulgar o projeto por meio dos cursos e despertar o desejo dos professores de enviarem a ficha de candidatura, há uma

⁸⁵ Localizado na Rua Miguel Pereira, nº 38, bairro Humaitá, cidade do Rio de Janeiro.

limitação na oferta, que exige uma seleção mais cuidadosa das escolas que serão contempladas com a presença do projeto a cada semestre.

Participar da convocatória e não conseguir ser selecionada para o projeto aconteceu com a professora Vera Campos da Escola Municipal Roraima na sua primeira tentativa.

A: É... a Vera apareceu, no primeiro momento, ela se candidatou... porque a gente lança uma convocatória para selecionar as escolas que querem participar do projeto. E a gente pediu o apoio da Secretaria Municipal de Educação pra isso, pra essa convocatória. E a Vera foi uma dessas pessoas que enviou uma proposta. E, na época, eu já fiquei muito sensibilizada com os argumentos dela. Muitas vezes, quando a gente vai mandar o projeto pra editais, a gente usa... a gente cita algumas das frases que ela escreveu e diz, claro, quem foi que escreveu essas frases... porque ela falava que... ela entendia que oferecer um projeto de cinema na escola poderia ser uma forma de aproveitar as destrezas tecnológicas dos adolescentes pra gerar maior engajamento e envolvimento nas atividades escolares e de demonstrar que a escola não estava apática nem insensível à realidade deles e que, ao contrário, estava tentando de alguma forma incorporar os elementos que estão atravessando a vida deles na experiência escolar. E ela falou também, claro, de toda a escassez de aparelhos culturais na região da escola (Ana Dillon – coordenadora do projeto).

Nessa convocatória algumas informações são preenchidas sobre as condições da escola viabilizar os encontros com os estudantes. Uma delas é se existe uma sala silenciosa disponível para o projeto, quais são suas dimensões, se pode ser escurecida para a exibição dos filmes que são analisados e usada para a realização de alguns exercícios cinematográficos – tomando como referência que outros exercícios não precisam de uma sala específica. Outro ponto levantado é se a escola já realiza algum trabalho com cinema, se cria imagens em movimento com os alunos e como isso acontece. Além de enviar um breve relato, há um convite para que se compartilhem os filmes ou vídeos produzidos anteriormente – enviando-os para o e-mail do projeto através do programa dropbox – e escreva qual motivo levou a escola a participar da convocatória. Outra questão, é se há um ou mais professores/outras trabalhadores dispostos a serem parceiros do projeto, participando da oficina e criando um elo projeto/escola. E, por fim, quais são as intenções e as condições de que esse trabalho continue e reverbere na escola, mesmo com a saída do projeto, que encerra ao final de um semestre, podendo ou não ser renovado.

Em 2013, ao participar desse processo de seleção para receber o projeto na Escola Sarti, felizmente, fomos contemplados “de cara”. Porém, em 2014, participei do mesmo processo, na tentativa de conseguir a parceria do projeto no Colégio Pedro II, *Campus São Cristóvão I*, e não fomos incluídos.

Essa incerteza sobre quais escolas serão selecionadas aparece na fala da merendeira parceira Rosângela. Ela demonstra um grande desconforto no início de cada semestre até ter a resposta se a parceria do projeto com a Escola Sarti continua ou não. A inquietação não é só dela, mas também dos alunos: **“E as crianças perguntam, sentem falta. E muitas coisas eles vêm falar comigo: ‘Não vai ter? Não vai ter?’. Quando começou o cineclube todo o mundo queria participar”**.

Ela também demonstra preocupação com os alunos do projeto que terminam de cursar o sexto ano do Ensino Fundamental na “Sarti”⁸⁶ e precisam se matricular em outra escola que ofereça turmas do sétimo ao nono ano. Os alunos da Escola Sarti que concluem o sexto ano costumam ser encaminhados para escolas municipais próximas, normalmente, para a Escola Municipal Ceará, também localizada no bairro de Inhaúma, cidade do Rio de Janeiro. Na Escola Ceará, até o momento, a parceria com o *Imagens em Movimento* não aconteceu. Talvez essa escola nem mesmo tenha realizado o processo de convocatória.

Eu fico só chateada com isso, deles irem pra outra escola e não continuarem. Eu acho que esse projeto deveria ter em todas as escolas. Sabe... todas as escolas deveriam ter. Saía de uma, ia pra outra e lá teria continuidade. De repente é o futuro de um deles. Levar a sério, fazer uma faculdade de cinema. Mas, se sai e vai pra outra escola que não tem, o sonho se perde. Tem que ser muito “cabeça” e a gente sabe que não é assim. Então, tem que ter uma cabeça muito legal pra eles ficarem com esse foco do que eles aprenderam aqui, do que eles fizeram aqui, que eles gostaram, se apaixonaram, que eles entenderam como é feito o cinema (Rosângela Rodrigues – merendeira parceira).

Essa mudança de escola, que é necessária, ao final do sexto ano do Ensino Fundamental na Escola Sarti traz o incômodo pra Rosângela de que, talvez a oportunidade de fazer cinema, na outra escola, não aconteça mais: **“Porque aí vai pra outra escola... E não tem? Acabou! Eles vão ficar com isso só na lembrança”**.

⁸⁶ A Escola Municipal Aparecido do Prado Sarti atende alunos da Educação Infantil ao sexto ano do Ensino Fundamental.

Está muito distante da realidade atual que todas as escolas tenham a parceria com o *Imagens em Movimento*, como deseja Rosângela, visto que as redes municipal e estadual são compostas por mais de mil escolas cada uma. O *Projeto Imagens em Movimento*, no ano de maior oferta, atendeu a cerca de quinze escolas apenas. Porém, ter a presença do cinema como arte em todas as escolas ou, pelo menos, na grande maioria delas, é um sonho possível, ainda que distante.

De fato, como ressaltou a merendeira, há uma interrupção no processo criativo dos alunos, quando saem da Escola Sarti e vão cursar o sétimo ano do Ensino Fundamental em escolas que não realizam o trabalho com cinema. Entretanto, destacamos que essa continuidade na experimentação do cinema na escola, não necessariamente precisa levá-los à Faculdade de Cinema ou a trabalharem com isso. Rosângela menciona que pode ser o futuro de um deles. Isso é sim uma possibilidade, mas não é a meta do projeto.

Sobre esse ponto, apresentaremos, ainda nesta seção, o relato da professora Jussara sobre um aluno do Ensino Médio que seguiu com o trabalho de produção de imagens após o término de sua participação no projeto – está trabalhando com fotografia atualmente – e que, como ela afirma, ele **“ganha dinheiro com isso”**. É interessante quando essa continuidade acontece pela escolha espontânea de algum estudante. Ana Dillon costuma divulgar em rede social oportunidades de cursos e/ou trabalhos ligados ao audiovisual para ex-alunos do projeto. Porém, não é o objetivo principal do *Imagens em Movimento* preparar os alunos para esse mercado de trabalho especificamente.

Larrosa (2016), no abecedário sobre educação que gravou junto ao CINEAD, escolheu para a letra *E* a palavra *exercício*. Ele se remonta à Grécia antiga, enfatizando a experimentação de exercícios sem a obrigatoriedade de um uso posterior, uma aplicabilidade no futuro.

Exercício. Em grego exercício é *ascesis*, o estudo é um *ascesis*, um exercício. O estudante e o estudioso são “animais exercitantes” e também se diz do professor que “exerce” a profissão de professor e dos estudantes que “exercem” a de estudantes. Na Grécia antiga, os “animais exercitantes”, por excelência, eram os atletas e os soldados. Os atletas são aqueles que se exercitam na competição, mas não competem. No exercício, a competição está suspensa. Faz-se o mesmo que na competição, mas sem competir. E os soldados fazem o mesmo que no combate, mas não combatem. Isto é, fazem as mesmas coisas que no combate, mas a luta está suspensa. Na escola também se exercitam coisas. Exercitam-se a língua, a matemática, a atenção. Os exercícios são fundamentalmente ginásticas da atenção, mas se exercitam também com o uso suspenso. Ou seja, na escola se fala por falar, se trabalha com os números por trabalhar

com os números. Isto é, se fazem as coisas por si mesmas porque seu uso prático ou social está completamente suspenso (LARROSA, 2016).

É dessa maneira que entendemos a experimentação dos estudantes, professores, cineastas e demais trabalhadores no projeto, como um exercício da atenção, como experimentação do “tempo livre”, do comum. “A escola deve suspender ou dissociar certos laços com a família dos alunos, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo aos alunos de uma maneira interessante e envolvente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 14). Essa desativação temporária dos laços e valores que estão “fora” da escola cria espaço para a igualdade dentro dela. Tal suspensão permite um exercício de atenção ao mundo. O cinema é também uma ginástica do olhar.

Passamos agora a outro viés sobre continuidades e discontinuidades no “cenário” do *Imagens em Movimento* presente na fala da professora Vera Campos da Escola Roraima: a frequência dos alunos inscritos no projeto. **“Por esse agravamento do quadro social, de problemas no entorno, cada dificuldade de fazer com que os alunos venham pra oficina e deem continuidade no projeto deles”.**

Os encontros do projeto acontecem fora do horário regular de aula dos estudantes. Por isso, o deslocamento – casa/escola e vice-versa – aumenta, pelo menos, duas vezes por semana. Ao final do semestre, com a gravação dos curtas, esses encontros podem ser ainda mais frequentes. **“E quando a gente (...) termina o roteiro e tem condições de produzir (...) há uma saída (...). E aí intensificam esses encontros. Às vezes não são mais duas vezes por semana. Às vezes são até quatro vezes por semana”.**

D: E os problemas no entorno que você se refere quais são?

V: São os problemas no agravamento da guerra... não vou dizer guerra, eu acho muito complexo dizermos que é guerra, mas a disputa pelo território de algumas facções que estão em disputa pelo comércio das drogas. Então... essa disputa não vê ninguém que está a sua volta. São armas muito pesadas que estão nas mãos de pessoas que, infelizmente, usam essa população como alvo. **E aí, cada vez mais, eles estão aprisionados dentro das suas casas. Essa é uma juventude que está muito aprisionada dentro das casas, porque não podem sair. E cada vez mais, muito envolvidas com uma tecnologia, manipulando essa tecnologia como única forma de lazer. E o uso, muitas vezes, sem uma consciência crítica do que eles estão absorvendo e reproduzindo. Passa a ser também uma cultura da violência. Eles estão reproduzindo uma cultura da violência. As experiências estão voltadas pra essa violência. Isso me deixa sem alternativas** (Vera Campos – professora parceira).

Essa tecnologia a que Vera se refere como única, ou como uma das poucas alternativas de lazer desses estudantes, que são reféns da violência local, inclui a televisão, o celular, o tablete, o computador, o vídeo game... Eles têm acesso a muitos filmes, séries, vídeos, jogos, programas e redes sociais. Também podem usar a câmera de seus celulares ou de outros aparelhos para criar e compartilhar muitas imagens, sejam elas fotos ou vídeos. Embora o uso dessas ferramentas tanto por crianças e adolescentes quanto por adultos tenha aumentado nos últimos tempos e isso traga alguns pontos positivos, há também uma produção de isolamento desses jovens, um distanciamento do “mundo real” e pouco espaço para a conscientização do uso sadio desses equipamentos e dessas imagens. Acreditamos que tal uso deva acontecer sem prejudicar as relações familiares e as de amizade, a conversa presencial, a interação com os espaços da rua, do bairro, com a vizinhança; e tampouco em decorrência da perda do direito de ir e vir da própria casa.

V: [...] em uma dessas gravações estava tendo uma invasão aqui na comunidade e tivemos que suspender. Foi duro, porque os alunos vieram pra cá, queriam sair, dizendo que não tinha problema. A direção aconselhou que não podíamos sair, a Ana Dillon também achou melhor não sair. **Os alunos ficaram inconformados, que “queriam porque queriam” sair e fazer a gravação...**

D: E a gravação seria onde?

V: Seria na Urca.

D: E esse dia da Urca, vocês filmaram num outro momento, já que tinha problema de tiros no entorno [da escola]?

V: É... nós não pudemos sair nesse dia. **Naquela semana foram uns três ou quatro dias sem aula... E aí tivemos que adiar e “correr mais” pra fazer a filmagem no morro da Urca e no Pão de Açúcar** (Vera Campos – professora parceira).

A Escola Roraima e o projeto *Imagens em Movimento* sofrem as consequências da excessiva violência na região. Três ou quatro dias sem aula e a frustração dos alunos de não poderem sair da escola para gravar na Urca.

D: A faixa etária dos estudantes que participam do projeto qual é?

V: Onze, doze, treze, quatorze, quinze... Nós temos alunos do... começamos esse ano com o quinto ano... **Nós só tínhamos do sexto ao nono, mas eu tive que abrir pro quinto ano pra que tivéssemos mais alunos, senão não chegaríamos aos quinze alunos, que o projeto coloca como necessário pra formar a turma. Eu tive que chamar o quinto ano** (Vera Campos – professora parceira).

Incluir as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental foi a solução encontrada por Vera para formar a turma de, pelo menos, quinze estudantes no projeto. Uma das questões enfrentadas com os alunos menores é que, nem sempre, eles são autorizados a se deslocarem de casa pra a escola – ou ao contrário – sozinhos. Acabam dependendo de um responsável para levá-los e buscá-los. Os adolescentes se locomovem com mais autonomia pelo bairro. A não ser quando ficam reféns da violência. Além disso, outro fator que atrapalha a assiduidade dos alunos inscritos no projeto está ligado a atribuições domésticas ou ao trabalho informal para ajudar na renda familiar. Quanto mais velhos, maiores as chances de cuidarem dos irmãos menores e da casa, ou então, realizarem pequenos serviços em troca de dinheiro.

D: Essa dificuldade de continuidade que você se refere é sobre o deslocamento deles?

*V: Dos alunos frequentarem com assiduidade a oficina. A gente faz todo um trabalho de propaganda pra que eles se inscrevam na oficina. Sempre há uma inscrição grande, mas o retorno... Aí começa... seleciona vinte [alunos], mas o retorno... Esse ano, no primeiro dia, foram quatro alunos que apareceram. Então, a gente fica com aquela ansiedade... “Será que eles vão vir na próxima aula?”. Aí começa... chama o responsável, o responsável se exime da responsabilidade de aparecer. **Um dos problemas sociais é que, uns alunos querem fazer, mas, não podem porque são responsáveis por cuidar dos irmãos, são responsáveis por algumas tarefas domésticas que não podem deixar de cumprir, ou então, ajudar os pais que vivem de uma economia informal. No horário da aula eles não fazem, mas, quando estão em casa eles fazem. Então, é uma tarefa muito árdua você continuar... ter uma assiduidade contínua no projeto. É um desafio para nós** (Vera Campos – professora parceira).*

Apesar disso, Vera continua buscando alternativas para que o cinema se faça presente na escola em meio a tantos impedimentos, abrindo outros caminhos na vida desses alunos. Ela entende que resistir, assim como o projeto resiste em acontecer, é uma forma de lutar para que os estudantes vivam outras experiências possíveis. É um “gesto” político da Vera e também do *Imagens em Movimento*.

*V: **Eu vejo também uma participação política a favor de uma formação mais cidadã desses jovens. É uma oportunidade de incluí-los, de mostrar outra... uma outra possibilidade de vida, que eles não têm... E a garra também de levar os alunos pra França. Nós já tivemos dois alunos que foram à França. A primeira vez foi muito complicado...***

D: Você foi também, Vera?

V: Não, só os alunos. A família com dificuldade, não aceitava... os pais se separaram, então, um jogava pro outro... Então, a dificuldade de comunicação... E a perseverança do projeto. Nós já estávamos quase desistindo de levar o menino, pelas barreiras que foram criadas pela família. Quantas vezes a Ana Dillon ficou esperando pra que o aluno tivesse os seus documentos... tirasse os seus documentos. E ela ficou esperando: “Cadê ele? Cadê ele?” e ela ligava...

D: *E ele foi?*

V: *Foi. Na última hora aparecia, mas sempre atrasava. Então, essa perseverança e essa disposição, eu exalto muito no programa... e a grande contribuição na formação de jovens que não têm acesso a uma inclusão cultural, que nós proporcionamos... que o projeto proporciona a eles [PAUSA]. É isso... Acabou? [Risos] (Vera Campos – professora parceira).*

A dificuldade de frequência e assiduidade dos alunos da Escola Roraima, no relato de Vera, aparece mais localizada nos encontros do projeto, por acontecerem no contraturno do horário escolar, do que nas aulas do horário regular. Já a professora Jussara do Colégio Souza Aguiar e a diretora Regina da Escola Sarti apresentam experiências nas quais o projeto “trouxo de volta” alunos que estavam afastados, quase desistindo da escola.

Um dos atores do outro filme, ele estava afastado da escola, né, ele já não frequentava porque ele estava com depressão... e eu era professora do autonomia, né, o autonomia... eu não sei se vocês conhecem, é um projeto de aceleração da... da educação, série e idade... e eu ficava com uma turma durante dois anos, dando todas as matérias. Então, eu ficava ali o tempo todo com eles. E esse aluno era um que me preocupava muito. E aí já estava o que... uns dois, três meses já fora da escola... e aí uma vez, ele faltava o mês todo, e eu sabia que ele era ligado às artes. Eu falei “Marcos, vai começar um projeto de cinema aqui na escola. Eu vou te colocar pra participar do projeto, mas você vai ter que voltar pra escola”. E assim foi. Ele veio, voltou, se recuperou, ficou bom, já estava super feliz e fez o filme... e já emendou pra outros projetos de cinema e está até hoje (Jussara Olinev – professora parceira).

Esse outro filme, ao qual Jussara se refere é *O último ato (2013)*. Marcos interpretou o diretor da companhia de teatro. Ele não queria mais ir pra escola: **“vivia em crises existenciais e se drogava também e a arte transformou”**. Quando o projeto acabou, Marcos saiu da escola. Deu continuidade, porém, ao trabalho com criação de imagens:

Então, ele continua até hoje. Ele trabalha com fotografia, ganha dinheiro com isso, fez “Oi Kabum!”⁸⁷, tá fazendo de novo, foi chamado. E não tomou juízo completamente porque não terminou o Ensino Médio. Quando acabou o projeto, ele “acabou” a escola também. Aí mudou a professora, eu não era mais professora dele... ele foi adiando... ele tinha passado pro “Oi Kabum!”, que era uma manhã inteira, ia ter que ir pra escola à noite, aí essa coisa de escola ele não... Mas agora ele falou que vai entrar no supletivo e vai terminar. Mas ele já tá ganhando dinheiro com isso (Jussara Olinev – professora Parceira).

⁸⁷ Oi Kabum! Rio é uma escola de arte e tecnologia localizada no Centro Cultural Oi Futuro - R. Visconde de Pirajá, 54 - Ipanema, Rio de Janeiro - que oferece cursos gratuitos de vídeo, computação gráfica, fotografia e design gráfico para estudantes de escolas públicas entre 16 e 21 anos. As produções dos jovens da Oi Kabum! são apresentadas em exposições e eles prosseguem atuando nos meios artísticos e culturais da cidade, por meio de projetos próprios, criação de coletivos e participação em editais. Disponível em: <http://oikabumrio.org.br/site/>. Acesso em: dezembro/2017.

Tanto no caso apresentado por Jussara quanto nesse que vem a seguir, destacado por Regina, os alunos que já estavam quase abandonando os estudos e foram resgatados pelo projeto, paradoxalmente, buscaram, por si só, caminhos para que dessem continuidade ao que aprenderam com o *Imagens em Movimento* através de outros projetos ligados à arte.

Perceber que, parte desses alunos... de todos que foram, a gente tinha alunos com uma família muito presente, muito junto e que a gente imagina, de uma maneira ou de outra, mesmo que não fossem à França, não fossem a Paris, tinham encaminhamento pra um futuro promissor... Mas tínhamos alunos que já estavam na fase da mãe procurando, buscando a ajuda da escola, tentando a parceria da escola com a família, porque [o aluno] já estava faltando aula, já estava... [PAUSA] E o medo da família, o nosso medo que se enveredasse por caminhos que não eram aqueles que a gente compreende que sejam bons pra eles. Um desses alunos, ele foi, ele participou... o projeto resgatou ele pra escola. Ele foi à França, ele representou a escola, ele representou o projeto, representou o trabalho de um grupo grande de pessoas. Ele volta... aluno ótimo! Ele sai daqui e vai pra outra escola e, na outra escola, procura outros projetos, que aí eu tenho conhecimento de que ele, por outros caminhos, por outros projetos, já foi a Portugal também. Uma criança que nós tínhamos, em algum momento lá atrás, visto uma possibilidade dele se perder. Eu acho que é isso... a gente não consegue movimentar toda a escola, todos os alunos... não consegue fazer por todos... mas a gente faz por alguns... E se cada um for fazendo por um grupinho, quem sabe a gente tenha alguma coisa... Isso me enche de orgulho! [Risos] (Regina Lopes – diretora parceira).

Quando Jussara afirma que o aluno Marcos – afastado há um tempo – voltou pra escola no momento em que foi convidado a participar do projeto de cinema e que saiu da escola quando o projeto acabou, percebemos que a arte é o que o atraía na busca por conhecimentos, e talvez até por autoconhecimento. Regina também toca nessa questão, ressaltando, inclusive, o pedido de ajuda de algumas famílias para a escola. Acreditamos que a educação precise olhar para o lugar que a arte vem ocupando nas escolas e seus efeitos na subjetividade de muitos estudantes. Jussara começa a falar e não conclui: **“(...) aí essa coisa de escola ele não...”**. Ele não... o quê? Não gosta? Não aprende? Não se sente acolhido? Não tem motivação? Não se acha capaz? O que significam essas reticências? De qualquer modo, Jussara complementa dizendo que esse ex-aluno conversou com ela que voltaria para escola, através do curso supletivo oferecido à noite, para terminar o Ensino Médio. Ele precisava desse diploma, mesmo não vendo sentido na escola. Ele já estava ganhando dinheiro com fotografia – fazendo o que gosta –, através dos cursos que fez fora da escola, mas, concluir o Ensino Médio faz diferença, em parte, nas oportunidades de trabalho e também como uma condição, caso, em algum momento, ele decida cursar uma faculdade.

Jussara se dedicou a romper com a forma clássica de ensinar nas escolas também nas outras disciplinas do currículo escolar, já que, como professora do Projeto Autonomia, ela lecionava todas as matérias. Será que sua formação em artes influenciava nesse olhar mais sensível para o conhecimento e para os alunos?

J: *Isso foi um projeto, o “Autonomia Carioca” foi no município e “Projeto Autonomia” foi no estado. Mas acabou, já tem quatro anos já. O projeto é bem controverso, mas ficar com esses alunos durante dois anos e poder fazer o que eu quiser, ter autonomia pra trabalhar com eles foi transformador também... A aula de História era no museu, era no cinema, não era dentro de sala de aula falando, sabe... eu carregava, eu carregava eles pra Floresta da Tijuca, pro Horto pra ter aula de Biologia. E como eles eram já com dezoito, dezenove anos não precisava de autorização, eu carregava... eles vinham aqui pra casa, a gente tinha aula aqui, então eu...*

D: *Eles vinham pra cá?*

J: *Vinham pra cá! Vinham direto... “Vamos ter aula hoje lá em casa! Vamos fazer aula de Química.” Não tinha como trabalhar na escola. Não tinha laboratório direito na época... “Então, vamos vir pra cá!”...*

[...]

J: *Eu gostava desse projeto por conta [PAUSA]*

... E esse projeto, no caso do Souza Aguiar, dessa escola, (que eu também trabalhei na Amaro Cavalcanti...) é, os alunos que iam ser expulsos da escola eles mandavam pra mim. “Olha, a sua última oportunidade é o ‘Autonomia’! Vai pro ‘Autonomia’, se ela não te aguentar mais vocês vão embora.” Porque eles já tinham passado em todos os turnos da escola e nenhum professor aguentava mais, repetiam várias vezes de ano e eram alunos tidos como: “Ahhh, ele não tem jeito!” Vinham pro “Autonomia”... A maioria passou pra universidade, tá fazendo faculdade...

D: *Pra universidade?*

J: *Federal, estadual e, muitos, particulares!*

D: *Nossa! (Jussara Olinev – professora Parreira).*

Alunos que eram rotulados como “perdidos” para os padrões da escola, que tinham reincidência na reprovação e que, na visão de alguns professores, “não tinham mais jeito”, puderam experimentar a aprendizagem através da saída da escola com mais frequência que o habitual. A professora Jussara proporcionava essa saída, não só para as filmagens do *Projeto Imagens em Movimento*, mas para ter aulas de Biologia, História, Química, entre outros. Ir ao museu, à floresta, ao cinema, improvisar um laboratório de Química na própria casa... Para muitos estudantes, aprender no contato direto com o mundo é mais significativo e afetivo do que horas dentro da sala de aula numa posição passiva de quem recebe algo pronto. É emocionante saber que muitos alunos desse projeto de aceleração idade/série conseguiram terminar o Ensino Médio e passar pra faculdade. Eram eles que não tinham mais jeito ou é a escola que precisa se reinventar?

Seria o cinema na escola – e na “saída da escola” – um dos dispositivos que permitem que a educação corra riscos e que os estudantes – inclusive os ditos fracassados – “venham ao mundo” com suas respostas singulares ao conhecimento? (ARENDRT, 2001; BIESTA, 2013)

Nesse cenário de inconstâncias o *Projeto Imagens em Movimento* encontra sentido para continuar, apesar de tantas descontinuidades no caminho que dificultam a sua existência. O projeto resiste, assim como esses estudantes que estão na fronteira entre a desistência da escola ou a permanência e que encontram no cinema uma esperança – assim como Bergala (2008) que considera ter sido salvo duas vezes em sua vida: uma pela escola e outra pelo cinema. Ou ainda, como aqueles alunos que insistem em sair pra filmar, mesmo com o entorno da escola tomado pela violência local e que precisam esperar o ambiente acalmar para gravar. Ou então, como tantos professores, cineastas, merendeiras, estagiários e diretores que seguem forasteiros, desbravando o desconhecido para que o cinema seja uma presença transformadora na educação.

Estamos juntos com Rosângela na expectativa de que as prefeituras, os estados e/ou a União acolham o *Imagens em Movimento*, investindo também financeiramente, para que esse trabalho não dependa dos interesses de empresários e corra o risco de acabar.

Eu só gostaria de frisar... Não sei onde isso vai passar, não sei quem vai ver... Mas, seja lá quem for que assista a essa entrevista⁸⁸, se puder fazer alguma coisa... Eu gostaria muito que esse projeto fosse para as outras escolas... muito! De repente vai para as mãos de alguém que nem sabemos... e alguém “estala”. Eu acho que tem que ser por aí... Eles têm que aprender aqui um pouquinho... ir para as outras escolas e aprender mais, mais e mais (Rosângela Rodrigues – merendeira parceira).

Acreditamos, porém, que o investimento do governo em cinema e educação nas escolas públicas possa ir muito além do incentivo e financiamento ao *Projeto Imagens em Movimento*. Devido ao tamanho do nosso país, outras ações concomitantes precisam acontecer. Só na rede municipal do Rio de Janeiro existem cerca de 1.537 escolas, um número muito grande em apenas um município. O *Imagens em Movimento* conseguiu atender ao mesmo tempo, no máximo, 15 escolas desde que começou e os grupos formados em cada escola foram de,

⁸⁸ As entrevistas foram filmadas para a possível criação de um documentário sobre o *Projeto Imagens em Movimento* após o término desta pesquisa de mestrado.

aproximadamente 15 a 20 alunos. Portanto, chegar a todas as escolas e a todos os estudantes do país é uma realidade muito distante.

Por isso, é fundamental que projetos, como o *Cineclube nas Escolas* da SME/RJ, sejam ampliados dentro da própria rede municipal e implementados em outras redes municipais, estaduais e na rede federal como uma das possibilidades de políticas públicas nessa área. Fazem parte do *Cineclube nas Escolas*, que começou em 2008, cerca de 250 escolas da prefeitura do Rio, ou seja, nem a quarta parte do total de escolas da cidade.

Esse projeto, além de disponibilizar equipamentos e um acervo de livros e filmes, realiza uma parceria com o CINEDUC, oferecendo sessões gratuitas, exclusivas para professores – inclusive para os professores das escolas não incluídas no *Projeto Cineclube* – no Centro Cultural Oi Futuro Ipanema, seguidas de debates com críticos, diretores e especialistas em cinema e educação. Essas sessões de filmes aproximam os professores da linguagem/arte do cinema. Entretanto, é importante que o investimento em cursos de formação para professores continue acontecendo, especialmente para aqueles que ainda não trabalham com cinema na perspectiva da arte, mas têm interesse. Ver filmes é tão importante quanto fazer e, nesses cursos, os professores costumam criar filmes. Para oferecer essas formações ao maior número de professores é importante estabelecer parcerias, como por exemplo: com universidades, como é o caso do grupo de pesquisa/extensão *Cinema para Aprender e Desaprender* – CINEAD/UFRJ e do Laboratório *Kumã* na UFF; com equipes como a do *Imagens em Movimento* e a do próprio CINEDUC que, se recebessem uma verba para essa finalidade, poderiam organizar mais cursos; e com profissionais e estudiosos de cinema e educação de diversos lugares do país.

Acreditamos que ações pontuais nas escolas – de baixo para cima –, como é o caso do *Projeto Imagens em Movimento*, precisam ir ao encontro de ações verticais – de cima para baixo – como, por exemplo, a criação de condições para a implementação da lei 13.006/2014 em todo o país. É necessário que se promova a articulação entre os entes federados – especialmente entre MEC e as secretarias de educação estaduais e municipais – a fim de garantir o seu cumprimento. Propostas para a preservação e difusão do patrimônio audiovisual brasileiro e medidas a curto, médio e longo prazo para a concretização da lei, já aparecem no acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação,

conforme mencionamos na última seção do primeiro capítulo. A criação de uma plataforma digital, na qual as escolas tenham acesso aos filmes nacionais ou a distribuição de DVDs para compor o acervo das escolas e de equipamentos para a projeção dos filmes é essencial para a exibição dos filmes.

É através de uma rede de ações verticais e horizontais que visualizamos um solo fértil para que a proposta do *Projeto Imagens em Movimento* de fazer cinema na escola reverbere na educação. Ou seja, para que, apesar de todas as descontinuidades que o projeto encontra no caminho, o cinema continue a encontrar um lugar para ficar, mesmo que nunca deixe de ser um “estrangeiro”, pelo desconcerto que provoca e que é próprio da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, enquanto pesquisador, o que eu consigo saber do outro não é alguma coisa essencial e independente da minha presença. O que consigo saber dele refere-se à sua relação comigo. Isso quer dizer que, do objeto, tudo que consigo saber é também da ordem de uma relação de alteridade. Dessa relação só posso saber através de mim mesmo e aqui aparece o sujeito pesquisador e sua subjetividade.

MARÍLIA AMORIM

Ter sido professora parceira do *Projeto Imagens em Movimento* me coloca no desafio de refletir sobre esse trabalho com cinema de mais de um ponto de vista. Fui tomada pelo desejo de realizar a pesquisa acadêmica sobre o *Imagens em Movimento* por dois motivos, que me obrigaram a pensar sobre eles, sem me pedirem licença alguma – uma certa forma de “violência transcendental” como denominou Biesta (2013). O primeiro motivo se deu pelo encontro que tive com dois projetos de cinema na escola: a minha experiência com o *Projeto Cineclube nas Escolas* – como professora da sala de leitura desde 2011– e a minha experiência como professora parceira do *Imagens em Movimento* em 2013. O encontro com essas duas experiências artísticas e cinematográficas me atravessa e me transforma até hoje. Ao final da minha trajetória como professora da Escola Sarti, nesse mesmo ano, diante dos meus parceiros de trabalho no *Imagens em Movimento*, eu disse: “Se algum dia eu fizer um mestrado será sobre esse projeto”. E a imaginação virou realidade. O outro motivo que provocou em mim esse desejo foi saber que não existem pesquisas *stricto sensu* sobre o *Imagens em Movimento*, conforme nos propusemos nesse passeio analítico.

Sendo assim, nossa investigação pode contribuir de algumas formas com o campo de conhecimento sobre Cinema e Educação: 1) através de possíveis reflexões a partir da construção analítica que tecemos sobre alguns dilemas e potências nessa área, entrecruzando-a aos saberes da experiência produzidos no projeto; 2) através de uma breve “documentação”, ou seja, um registro em formato de texto acadêmico, do histórico e das principais ações desse projeto entre os anos 2011 e 2017, podendo viabilizar a circulação de conhecimentos sobre essa proposta significativa com cinema também nas plataformas e bancos de teses e dissertações

– tomando como referência que as informações sobre o projeto só existem na sua página digital.

Nossa rota de navegação foi sendo construída no fazer da pesquisa. Conduzi em alguns momentos e me deixei ser conduzida em vários outros, tanto pela minha orientadora quanto pela própria pesquisa que, por vezes, colocou-se intempestiva. Posso dizer que minha orientadora foi também *paqueur* – uma “barqueira”, uma “passadora”. Esteve junto comigo durante a travessia investigativa, emprestando-me a sua bússola, sempre que foi preciso, sem tolher minhas escolhas e nem a construção dos meus próprios mapas.

Embora esta investigação tenha buscado colaborar com a construção do conhecimento acadêmico científico, e que este tenha se sustentado, historicamente, a partir de verdades baseadas em generalizações, dialogamos com nossos interlocutores, atribuindo sentidos aos seus enunciados a partir do relato de suas experiências. E a experiência é singular e plural, é do domínio do desconhecido, do incerto, do talvez, como nos diz Larrosa (2002). O resultado da experiência é a formação e a transformação do sujeito da experiência. Portanto, nós também fomos transformados nesta travessia investigativa.

Ancoramo-nos também em Bakhtin (2010a) para contrapor a ideia de verdade universal, idêntica, constante e estável, reconhecendo que a verdade se torna *única*, não quando é sempre a mesma, monolítica, imutável, e sim, quando está afinada ao que é irrepetível, específico, contextual e evêntico. Portanto, trata-se daquilo que não pode ser totalmente generalizado nem sistematizado. Desse modo, os sentidos que construímos a partir das narrativas de nossos interlocutores trouxeram a subjetividade com a qual respondemos a elas. Nem os discursos nem as experiências desses sujeitos puderam ser reproduzidos na íntegra. Afinal, parte do que aconteceu nas situações das enunciações, por ser extralinguístico, não nos foi possível recuperar, reviver, reexperimentar plenamente. Optamos por expressar algumas de nossas considerações em tom hipotético, guardando a incerteza dos discursos e sua parte inefável.

Toda palavra, embora possa ter muitos sentidos, por ser um conceito, já traz em si alguma generalização. Enquanto os sentidos são variáveis, instáveis e se transformam para um mesmo sujeito e entre sujeitos, os significados das palavras guardam aquilo que o conceito estabiliza. Da mesma maneira, este estudo de caso sobre o *Projeto Imagens em Movimento*, guarda alguma estabilidade que nos

permite pensar o cinema e a educação também de forma mais ampla, embora tenha focado a produção de sentidos a partir da realidade de três escolas públicas – que foram nossas locações de pesquisa –, apontando respostas singulares. Foi através desse olhar, buscando uma interseção – um entrelugar – que converge o que é particular e o que é geral, que nos esforçamos para responder à pergunta central que perseguimos e que, num movimento duplo, também nos perseguiu.

Muito antes de tentarmos respondê-la, atravessamos o desafio de conseguir chegar até ela, ou seja, de conseguir formulá-la. Afinal, foi necessário um tempo para fazer o enquadramento do objeto de pesquisa em meio ao amplo universo que é o trabalho com cinema na educação. E, mesmo já sabendo que faríamos um estudo sobre o *Projeto Imagens em Movimento*, as possibilidades de *como* abordá-lo eram muitas. Nossa pergunta foi sendo transformada e lapidada até que conseguimos, finalmente, fazer um recorte. Conseguimos achar o melhor ângulo para colocar o “foco da nossa câmera”. Chegamos à pergunta central desta investigação:

Que trabalho educativo com cinema se constrói na relação entre os trabalhadores da Educação Básica e as/os cineastas do Projeto Imagens em Movimento em escolas da rede pública?

A dimensão pedagógica presente nessa pergunta está entrelaçada às dimensões relacional e espaço/temporal, evidenciando o olhar do nosso estudo para o *trabalho* e para a *ação* – conforme os conceitos de Hannah Arendt (2001) – considerando tanto o que é trabalho produtivo quanto o que é trabalho improdutivo nesse projeto. Essa relação de parceria cria novas espacialidades/temporalidades para a formação de trabalhadores e para o trabalho educativo com os estudantes. A pergunta em si já diz muito de nossas escolhas teórico-metodológicas.

Para chegar aos nossos objetivos, optamos por recuperar as experiências vividas por oito pessoas nesse projeto de cinema – duas professoras, um professor/estagiário, três cineastas, uma merendeira e uma diretora de escola – a partir da exibição de pequenos trechos dos curtas realizados por elas e pelos estudantes, como disparadores de suas narrativas nas entrevistas.

Partilhamos, a seguir, percepções que apontam possíveis respostas, os achados de pesquisa, embora já tenhamos detalhado essa análise no último capítulo. Retomamos brevemente algumas respostas que foram encontradas num fazer coletivo – que se deu entre mim e os oito trabalhadores da educação

copesquisadores. Nós também criamos uma *parceria* de pesquisa. Nossos encontros foram permeados de muita generosidade por parte dos entrevistados. Isso se evidenciou no esforço que fizeram para “fazer um encaixe” em suas agendas cheias para me encontrarem. Também foi visível pelos gestos de abrirem as portas de suas casas ou das escolas, ou então, de irem até a minha casa ou à universidade para dividirem comigo suas experiências.

Devido ao inacabamento que as respostas resguardam, não conseguimos esgotar todas as interrogações levantadas. Aliás, muitas perguntas foram mais retóricas, nos servindo de inspiração e de estímulo para ver, rever e transver o mundo, o cinema e a educação como nos convida Manoel de Barros (1996). Outras que, talvez não tenham sido respondidas, são um convite a pesquisas futuras, que podem brotar como um rizoma – como um galho – saindo da nossa. Todas elas, respondidas ou não, continuam ecoando em nós, servindo como um farol, apontando o caminho de chegada ao porto, que já se aproxima.

Essa experimentação *do e com* o cinema no *Projeto Imagens em Movimento* não envolveu só os estudantes – eles não foram os únicos aprendizes nesse processo – e sim, todos os sujeitos envolvidos nesse trabalho. Talvez a maior aprendizagem que tenham tido é a de que podem aprender qualquer coisa (RANCIÈRE, 2010b). Ou ainda mais, que podem aprender, desaprender e reaprender (Fresquet, 2007, 2009). Podem ignorar também. Olhar para as suas ignorâncias pode ser um gesto libertador tanto para professores quanto para estudantes de escolas públicas, merendeiras, cineastas... O fato de ignorarem certos saberes não os embrutece, uma vez que podem deixar de ignorá-los. O que os pode embrutecer é acreditar na inferioridade de suas inteligências. O cinema, entretanto, perturbou essa crença, abrindo espaço para muitas desaprendizagens. Aliás, como nos diz Migliorin (2011, p. 106), “o que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo”. Reconhecer não saber algo e, ao mesmo tempo, escolher a postura emancipadora de vir a saber é revolucionário.

É possível que tenham desaprendido que dependem de um mestre – ou de um diploma, no caso dos professores, que os valide a ensinar cinema para os estudantes. Afinal, o mestre pode ignorar junto com eles e aprender junto com eles, numa descoberta mútua. O cinema é um convite à emancipação. Também podem ter desaprendido critérios hegemônicos de preferências artísticas, ampliando o gosto

por obras cinematográficas de variadas estéticas, ritmos, gêneros, épocas e países, podendo escolher o que querem ver. O gosto restrito a um determinado padrão de filmes, muitas vezes, reflete o único tipo de acesso que têm: a obras que a televisão e a indústria do cinema impõem. Ver esses filmes não é um problema em si, desde que possam reconfigurar as formas de acesso a outros estilos.

Acreditamos que professores, cineastas e outros trabalhadores, como a merendeira da escola, tenham reaprendido sobre o que pode caracterizar um espaço/tempo de formação para trabalhadores da educação. A possibilidade de criarem uma parceria já foi em si uma experiência formativa. Nesse *locus* de formação – que se deu dentro e “fora” da escola na relação direta com os estudantes do projeto – não houve um compilado prévio de teorias e conceitos que prepararam os trabalhadores para, só depois de “prontos”, partirem para a prática. A formação se deu na caminhada do trabalho. Isso não significa dizer que os cursos de formação em cinema e educação não tenham grande importância. Nós defendemos a expansão dessas oportunidades. O que nos pareceu possível foi a ampliação do olhar para o que pode ser considerado um espaço/tempo potente de formação – uma certa desaprendizagem sobre a ideia de um modelo tido como eficiente: primeiro a teoria, depois a prática.

Na parceria professor-cineasta é possível uma complementaridade e uma troca de conhecimentos que não estão presentes na formação inicial da maior parte deles – nem dos professores, nem dos cineastas. Essa troca passa também por um processo de alteridade entre os sujeitos, num movimento de construção e desconstrução de subjetividades, que vai além da aprendizagem de conhecimentos específicos.

Conforme problematizamos na discussão teórica, muitos professores da Educação Básica que gostam de cinema são espectadores ávidos de filmes e frequentam salas de cinema com regularidade fora do espaço de trabalho. Isso, porém, não os torna cineastas. Poucos são os que desenvolvem conhecimentos sobre cinema como arte ou conhecimentos técnicos sobre criação de imagens com estudantes na graduação em Pedagogia ou nas licenciaturas em geral. Da mesma forma, poucos são os cineastas que possuem conhecimentos pedagógicos – próprios do trabalho docente – desenvolvidos como parte de sua formação acadêmica e atuação profissional. Talvez, por isso, em algumas narrativas das entrevistas tenha aparecido que o professor parceiro contribuiu mais na

organização/viabilização do projeto na escola e na mediação das relações entre os estudantes, resolvendo conflitos. Em outras narrativas, percebemos os parceiros atuando com mais presença no trabalho de criação com os estudantes, indo além da esfera burocrática e disciplinar.

Destacamos em nossa pesquisa alguns exemplos de espaços/tempos de formação que interligam os saberes da educação aos saberes do cinema também na universidade, como é o caso da Faculdade de Educação /UFRJ ou na interseção entre a Faculdade de Educação e a de Cinema, como é o caso do curso de licenciatura em cinema da UFF, criado em 2008. Embora existam outros exemplos dessa aproximação na academia, eles ainda são pontuais. Percebemos que iniciativas como essas criam fraturas no currículo dominante da universidade voltado à formação de professores, instaurando a diferença em meio a repetições que vêm de longa data.

Da mesma forma, a parceria professor-cineasta faz da escola um espaço/tempo simultâneo de formação e trabalho que também provoca fissuras no currículo da Educação Básica, podendo tornar essa “parede sólida” mais porosa, para que entrem “novos ares”.

As aprendizagens que professores e cineastas desenvolvem nesse trabalho coletivo junto aos estudantes apresentam diferentes dimensões. Ousamos tatear algumas dessas dimensões e alguns desses saberes – uns mais voltados para os trabalhadores, outros mais voltados para os alunos e outros que envolvem a todos.

No que diz respeito à *dimensão espaço-temporal* é possível que tenham reconfigurado o olhar para a relação com os espaços dentro e fora da escola – que intitulamos *espaços alteritários* –, a qual demanda criatividade e deslocamento do uso comum de tais espaços. Nos encontros do projeto, ora é preciso uma sala escura e silenciosa para ver filmes e reunir o grupo para conversas mais focadas, ora é preciso se espalhar e circular até por espaços pouco transitados pelos estudantes na rotina da escola para a escolha da melhor locação. As saídas da escola para as filmagens também ampliam os lugares de aprender. Esses deslocamentos dentro da escola, na rua, no bairro e em outros espaços da cidade também alteram as subjetividades dos participantes do projeto.

Quanto à *dimensão pedagógica* consideramos todo o planejamento e todas as estratégias que foram elaboradas para contribuir com o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos: cognitivo, sensorial, afetivo, relacional (interpessoal e

intrapessoal), etc. Podemos citar como exemplo estratégias para: estimulá-los à análise criativa dos fragmentos e curtas, possibilitando outras formas de olhar e inventar; a realização de exercícios cinematográficos que colocam os estudantes na posição de fazerem escolhas para a criação de imagens e para a experimentação do gesto sensível; e a apropriação de conhecimentos técnicos, deixando os alunos – e os trabalhadores – manusearem a câmera, descobrindo na prática sobre os saberes específicos da sétima arte.

Embora o tema anual do projeto e os exercícios cinematográficos sejam pensados previamente nos encontros do programa *Cinema Cem Anos de Juventude* na Cinemateca Francesa, esse planejamento não demarca o que exatamente será ou deverá ser aprendido por todos os envolvidos – professores, cineastas, alunos e demais trabalhadores. Esse planejamento propõe ações disparadoras, que apenas abrem possibilidades. Os exercícios cinematográficos mobilizam outras aprendizagens além das cognitivas inventivas, inclusive na construção de subjetividades também na relação *entre*.

Sobre a *dimensão relacional* observamos a abertura para uma ruptura de paradigma, na qual o professor pode sair do lugar embrutecedor de detentor e guardião do saber e pode experimentar novas relações de trabalho baseadas na horizontalidade. Já o cineasta pode se tornar um trabalhador da educação, alguém que faz e compartilha a arte com o mundo, comprometendo-se com aquilo que é público, que é para todos. Essa mudança de posição na relação mestre/aprendiz e na relação artista/obra pode ser libertadora. Ainda sobre essa dimensão, observamos que a realização do projeto aproxima os familiares dos alunos e moradores do bairro, criando uma relação mais estreita e afetiva com a escola. Muitas filmagens acontecem no entorno. Alguns exercícios permitem a criação de imagens na vizinhança da escola, com moradores mais antigos – resgatando memórias locais –, ou então, com pessoas que trabalham na rua, como garis, comerciantes, guardas de trânsito, entre outros, ou ainda na casa dos alunos. Os pais/responsáveis são convidados a assistir aos curtas com seus filhos, numa posição horizontal, vendo-os na tela e fazendo-lhes perguntas e/ou comentários na hora do debate. E assim, podem ver a escola, o professor, o mundo e seus próprios filhos com outros olhos. É possível perceber que, quando os pais/responsáveis autorizam os estudantes a filmarem em diferentes bairros da cidade ou a irem até

para a França, na mostra internacional, estão demonstrando confiança nesse trabalho e na escola.

É uma vasta rede de relações entre os sujeitos engajados e de conexões entre múltiplos conhecimentos que o *Projeto Imagens em Movimento* possibilita e não temos como dimensionar *a priori*. É uma responsabilidade (sem conhecimento), como nomeia Biesta (2013), porque perdemos o controle do que será encontrado e aprendido no caminho e nas ressonâncias que aparecem depois do caminho.

Acreditamos, assim como narra a professora Jussara, que talvez os sujeitos tenham reaprendido a olhar...

E, revendo cenas, revendo as coisas que eles filmaram, eles começam a se questionar, começam a se preocupar mais com os detalhes, até na questão artística, quando eles assistem a um vídeo que eu levo, eles já começam a observar esse vídeo de outra maneira... eles já começam a ter um olhar mais aprofundado, não simplesmente de espectador passivo. Eles já começam “Olha, nessa cena já teve um corte... Olha, essa luz não ficou muito legal... Ah, o áudio ficou muito ruim, a gente podia ter feito isso ou outra coisa...” Acho que no meu trabalho, sim, foi um grande... um grande instrumento transformador (Jussara Olinev – professora parceira).

Ou ainda, que tenham aprendido a grandeza dos pequenos detalhes no cinema...

*Cinema bom, cinema bem feito, com carinho, com arte... e não cinema feito pra vender, com altas tecnologias... não precisa disso... cinema é uma coisa básica, são os atores e as escolhas que a gente faz, o que a gente quer contar... Ela⁸⁹ falou uma coisa que eu acredito muito e que eu levava pro teatro: **O detalhe faz toda a diferença. O cinema é um detalhe, é um foco que você dá num detalhe e já transforma uma cena inteira.** Então eu comecei a prestar atenção mais, porque quando eu assistia a filmes, eu ficava muito ligada na atuação dos atores, e agora o meu foco ampliou um pouco... como seria... quem está por trás das câmeras de edição... (Jussara Olinev – professora parceira).*

Quem sabe tenham desaprendido e reaprendido sobre a complexidade da relação filmar/editar...

*Eu filmei, a gente filmou milhões de coisas, e a gente regravou várias cenas e eu falei assim: “Ah... dá pra pegar um pedacinho dessa, juntar com essa e vai ficar lindo...”. **Mas não fica lindo, a transição não é tão simples e montar o quebra-cabeça dá muito mais trabalho do que filmar de novo inteiro.** Então, eu me preocuparia com isso. Como a gente fez? A gente gravou uma cena... “Tá noventa e sete por cento bom? Então tá!... Não tá? **Vamos fazer tudo de novo**”... **E aí a gente gravava tudo de novo, porque é mais fácil fazer a filmagem, refazer... do que na hora você cortar, colar e juntar.** Nossa, foi uma experiência e tanto. Nunca mais vou brincar de quebra-cabeça... porque é muito trabalhoso (Jussara Olinev – professora parceira).*

⁸⁹ Jussara refere-se à cineasta Fernanda, também nossa copesquisadora.

E tenham podido experimentar e reexperimentar intensamente a focar...

D: O detalhe...

J: Exatamente... os detalhes... e às vezes aqui a paisagem tá horrível. A cena que a gente fez ali nessa pracinha parecia um jardim florido lindo. Se a câmera abrisse ia ver que era um lixão ali atrás. Então, você pode transformar qualquer coisa se focar no detalhe. Você pode parecer que tá no polo norte se você focar num pedacinho... num pedacinho de lugar mais frio e pode dizer que está em qualquer outro lugar. É só o foco... e o “focar” faz a gente começar a focar no que a gente quer pra vida também. Foco, foco, foco, mas o foco é da câmera... O que você quer focar pra sua vida? O que você quer atingir? O que você quer conquistar? Se você quer muitas coisas ao mesmo tempo, ‘cê’ vai nadar, nadar e não vai chegar em lugar nenhum. Então, o foco é isso. E eles começaram a ver na prática com a câmera na mão o que é o foco, o que você quer mostrar naquele momento, porque o espectador vai olhar o que você está olhando. Ele vai seguir o olho do cineasta, que é o que está na câmera. Então, pra onde você quer que o espectador olhe? Então, você vai ter que olhar junto com ele, a câmera vai ter que fazer o olho do espectador. E isso na atuação também... o ator vai ter que conseguir levar o público a olhar o que ele quer que o público olhe. Então, quando você coloca muitas informações ao mesmo tempo, o público vai escolher o que vai olhar. Agora, quando você foca, quando você dá ênfase a alguma coisa, aí você conseguiu comunicar o que você quer. E isso, acho que ficaria horas falando o que serve pra tudo quanto é área... fazendo comida, você vai ressaltar mais o sabor de um alimento, então você vai focar mais naquele aspecto. Se misturar um monte de coisas vai até ficar gostoso, mas ninguém vai reparar nas nuances, nos detalhes da comida... É isso...[risos (Jussara Olinev – professora parceira).

Enfim... podem ter aprendido tantas outras coisas... não há como saber... Podem ter aprendido, inclusive, como encurtar distâncias entre a localidade da escola – e de suas moradias – e a Urca, o Horto, a Gávea⁹⁰, a Lapa⁹¹, Itaipuaçu⁹² e até a França. Conhecer sua cidade, seu estado e o mundo *com* e *através* do cinema, seja na tela ou na saída da escola com o *Projeto Imagens em Movimento*, mistura e cria ficção e realidade. É isso e outras coisas que fazem o projeto acontecer. Arendt (2001) diz que a educação tem a ver com preparar as crianças, as novas gerações, com tempo para a tarefa de renovar um mundo comum. Talvez seja essa uma das razões do projeto persistir em existir.

Para nós foi visível que o trabalho construído nesse projeto é uma ilha de resistência devido à invisibilidade estampada na falta de um financiamento público estável. A entrada e sobrevivência desse projeto como um “estrangeiro” na escola lida com um cenário de continuidades e descontinuidades cotidianamente. Muitas vezes, a condição inicial do projeto de chegar às escolas, mediante a contrapartida

⁹⁰ Urca, Horto e Gávea são bairros localizados na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

⁹¹ Lapa é um bairro localizado na zona central da cidade do Rio de Janeiro.

⁹² Itaipuaçu é um município do estado do Rio de Janeiro.

de um ou mais professores parceiros, não é atendida e os cineastas acabam trabalhando “sozinhos” com os estudantes para que estes não percam tamanha oportunidade. Isso compromete as possibilidades de reverberação das ações do projeto na proposta pedagógica da escola. Quem dará continuidade ao trabalho com cinema com a saída do projeto?

E, mesmo quando a parceria acontece por um tempo, nos vem a pergunta: Qual o alcance dessas aprendizagens do professor nessa experiência para continuar o trabalho com cinema após a saída do projeto? Os professores que já foram parceiros do projeto em anos anteriores deram continuidade a esse trabalho? Em que condições? A lei 13.006/2014 que trata da obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais brasileiros como um componente curricular complementar tem, de fato, se materializado em ações nas escolas públicas parceiras – ou que já foram parceiras em algum momento – do *Projeto Imagens em Movimento*? Caso a resposta seja sim, são ações inseridas na proposta pedagógica da escola, envolvendo todos os estudantes, ou são iniciativas pontuais de alguns professores apenas com as suas turmas?

Talvez essas sejam algumas perguntas que anunciam a possibilidade de continuidade de outras pesquisas a partir da nossa, iniciando uma nova jornada, um novo ciclo investigativo.

Larrosa (2016), no abecedário sobre educação que gravou junto ao CINEAD, escolheu para a letra C a palavra *curso*. Ele afirma que um curso acaba no meio, no momento em que as coisas começam a estar maduras para começar. Talvez seja desse jeito que estejamos nos sentimos ao chegar ao final desta trajetória: mais amadurecidos para começar – para aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007, 2009). Larrosa e Fresquet anunciam uma ideia de construção e desconstrução, de ir e vir, de movimento e inacabamento, que também se revelam no encerramento deste ciclo acadêmico. Ele diz que um curso, na verdade, nunca começa e nunca acaba – é algo cíclico – do mesmo jeito que um círculo termina no ponto exato onde começa. Aprender, desaprender e reaprender são possibilidades de começar e renovar. E os inícios remetem-nos à palavra infância. E quando pensamos em infância, lembramo-nos de outras palavras – permeadas de sentidos e significados – brincadeira, descoberta, imaginação, invenção, fabulação, profanação, ludicidade... Seria o cinema um brinquedo na escola? Um dispositivo lúdico e horizontal que convida todos à mesma brincadeira?

Brincadeira é “tempo livre”, tempo de infância, tempo *aión* que – pela força que instaura – nos permite perder a noção do tempo. Mas como pode um tempo nos fazer perder a noção de outro tempo?

Nesta travessia investigativa, também perdemos a noção do tempo, quando nos entregamos à pesquisa, deixando-nos levar pelo seu fluxo, pelo “curso das águas” que objeto e campo empírico tomaram, perdendo as rédeas de nossas escolhas prévias e jogando-nos para o inesperado do encontro. E que feliz encontro!

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana** (1ª ed. 1958 ed.). Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

_____. **Eichman em Jerusalém**. Uma reportagem sobre a banalidade do mal. Coimbra: Tenacitas, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huncitec, 1992.

_____. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b.

BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain. **Motivos Visuales del Cine**. Galaxia Gutenberg, 2016.

BARRA, Regina Ferreira. Educação, arte e cinema na escola: o que propõem as políticas públicas no Brasil? In: FRESQUET, Adriana. **Currículo de cinema para escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/curriculo_cinema.pdf. Acesso em: janeiro/2017.

BARROS, Manuel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Memórias inventadas. A infância**. São Paulo: Record, 2003.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e a linguagem humana. In: _____. **Sobre Arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

_____. Sala de desjejum. In: **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo, Brasiliense, 1994a, p. 11-12.

_____. Canteiro de obra. In: **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo, Brasiliense, 1994b, pp. 18-19.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem: (1915-1921).** Livraria Duas Cidades, 2011.

_____. O narrador. In: **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo, Brasiliense, 2012a, p. 213-240.

_____. O surrealismo: O último instantâneo da inteligência europeia. In: **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo, Brasiliense, 2012b, p. 21-35.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema.** Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora: UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá,** Niterói, n. 20, p. 47-62, 2006.

_____. Análise e teoria do discurso. In_____.(org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin – conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: janeiro/2017.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

CANEN, Ana Ivenicki. **Metodologia de Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro, Ed. Ciência Moderna, 2016.

COMOLLI, Jean-Louis. Sob o risco do real. In: **Catálogo Forumdoc.bh.** Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2001.

_____. et al. Cinema: ficção e realidade. In: HISSA, Cássio Eduardo. Viana. **Conversações de artes e de ciências**. Belo Horizonte: UFRMG, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

COUTINHO, Clara e CHAVES, José. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 15, n. 1, p. 221-244, 2002.

DE OVOS e guarda-chuvas. Direção: Alexandre Bersot. Animação. Brasil, 2008 (8 min).

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DERRIDA, Jacques. Violence and metaphysics: Na essay on the thought of Emmanuel Levinas. In: _____. **Writing and difference**. Chicago: University of Chicago Press, 1978. p. 79-153.

_____. **The other beading**: Reflections on today's Europe. Trad. Pascale-Anne Brault e Michael B. Naas. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1992.

DOMINGUES, Glauber Rezende. **Abecedário sobre Escutas no Cinema**: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença, 2016. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Entrevista concedida à Adriana Fresquet. In: FRESQUET, Adriana (org.) **Cinema e Educação: a lei 13.006** – Reflexões, perspectivas e propostas. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br>. Acesso em: março/2017.

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

FRESQUET, Adriana (Org.) **Imagens do Desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD, LISE/FE – UFRJ, 2007.

_____. **Fazer Cinema na escola**: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. GT-16: Educação e Comunicação. UFRJ/FAPERJ, 2008.

_____. **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/LISE-FE/UFRJ, 2009.

_____. “Cinema, infância e educação”. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf>. Acesso em: março/2018.

_____. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Abecedário de educação com Jorge Larrosa Bondía**. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&feature=youtu.be>. Acesso em: fevereiro/2018.

_____. Cinema na escola entre a lei 13006/14, a BNCC e as escolas ocupadas. In: XX ENCONTRO DA SOCINE, 2016, Barigui. **Anais Digitais**. Barigui: UTP, 2016. Disponível em: https://associado.socine.org.br/anais/2016/16191/adriana_mabel_fresquet/cinema_na_escola_entre_a_lei_13006_14_a_bncc_e_as_escolas_ocupadas. Acesso em: fevereiro/2018.

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2012. DVD. 36', cor.

FRIAS, M. V. “E aí, presidente, esse cafezinho vai sair?: entrevista na mídia analisada como performance”. In: BASTOS, Lilian. Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quarlet, 2013.

GABRIEL, Carmen. Currículo e cinema na Educação Básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. In: FRESQUET, Adriana. **Currículo de cinema para escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/curriculo_cinema.pdf. Acesso em: janeiro/2017.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriel da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 254-288, 2014.

GOMES, Elisabete X.; GONÇALVES, Teresa NR. Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores: o projeto 10 X 10 da Fundação Calouste Gulbenkian. **Medi@ções**, v. 2, n. 2, p. 63-80, 2014.

_____. Trabalho da educação: Acção humana, não-productividade e comunidade. **Interacções**, v. 11, n. 37, 2015.

GONÇALVES, Teresa Nico Rego. Portugal: a revolta dos professores, ou do desaparecimento do professor como figura pública. **Passa Palavra**. 2014 Disponível em: <http://passapalavra.info/2014/01/90584>. Acesso em: agosto/2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HILGERT, Ananda Vargas. **Alteridade e experiência estética**: O olhar, o outro e o cinema, 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. Por amor à infância e por amor ao mundo. Transcrito e traduzido por Raquel Ribeiro Santos. **Revista Imaginar**. n. 56, p. 39-45, 2013.

_____. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: KOHAN, Walter; MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria Jacintha (orgs.) **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, v. 7, n. 21, 2007.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 169-192, 2006.

LINGIS, Alphonso. **The Community of Those Who Have Nothing in Common**. Bloomington: Indiana UP, 1994.

LÖWY, Michael. **Redenção e utopia**: Judaísmo libertário na Europa Oriental. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUMIÈRE e Companhia. Direção: David Lynch. et al. Documentário. França, 1995 (88 min).

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, identidade e diferença. In: _____. (Orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002, p.11-33.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alcía de (Orgs.). **Diálogo curricular entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

MAGALHÃES JÚNIOR, Caibar Pereira. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristóvão Tezza, 2010, 248f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Autêntica, 2013.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de educação**, v. 5, n. 9, 2011.

_____. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1ª ed.- Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, Marlucey Alves. (Org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010. p. 199-216.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail. (Org.) **A experiência do cinema**. São Paulo: Graal, 2003.

MUITO ALÉM do peso. Direção: Estela Renner. Documentário. Brasil, 2012 (84 min).

NANCY, Jean-Luc. **The inoperative community**. Minneapolis: University of Minnesota, 1991.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Ficção. Brasil (co-produção França), 2003 (100 min).

NASCIMENTO, Ana Teresa Brito. O singular caso do estudo de caso: narrativa de um percurso. In: ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios (editoras). **Investigar em Educação**: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado. Várzea da Rainha Impressores S.A., Portugal, 2010.

OMELCZUK, Fernanda. **O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?**, 2016, 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira; GOMES, Elisabete Xavier; GONÇALVES, Teresa NR. Teorizando espaços entre arte e educação. In: ASSIS, Maria de. et al. **10 X 10: ensaios entre arte e educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.239-257, 2017.

PIRES, Vera Lúcia e SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, jan./jun. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O espectador emancipado**. trad. J. M. Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010a.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. v. 1. São Paulo: Autêntica Editora, 2010b.

REBELLO, Selma Tavares. **Educação em tela**: limites e possibilidades da experiência do cineclubes da Faculdade de Educação/UFRJ na formação de professores. 2013, 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica Editora, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação – 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth, (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus Editora, 1994.

_____. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC, 2009, p. 829-843.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2007.

STECZ, Solange Straube. **Cinema e educação**: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

TAPETE vermelho. Direção: Luiz Alberto Pereira. Ficção. Brasil, 2005 (100 min).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123; p. 551-571, abr.-jun., 2013.

UM TRUQUE de luz. Direção: Wim Wenders. Documentário/ficção. Alemanha, 1995 (80 min).

UMA HISTÓRIA de futebol. Direção: Paulo Machline. Ficção. São Paulo, 1998 (21 min).

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Paris: Esf, 1994.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHÍNOV, Valentin. O que é linguagem? In: VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

**APÊNDICE A - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa referente à Dissertação de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada à linha de pesquisa *Currículo, Docência e Linguagem* e ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED) em parceria com o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV).

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título da pesquisa: *“O trabalho educativo com cinema em escolas da rede pública: entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento”.*

Pesquisadora responsável: Danielle de Oliveira Ribeiro

Orientadora: Prof. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

Docente da Faculdade de Educação da UFRJ e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GESTE) do LEPED/UFRJ.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa é sobre *que trabalho educativo com cinema se constrói em escolas da rede pública a partir do Projeto Imagens em Movimento.*

A sua participação na pesquisa será através de uma entrevista, na qual falará à entrevistadora sobre a sua experiência no *Projeto Imagens em Movimento*. A entrevista será realizada pela própria pesquisadora. Os participantes serão trabalhadores da educação da cidade do Rio de Janeiro envolvidos com o projeto.

Todas as entrevistas serão gravadas para garantir a fidelidade ao que foi relatado pelos participantes e também serão filmadas. As informações obtidas com as entrevistas serão utilizadas de acordo com os objetivos do projeto de pesquisa e para compor seu relatório final, incluindo a identificação dos entrevistados, dos filmes de curta-metragem nos quais participaram e das escolas onde desenvolveram o projeto de cinema, além do uso de sua imagem, através de fotos e vídeos.

O principal benefício da presente pesquisa é contribuir para uma reflexão sobre o trabalho educativo em escolas públicas a partir de uma experiência com cinema.

Uma vez que toda pesquisa envolve algum tipo de risco – ainda que mínimo, como é o caso dessa – consideramos a possibilidade de algum incômodo ou nervosismo no momento da entrevista, ainda que façamos o possível para evitar qualquer tipo de desconforto.

Será garantida a não utilização das informações em prejuízo ou constrangimento das pessoas que participarem da investigação e das escolas.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Agradeço a sua participação.

Danielle Ribeiro

APÊNDICE B - Catálogo de livros e filmes distribuídos nas escolas envolvidas no *Projeto Cineclube nas Escolas*⁹³.

Acervo de livros do Projeto Cineclube nas Escolas

Título	Autor	Editora
O olho interminável	Jacques Aumont	Cosac & Naify
O olhar e a cena	Ismail Xavier	Cosac & Naify
Cinema e a invenção da vida moderna	Leo Charney	Cosac & Naify
Robert Capa: Fotografias	Robert Capa	Cosac & Naify
Agora eu era – Coleção Arte na Escola	Anamelia Bueno Buoro	Ibep
O outro lado da moeda – Coleção Arte na Escola	Anamelia Bueno Buoro	Ibep
De todos um pouco – Coleção Arte na Escola	Anamelia Bueno Buoro	Ibep
Histórias que a história não contou	Paulo Machado de C. Filho	Ibep
Pré-cinema & pós-cinemas	Arlindo Machado	Papirus
Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação	Cláudio Lúcio Mendes	Papirus
O olhar	Vários Autores	Cia. das Letras
A imagem	Jacques Aumont	Papirus
Arte e mídia	Arlindo Machado	Jorge Zahar
Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo	Tomaz Tadeu da Silva	Autêntica
Cinema e Educação	Rosália Duarte	Autêntica
Televisão & Educação – Fruir e Pensar a TV	Rosa Maria B. Fischer	Autêntica
Imagens e Sons: A nova cultura oral	Milton José de Almeida	Cortez
Rede Imaginária – Televisão e Democracia	Vários Autores	Cia. das Letras
Lendo Imagens	Alberto Manguel	Cia. das Letras
Esculpir o tempo	Tarkowski	Martins Fontes
O mestre ignorante	Jacques Rancière	Autêntica
Cinema como prática social	Graeme Turner	Summus
A linguagem secreta do cinema	Jean-Claude Carrière	Nova Fronteira
O último trem	Marcos Simas	Vieira & Lent

⁹³ É possível que alguns livros e filmes do acervo completo das 250 escolas do *Projeto Cineclube* não apareçam nesse catálogo por alguns motivos: os livros e filmes não foram distribuídos no mesmo momento entre as escolas; muitas escolas foram incluídas no projeto nos anos posteriores à sua criação; tomamos como base para a digitação desse catálogo as obras recebidas pela Escola Sarti até o final do ano 2013 – é possível que mais obras tenham sido distribuídas para complementar o acervo, pois a aquisição de novos títulos de livros e filmes é anual.

Acervo de DVDs e filmes⁹⁴ do Projeto Cineclubes nas Escolas

<p>DVD - Coleção Curtas Animação (09 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Minhocas (2006); 2- Para chegar até a lua (2006); 3- Calango (2007); 4- A noite do vampiro (2006); 5- Pax (2005); 6- Homem Estátua (2007); 7- Disputa entre o diabo e o padre pela posse do cênte-fôr na festa do Santo Mendigo (2006); 8- O Arraial (1997) e Leonel Pé de Vento (2006).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Animação 2 (08 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Até o sol raiá (2003); 2- A traça Teca (2002); 3- Mocó Jack (2007); 4- A ilha (2008); 5- Josué e o pé de macaxeira (2009); 6- Rua das tulipas (2007); 7- Os irmãos Willians (2000) e 8- Espantalho (1998).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Documentário (08 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Cemitério da memória: fragmentos da vida cotidiana (2007); 2- Brevíssima história das gentes de Santos (1996); 3- Capivara! (2004); 4- Metamorfose (2002); 5- Afiinação da interioridade (2001); 6- Estrela de oito pontas (1996); 7- Criaturas que nasciam em segredo (1995) e 8- Santa Helena em: Os fantasmas da Botija (2004).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Documentário 2 (05 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Belmont (1981); 2- Ideias do povo (2008); 3- Pequenos tormentos da vida (2006); 4- Por acaso Gullar (2006); 5- Prãira Jõ. Depois do ovo, a guerra (2008).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Ficção 1 (08 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- O rapto das cebolinhas (2006); 2- Galinha ao molho pardo (2007); 3- O sumiço do amigo invisível (2002); 4- O moleque (2006); 5- Meus amigos chineses (2006); 6- A peste da Janice (2007); 7- Mr. Abrakadabra! (1996) e 8- Picolé, pintinho e pipa (2006).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Ficção 1 (08 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- O rapto das cebolinhas (2006); 2- Galinha ao molho pardo (2007); 3- O sumiço do amigo invisível (2002); 4- O moleque (2006); 5- Meus amigos chineses (2006); 6- A peste da Janice (2007); 7- Mr. Abrakadabra! (1996) e 8- Picolé, pintinho e pipa (2006).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Ficção 2 (08 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Dona Carmela (2004); 2- Tudo o que é sólido pode derreter (2005); 3- Morango com limão (2004); 4- Truques, xaropes e outros artigos de confiança (2003); 5- Rota de colisão (1999); 6- Alice (2005); 7- Onde quer que você esteja (2003) e 8- Morte (2002).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Ficção 3 (03 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Ensaio (2006); 2- Raul da ferrugem azul (2004); 3- Mãos de vento e olhos de dentro (2008); 4- Truques, xaropes e outros artigos de confiança (2003); 5- Rota de colisão (1999); 6- Alice (2005); 7- Onde quer que você esteja (2003) e 8- Morte (2002).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Ficção 4 (06 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Carreto (2009); 2- Dedicatórias (1997); 3- Ernesto no país do futebol (2009); 4- Mentira (1989); 5- As sete trouxas (2007); 6- Parque de diversões (2002).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas na Escola Vol. 1 (08 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Ilha das Flores (1989); 2- Barbosa (1988); 3- Negócio fechado (2001); 4- O lobisomem e o coronel (2002); 5- Bichos Urbanos (2002); 6- Enquanto a tristeza não vem (2003); 7- Velha história (2004) e 8- O xadrez das cores (2004).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Infantis Vol. 1 (14 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Animando (1983); 2- Tem boi no trilho (1988); 3- Precipitação (1991); 4- Meow (1981); 5- A casa (2004); 6- Aquarela (2003); 7- Docinhos (2002) e 8- O Natal do burrinho(1984) 9- A rosa (2005); 10- Os olhos do pianista (2005); 11- Tyger (2006); 12- Vrruummm!!! (2003) 13- Historietas assombradas (para crianças malcriadas) (2005); 14- A moça que dançou depois de morta (2003).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas Infantis Vol. 2 (07 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Alma carioca: Um choro de menino (2002); 2- Uma história de futebol (1998); 3- Maré capoeira (2003); 4- O céu de Iracema (2002); 5- A invenção da infância (2000); 6- Clandestina felicidade (1998); 7- A pessoa é para o que nasce (1998).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas (10 curtas) – Empresa Synapse Digital: 1- Eu queria ser um monstro (2009); 2- Frankenstein Punk (1986); 3- Ícarus (2007); 4- Imagine uma menina com cabelos de Brasil (2010); 5- Mão Mãe (1979); 6- Novela (1992); 7- O anão que virou gigante (2008); 8- Pajerama (2008); 9- Passo (2007); 10- Ratos de rua (2003).</p>

⁹⁴ Parte desses curtas e suas informações técnicas estão disponibilizadas em <http://portacurtas.com.br> e <http://curtanaescola.org.br>. Acesso em: dezembro/2017.

<p>DVD - Coleção Curtas 1 (06 curtas) – Empresa Casa de Cinema de Porto Alegre: 1- Sanduíche (2000); 2- Ângelo anda sumido (1997); 3- Veja bem (1994); 4- A matadeira (1994); 5- Esta não é a sua vida (1991); 6- Memória (1990).</p>
<p>DVD - Coleção Curtas 2 (06 curtas) – Empresa Casa de Cinema de Porto Alegre: 1- Dona Cristina perdeu a memória (2000); 2- Três minutos (1999); 3- Ventre livre (1994); 4- Trampolim (1998); 5- Batalha Naval (1992); 6- O cuidado que mancha (2006).</p>
<p>DVD - Coleção Curta o Curta 1 (04 curtas) – Empresa Curta o Curta: 1- O sapo (2006); 2- O mistério do cachorrinho perdido (2006); 3- Cinco poemas concretos (2007); 4- Peixe frito (2005).</p>
<p>DVD - Coleção Curta o Curta 2 (04 curtas) – Empresa Curta o Curta: 1- Mini Cine Tupy (2002); 2- Eu sou como o polvo (2006); 3- Ancestral é aqui (2005); 4- Para que olhos tão grandes? (2006).</p>
<p>DVD - Coleção Curta o Curta 3 (05 curtas) – Empresa Curta o Curta: 1- Por causa do papai noel (2006); 2- A história de cada um (2006); 3- Risco (2004); 4- Mondego (2005); 5- Auto conhecimento (2004).</p>
<p>DVD - Coleção Curta o Curta 4 (06 curtas) – Empresa Curta o Curta: 1- Ele – Noel Rosa (2006); 2- De ovos e guarda-chuvas (2008); 3- O sol e a chuva (2010); 4- Cattum (2008); 5- Quando Jorge foi à guerra (2004) 6- A menina que pescava estrelas (2008).</p>
<p>DVD - Coleção Curta o Curta 5 (05 curtas) – Empresa Curta o Curta: 1- Justiça emplaca (2007); 2- Fiat lux (2000); 3- Libertas (2009); 4- O burrico e o bem te vi (2008); 5- Tentáculos (2010).</p>
<p>DVD - Coleção Curta o Curta 6 (04 curtas) – Empresa Curta o Curta: 1- A dama do Peixoto (2011); 2- KinOpoÉTicaS – Katari Kamina (2011); 3- Moradores do 304 (2011); 4- O gigante do papelão (2010).</p>
<p>DVD – Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (DVD 1 – 12 curtas): 1- O espantalho (1998); 2- Disfarce explosivo (2000); 3- Docinhos (2001); 4- A traça Teca (2002); 5- Águas de Romanza (2002) 6- Alma carioca: Um choro de menino (2002); 7- Gilda e Gilberto (2003); 8- A velha a fiar (2003); 9- Malasartes vai à feira (2004); 10- Tampinha (2004); 11- O homem que bota ovo (2004); 12- Historietas assombradas (para crianças malcriadas) (2005).</p>
<p>DVD – Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (DVD 2 – 11 curtas): 1- Minhocas (2005); 2- Peça por peça se constrói um amigo (2006); 3- O mistério do cachorrinho perdido (2006); 4- Doce turminha e o bom samaritano (2007); 5- Calango (2007) 6- Nas asas do condor (2007); 7- Rua das tulipas (2007); 8- A lenda do brilho da lua (2007); 9- Minha rainha (2008); 10- A bruxinha Lili (2008); 11- A menina-espantalho (2008).</p>
<p>DVD – Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (DVD 3 – 10 curtas): 1- Mãos de vento e olhos de dentro (2008); 2- Brincadeira de criança (2008); 3- Tratado de liligrafia (2008); 4- A menina que pescava estrelas (2008); 5- Doido Ielé (2009) 6- Ernesto no país do futebol (2009); 7- Imagine uma menina com cabelos de Brasil (2010); 8- Procura-se (2010); 9- O menino mofado (2010); 10- O garoto barba (2010); 11- A menina-espantalho (2008).</p>
<p>DVD 03 curtas – Empresa: Ciclorama Filmes 1- A festa que caiu do céu (2008); 2- Morro da Conceição... (2005); 3- A escada (1996).</p>
<p>DVD CURTAS – Cinesul Criança 2011</p>
<p>DVD CURTAS – Cinesul Escolas 2012</p>
<p>DVD Anima Escola 2010: Animações feitas por alunos e professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro</p>
<p>DVD Anima Escola 2012: Animações feitas por alunos e professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro</p>
<p>DVD curta-metragem ficção: Filme: A língua das coisas (2010)</p>
<p>DVD longa-metragem ficção: Filme: Narradores de Javé (2003)</p>
<p>DVD longa-metragem ficção: Filme: Tapete Vermelho (2005)</p>
<p>DVD longa-metragem documentário: Filme: Alma Suburbana (2007)</p>
<p>DVD longa-metragem documentário: Filme: A poesia de Manoel de Barros: Só dez por cento é mentira (2008)</p>
<p>DVD longa-metragem: Filme biográfico: O contador de histórias (2009)</p>

APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas

ENTREVISTA 1 – Professora parceira (de Artes) Jussara Olinev

Momento inicial: exibição de um trecho do curta *Do medo à liberdade*, criado no ano 2013, com estudantes do Colégio Estadual Souza Aguiar, no trabalho em parceria entre a professora da escola Jussara Olinev e a cineasta Fernanda Rocha Miranda.

Danielle (pesquisadora): *Então, eu queria que você falasse um pouquinho dessas imagens, o que elas te trazem à memória e que você conte um pouquinho desse processo...*

Jussara (copesquisadora): *É... essa cena foi escrita por esses dois atores, né, que estavam na cena e queriam gravar aqui. Me convidaram pra fazer a personagem, aí eu convidei também um outro amigo ator pra participar. E eu lembro que foi muito legal. A gente teve que avisar a vizinhança que a gente estaria gravando, que teria gritaria, “bateção” de porta. Né, eu lembro que a gente avisou [PAUSA]. É foi bem bacana. Eles escreveram essa cena, né, os alunos, só que eu acho que eles não tinham a dimensão de como faria. É... a gente chegou a avisar a vizinhança de que teria gritaria, teria briga, né, pra ninguém vir aqui tocar a campainha, ver se tava acontecendo alguma coisa e começamos a gravar. [Risos] Durante a cena, os atores ficaram assustados. Tanto é que o rapaz que tinha que entrar em cena, ele quase que teve que ser empurrado, ele ficou assustado com a cena. Ele ficou apavorado acho que com a briga, né, e... e isso tudo foi gravado direto. A gente aproveitou a reação deles e...*

D: Mas, um aluno?

J: *Sim, o que escreveu a cena mesmo. Eu acho que ele achava que não ia ser tão violenta, tão forte, com gritos muito... porque aqui, no vídeo não apareceu tanto, mas aqui dá um eco muito grande. Então foi muito, muito alto e ele ficou assustado e aí “Tá na hora de você entrar em cena!”... e empurraram ele e ele entrou correndo assim e daí ele falou que depois ele ficou muito assustado, né, que ele ficou meio que sem reação na hora de entrar porque ele não sabia até que ponto já era real, não era... Acho que nunca me viu desse jeito também, falando alto... E depois todo mundo riu, né, foi... Mas, eu acho que a cena em si, o... o... o roteiro é uma coisa*

que mexe com eles. Eu acho que... eles falam que não, mas eu acho que, de alguma maneira, eles escreveram algo que eles já vivenciaram...

D: O roteiro foi todo deles?

J: *Todo deles! Todinho. Eu ajudei no momento, no texto do... do teatro e só, né, mas o roteiro foi todo dos dois. Eram dois roteiros distintos e se... se juntaram formando um só. Então, eu acho que, de alguma maneira, mexeu, né, com... com o inconsciente, né, uma memória afetiva deles de um passado, uma infância, que deu uma assustada, deu uma bloqueada, o ator que não entrou em cena na hora que tinha que entrar, mas depois foi só alegria. Mas, na hora foi... foi... foi divertido e foi estranho ao mesmo tempo. Ninguém imaginava essa reação dele...*

D: E os locais, assim, onde vocês filmaram?... a Lapa...

J: *É... assim, a gente teve a preocupação do assalto, né, a primeira coisa, mas foi tudo escolha deles, porque eles moravam nessa região daqui, então era uma região, é uma região que eles frequentavam.*

D: A escola é por aqui?

J: *A escola é aqui na Rua dos Inválidos, na Lapa mesmo. É... eu moro aqui, esse ator morava perto da Cruz Vermelha, então ficou tudo em torno dessa região aqui central mesmo. E eles já tinham a ideia também visual, né, “Ah... eu quero pegar a escadaria...”... e que ficaria um ângulo bacana... “Eu quero pegar essa pichação”. Tudo foi detalhadamente... e... e olha que, que, às vezes, eu e a Fernanda, a gente tentava interferir dando alguma coisa... “Não!”... mas eles eram bem firmes: “Não... a gente quer isso... é... esse ângulo. A gente quer essa trilha... a gente quer...”. Eles escolheram detalhadamente... o figurino... tudo foi, foi escolhido por eles. Muito bacana!*

D: Muito bonito!

J: *É... fiquei orgulhosa!*

D: *Eu queria que você falasse um pouquinho mais sobre a sua experiência com... com o Projeto Imagens em Movimento na escola Souza Aguiar e que você contasse também um pouquinho pra gente como foi a experiência de trabalhar com cineasta, com a cineasta.*

J: *É... eu sou teatro, né, então é uma... o teatro e o cinema são linguagens que... eu não dominava o cinema na prática, mas era uma espectadora muito assídua de cinema. Então, trabalhar com cinema sempre foi um sonho, né, e esse projeto chegou na escola. Eu fiquei sabendo por um outro professor, que era de Geografia e*

que trouxe o *Imagens em Movimento* aqui pra escola. E eu falei assim: “Mas eu quero participar!”. E eu já tinha um grupo de teatro na escola, né, que essas pessoas, esses atores já eram da escola... esse grupinho de teatro. E foi muito prazeroso. Um dos atores do outro filme, ele “tava” afastado da escola, né, ele já não frequentava porque ele “tava” com depressão... e eu era professora do autonomia, né, o autonomia... eu não sei se vocês conhecem, é um projeto de aceleração da... da educação, né, série e idade... e eu ficava com uma turma durante dois anos, dando todas as matérias. Então, eu ficava ali o tempo todo com eles. E esse aluno era um que me preocupava muito. E aí já “tava” o que... uns dois, três meses já da escola... e aí uma vez, ele faltava o mês todo, e eu sabia que ele era ligado às artes. Eu falei “Marcos, vai começar um projeto de cinema aqui na escola. Eu vou te colocar pra participar do projeto, mas você vai ter que voltar pra escola”. E assim foi. Ele veio, voltou, se recuperou, ficou bom, já “tava” super feliz e fez o filme... e já emendou pra outros projetos de cinema e está até hoje. Então foi, além do prazer pessoal... eu, enquanto atriz, educadora, trabalhar com cinema... A Fernanda, que é uma excelente professora...

D: Que é a cineasta?

J: A cineasta... é... Ela... a gente teve afinidade a primeira vista. A gente tinha afinidade de ideias, de... de como lidar também com... com esses alunos, com as ideias que afloravam o tempo todo. Eles tinham muitas ideias e conseguimos enxugar numa coisa só. Então foi muito, muito bacana. Uma parceria fantástica, né, pra mim pessoalmente, enquanto atriz, pessoa e professora e... e vê-los participando, curtindo tanto isso foi... não tem... não tem nem como expressar isso em palavras...

D: Foi quanto tempo?

J: Então, eu participei duas vezes. Foi essa primeira vez, que acho que já tem uns quatro... seis anos. E depois, ano retrasado de novo. Esse ano, infelizmente, não deu.

D: E tem alguma experiência que você ache que foi marcante... que você ache que houve alguma contribuição do seu trabalho como professora, como alguém que fez teatro, no trabalho da cineasta?

J: Ah... sim! As ideias, né, nesse filme que a gente... no outro curta tinha uma parte que era um teatro mesmo, um espetáculo de teatro. Era uma companhia de teatro que ensaiava e essa parte eu contribuí. As cenas de palco, os textos das poesias.

Isso eu curti, eu aproveitei bem pra dar os meus “pitacos” e na preparação dos atores. Isso eu acho que foi uma parceria bacana com a Fernanda, porque ela entendia “mega” bem de direção de cinema, de arte e eu “manjo” bacana de interpretação. Então, trabalhar com os alunos nessa interpretação ajudou muito no trabalho dela também.

D: E como professora, tem alguma coisa...

J: Ahhhh...

D: ...que você pense que o seu trabalho contribuiu?

J: Dentro da sala de aula?

D: Como educadora...

J: Sim, agora eu sempre carrego o audiovisual pra sala de aula. Isso funciona, mesmo com o celular, mesmo com uma câmera mais ou menos, isso é uma ferramenta que convida o jovem, que motiva a fazer qualquer tipo de pesquisa, seja na área de química, matemática... mas, trabalhando esse instrumento, pra mim, enriqueceu minhas aulas totalmente. Eu dou aula de artes, então já é uma ferramenta que eu usava, mas, agora, colocar a mão na massa mesmo... me transformou também enquanto...

D: Te transformou?

J: Sim, porque abriu horizontes, abriu leques de trabalho. O teatro, às vezes, fica um pouco complicado... por questão de ensaio, de tempo... o vídeo é mais rápido. A gente consegue capturar naquele momento, não precisa de tantos ensaios. Então, no pouco tempo que a gente tem de aula, é mais fácil de utilizar. Você grava, depois na aula seguinte você leva, você mostra. E, revendo cenas, revendo as coisas que eles filmaram, eles começam a se questionar, começam a se preocupar mais com os detalhes, até na questão artística, quando eles assistem a um vídeo que eu levo, eles já começam a observar esse vídeo de outra maneira... eles já começam a ter um olhar mais aprofundado, não simplesmente de espectador passivo. Eles já começam “Olha, nessa cena já teve um corte... Olha, essa luz não ficou muito legal... Ah, o áudio ficou muito ruim, a gente podia ter feito isso ou outra coisa...” Acho que no meu trabalho, sim, foi um grande... um grande instrumento transformador.

D: E os curtas depois... todos os curtas os alunos assistiram... da turma?

J: Sim. A gente passou pra escola.

D: Pra escola?

J: *Pra escola.*

D: ***E como foi essa experiência?***

J: *Ah... eles super adoram... curtem... pensam em fazer também e... e criticam : “Ah, isso não ficou legal”... mas, a escola, a escola em si, essa escola que eu dou aula é uma escola muito artística. Sempre tem festivais de música, de teatro, de dança, então a galera curte, a galera participa bastante.*

D: ***E qual é a faixa etária?***

J: *É... no regular é quinze, dezesseis, dezessete anos e alguns, dezoito. Quando, nesse primeiro momento que eu dei com a turma do “Autonomia” que eram alunos que têm um atraso na idade/série, a faixa etária era de dezoito, dezenove... uns de vinte anos. E... nossa... eu, sempre que eu posso... e eu levo esses vídeos pras outras escolas também: “Tá vendo? Vocês podem fazer, vocês são capazes de fazer”. E não precisa de grandes recursos tecnológicos... não... basta uma câmera, uma boa vontade e começar a treinar o olhar... o olhar do enquadramento, o olhar das escolhas, o olhar do que eles querem dizer, principalmente isso: “O que vocês querem dizer?”. É... eu vejo esses jovens com muito pouca coisa pra dizer, ou, na verdade acho que nem é isso, acho que eles não têm noção de que eles têm muito a dizer, eles acham que não têm nada pra dizer pro mundo. E eu acho que eles se subestimam demais e, quando a gente proporciona, né, e... essa oportunidade, eles veem isso na tela: “Nossa, fui eu que fiz isso? Eu sou capaz! Acho que agora eu posso caminhar sozinho. Eu tenho o que dizer sim”. E isso, até com os meus alunos menores do município funciona: “Olha! Eles que fizeram isso! Também são de uma escola pública como eu, também têm poucos recursos como eu e eles que fizeram. Olha que bacana que ficou!”..*

D: ***Você também trabalha no município...***

J: *Trabalho no município também.*

D: ***E o Projeto Imagens em Movimento já participou...***

J: *Não, não consegui ainda. Eu dou aula numa escola que é integral, é até às duas e meia, então não tem contraturno, então fica complicado de fazer. Mas eu gostaria muito!*

D: ***E... no Ensino Médio, além de você dar aula de todas as matérias nesse projeto “Autonomia Carioca”...***

J: *É, que já acabou... não existe...*

D: ***(continuação)... é... e você dá aula hoje de qual matéria?***

J: De artes.

D: De artes!

J: Isso foi um projeto, o “Autonomia Carioca” foi no município e “Projeto Autonomia” foi no estado. Mas acabou, já tem quatro anos já. O projeto é bem controverso, mas ficar com esses alunos durante dois anos e poder fazer o que eu quiser, ter autonomia pra trabalhar com eles foi transformador também... A aula de história era no museu, era no cinema, não era dentro de sala de aula falando, sabe... eu carregava, eu carregava eles pra Floresta da Tijuca, pro Horto pra ter aula de biologia. E como eles eram já com dezoito, dezenove anos não precisava de autorização, eu carregava... eles vinham aqui pra casa, a gente tinha aula aqui, então eu...

D: Eles vinham pra cá?

J: Vinham pra cá! Vinham direto... “Vamos ter aula hoje lá em casa! Vamos fazer aula de química.” Não tinha como trabalhar na escola. Não tinha laboratório direito na época... “Então, vamos vir pra cá!”...

D: E a cena foi gravada aqui? Essa que marcou...

J: É... essa cena foi gravada aqui. A outra foi gravada aqui na rua também. A gente... eu sempre carrego... se eu puder... Eu gostava desse projeto por conta [PAUSA]... E esse projeto, no caso do Souza Aguiar, dessa escola, que eu também trabalhei na Amaro Cavalcanti... é, os alunos que iam ser expulsos da escola eles mandavam pra mim. “Olha, a sua última oportunidade é o ‘Autonomia’! Vai pro ‘Autonomia’, se ela não te aguentar mais vocês vão embora.” Porque eles já tinham passado em todos os turnos da escola e nenhum professor aguentava mais, repetiam várias vezes de ano e eram alunos tidos como: “Ahhh, ele não tem jeito!” Vinham pro “Autonomia”... A maioria passou pra universidade, tá fazendo faculdade...

D: Pra universidade?

J: Federal, estadual e, muitos, particulares!

D: Nossa!

J: É questão de adequação. O aluno não se adequava àquele sistema de ensino, ele ficava de saco cheio, faltava, não tinha interesse e, e... muito o que eles falavam era: “Caramba! A gente mudou tanto e ninguém percebe que a gente mudou. Na hora de criticar, de brigar, de castigar vinham todos os professores e a direção, mas na hora de perceber que a gente mudou, que a gente agora tá mais responsável,

que a gente tá participando das aulas, eles não veem”. Mas que bom que eu via, né, e aí esses alunos, não eram todos, conseguiram passar pra universidade e eles fizeram questão de voltar na escola: “Olha aqui, vocês falaram que a gente não ia conseguir nada na vida... E aqui, estou numa universidade federal”...

D: E você lembra de algum aluno ou alguma aluna do projeto, que participaram dos curtas, que tenha chamado atenção nessa experiência de ter tido uma transformação?...

J: Ah teve o Marcos, esse que eu já falei que era do outro filme, do “O último ato”, ele não queria ir pra escola, não queria... estava em depressão, vivia em crises existenciais e se drogava também e a arte transformou.

D: Ah aquele do “O último ato”?

J: É... aquele que fazia o diretor da companhia de teatro.

D: Sei...

J: Então, ele continua até hoje. Ele trabalha com fotografia, ganha dinheiro com isso, fez “Oi Kabum” tá fazendo de novo, foi chamado. E não tomou juízo completamente porque não terminou o Ensino Médio. Quando acabou o projeto, ele acabou a escola também. Aí mudou a professora, eu não era mais professora dele... ele foi adiando... ele tinha passado pro “Oi Kabum”, que era uma manhã inteira, ia ter que ir pra escola à noite, aí essa coisa de escola ele não... Mas agora ele falou que vai entrar no supletivo e vai terminar. Mas ele já tá ganhando dinheiro com isso. O outro aluno Igor que é desse que a gente acabou de ver, ele falava muito errado. Ele tinha um “português” muito ruim... é... lia muito mal, escrevia muito mal. Era muito inteligente... sabe? Ele tinha muitas ideias boas, ele era antenado ao que acontecia no mundo, não era alienado. Ele tinha uma consciência política bacana, mas tinha dificuldade com o português. Com o filme, ele viu que ele precisaria falar corretamente.

D: Nossa! Assistindo? Ouvindo?

J: Ouvindo e ensaiando. E os amigos sempre, né: “Olha, você falou errado. Não é assim.” E nesse policiamento, nesse autopolicimento dele, ele deslançou também, concluiu e já tá na universidade. Ele começou fazendo cinema e acho que agora ele mudou de curso pra comunicação... uma coisa assim...

D: Nossa...

J: É... e era muito errado mesmo. Ele falava mal e escrevia pessimamente. E aí com o teatro, com o “se ver” ele mesmo começou a se autopolicar e pedir pra que os

amigos ficassem no pé dele... “Olha, quando eu falar errado, me cobra, sabe, me chame atenção”. E com isso ele deslanchou.

D: O Igor foi esse que teve que dar um empurrão na hora da cena?

J: *É... esse ou seria cantor, ele canta super bem, e estava na dúvida... qual caminho seguir, se ele ia investir na música mesmo ou se ia... e preferiu ir pro audiovisual. A Laís, que é a menina da cena, ela já fazia teatro fora da escola, inclusive num grupo da Unirio e ela escolheu fazer direito, tava estudando... não sei, acho que ela entrou esse ano, por conta de dinheiro, quis garantir o “pé de meia” dela, mas continuou com o teatro, fez participação especial em novela... Essa turminha do primeiro... dos primeiros vídeos, eles continuaram.*

D: Muito bom!

J: *Muito bom, né? Eu fico super orgulhosa. Eu fico vendo de longe as conquistas que eles têm e fico na torcida. E até hoje a gente se fala, viramos amigos. Acabou essa coisa do professor e do aluno. Agora somos amigos, colegas de trabalho.*

D: E a parte de fazer filmes, você, hoje em dia continua com alguma atividade?

J: *Eu gosto muito de documentário, então, sempre que eu posso trabalhar amadoramente, eu faço isso na escola e filmo cenas de teatro. O meu projeto que eu queria fazer de mestrado seria um documentário... Eu faço sozinha... e tento fazer com os alunos também... nada profissional ainda, mas isso aí agora não sai, né, entrou a primeira vez, não sai. Igual a Fernanda falou: “Entrou o bichinho do cinema ‘na gente’, vai ficar pro resto da vida!”. O meu companheiro, ele é indígena, ele é guarani e a sobrinha dele é do “Vídeo nas aldeias”. Então, eles produziram vários vídeos guarani e ele também começou... ele faz a tradução guarani/português/espanhol e aí também o projeto dele agora...*

D: Nós assistimos um filme, (não foi), do vídeo nas aldeias?

Marta [auxiliar de filmagem]: *É o das crianças Ikpeng...*

D: O das crianças Ikpeng para o mundo!

J: *Os vídeos dele são os dos guarani. Também têm infantis... têm muitos! E ele... o projeto dele de mestrado, que ele quer fazer, também vai ser com cinema, vai ter uma ajuda, um recurso audiovisual. A gente gosta, a gente brinca, não faz nada profissionalmente, mas a gente brinca... e curte também... a gente... a maior paixão d’agente é assistir filmes, documentários principalmente... E os alunos, mesmo com o celular, eu utilizei esse ano de novo e eles gostam muito, né, ensinando o básico pra eles num programinha básico de edição, eles deslancham, depois do “Imagens*

em Movimento” eu filmei dois cliques de rap de um aluno lá da escola. Eles fizeram a edição, eu só filmei e um... uma denúncia na época das ocupações das escolas... a minha escola também foi ocupada... então, nesse movimento de greve dos alunos, também ajudei com a câmera... e aí a gente sempre faz alguma coisinha assim quando pode, a gente ajuda... nada como a ajuda da Fernanda, que é uma ajuda preciosa!... mas eu aprendi um pouquinho...

D: O que você acha que ela ajudou no seu trabalho?

J: É... tudo... na questão da prática da gravação ela abriu um caminho fantástico. Ela desmistificou um pouco o cinema. A gente sempre achava que o cinema era uma coisa impossível de fazer, você precisava estudar muito... e não, você aprende o básico e começa a prestar atenção, ver muito filme, começa a ver os ângulos, começa a testar, brincar com isso e você acaba aprendendo. E é isso mesmo... é assistir muito... quanto mais cinema você assistir... cinema bom de preferência, e os ruins...

D: Cinema bom? Como?

J: [Risos]... É! Cinema bom, cinema bem feito, com carinho, com arte... e não cinema feito pra vender, com altas tecnologias... não precisa disso... cinema é uma coisa básica, são os atores e as escolhas que a gente faz, o que a gente quer contar... Ela [cineasta Fernanda] falou uma coisa que eu acredito muito e que eu levava pro teatro: “O detalhe faz toda a diferença. O cinema é um detalhe, é um foco que você dá num detalhe e já transforma uma cena inteira”. Então eu comecei a prestar atenção mais, porque quando eu assistia filmes, eu ficava muito ligada na atuação dos atores, e agora o meu foco ampliou um pouco... como seria... quem está por trás das câmeras de edição...

D: Vocês editavam também?

J: Sim. Eles editaram e fizeram tudo. A Fernanda tava junto, ensinava... mas eles que escolheram... a edição é um outro filme, porque a gente filma muita coisa e pra escolher o que colocar no filme já vira um outro filme. Essa cena aqui foi gigante... tinha cena pra mais dois, três curtas. E escolher qual o momento, o que colocar, o que caberia mais, o que a gente vai ter que jogar fora, abrir mão, mesmo adorando de paixão... Então, são escolhas que a gente faz. O nosso... os nossos curtas sempre passavam um pouquinho do tempo, que eram dez minutos, sempre... a gente tentou dar mais uma “empurradinha”... tinha gravação pra meia hora de curta, mais até... Então, escolher foi uma coisa que ela [cineasta Fernanda] me ensinou

muito, como escolher. Na edição um novo filme aparece também. A gente tem uma ideia, a gente filma um monte de coisa e na hora, no computador, analisando cena por cena, a gente acaba tendo que fazer um outro filme. E é muito difícil, escolher é muito difícil. Você tem muitas coisas que você adoraria que as pessoas vissem e: “Ai, não!!! Eu não vou abrir mão disso...”. Mas, você vai ter que abrir mão de alguma coisa. Então, você vai ter que escolher do que que “cê” vai abrir mão. E aí isso... e ser enxuto também, porque a Fernanda: “Vamos gravar inteira. Vamos tentar o máximo possível não fazer muitos cortes”. Porque pra mim... ah, cinema a gente grava tudo o que a gente quer e depois vai montando. E edição não é tão moleza assim, é difícil editar... juntar esses montes de quadradinhos não é fácil, fazer a transição de uma imagem pra outra é difícil... e eu tinha a ideia: “Não... agora é era digital, a gente filma o quanto a gente quiser, depois a gente monta...”. Não! A filmagem vai te facilitar na edição. Então, seja sucinto, seja objetivo e tente cortar o menos possível. E eu tive uma experiência própria porque, antes do “Imagens em Movimento” a gente resolveu numa outra escola fazer um filme ficção, pequenininho, um mediazinho pra... “Rio+20”? Não...

D: Rio+20!

J: Rio+20! A gente ia participar... a gente participou todos os dias de evento, de cursos, de seminários... e a gente queria fazer um vídeo pra mandar “pras” escolas estaduais e tal... e a gente fez gigante... vários “quadradinhos”... E na hora de juntar isso? E a gente juntava... e aí, quando ia passar, saía do lugar e eu falei assim... “Meu Deus do céu!”... A Fernanda falou assim: “O seu erro foi achar que o digital pode tudo e não pode tudo! Seja sucinta”...

D: Isso foi antes do projeto?

J: Foi antes do projeto!

D: Ahhhh...

J: Foi um ano antes do projeto. Por isso que, quando ela chegou eu falei: “Vou aprender a editar! Vou aprender um pouco de tudo.”...

D: E o que você faria diferente?

J: Tudo. Tudo. Eu filmei, a gente filmou milhões de coisas, e a gente regravou várias cenas e eu falei assim: “Ah... dá pra pegar um pedacinho dessa, juntar com essa e vai ficar lindo...”. Mas não fica lindo, a transição não é tão simples e montar o quebra-cabeça dá muito mais trabalho do que filmar de novo inteiro. Então, eu me preocuparia com isso. Como a gente fez? A gente gravou uma cena... “Tá noventa e

sete por cento bom? Então tá! Não tá? Vamos fazer tudo de novo"... E aí a gente gravava tudo de novo, porque é mais fácil fazer a filmagem, refazer... do que na hora você cortar, colar e juntar. Nossa, foi uma experiência e tanto. Nunca mais vou brincar de quebra-cabeça... porque é muito trabalhoso. E isso também na sala de aula é bacana, é interessante porque os alunos não sabem estudar... Eles acham que é decorar ou... Não! Você vai enxugar, você vai pegar aquele conteúdo, vai analisar e vai tirar uma ideia pra você. Você vai ter um pensamento sobre aquilo. Não é simplesmente mastigar e repetir. O filme faz a gente escolher, então faz a gente pensar o que que a gente quer.

D: Criar!

J: Exatamente. E nem tudo o que a gente fala com uma intenção a pessoa recebe com aquela intenção. Então, como dizer alguma coisa na vida faz toda a diferença. Muitos conflitos a gente pode evitar, pensando antes como falar. A gente pode falar o que a gente quiser, mas... como falar aquilo? Pra atingir aquela pessoa, aquela outra ou pra evitar um conflito, e mesmo assim a pessoa escutar o que você tem a dizer. Eu acho que é questão de escolhas... Isso foi... foi pra vida mesmo... E não só minha, eu acho que eles levam isso com afinco até hoje. Cada um na sua medida... A equipe da primeira era muito mais ávida por esse conhecimento técnico e queria saber... Esses outros eles... um era de teatro, outro era músico, um não era nada, estava ali só pra experimentar... E aí, então sugar o que a Fernanda tinha não foi tão forte como na primeira equipe, que eles queriam saber tudo e eles queriam fazer sozinhos e: "Ah, por favor, me empresta o programa pra eu colocar no meu computador pra eu começar a aprender em casa?" E compraram câmeras e esse outro grupo não... O de teatro até um pouco mais porque também gosta de dirigir, o músico... eu acho que ele começou a pensar nos vídeos, ele faz muitos vídeos no Facebook, ele começa a filmar e coloca... Ele tocando em vários lugares. O... a busca por essa informação da Fernanda não foi tão nítida, mas, vendo as coisas que eles fazem pelo Facebook, que eu sempre sigo, sempre fico acompanhando, eu vejo que, aparentemente eu achava que eles não tavam ligando tanto. Mas, na prática, agora eu vejo que eles tavam ligados sim, sabe, que eles tavam, mesmo fingindo que não tavam tão a fim, eles tavam bem ligados e aprenderam direitinho com ela...

D: O detalhe...

J: *Exatamente... os detalhes... e às vezes aqui a paisagem tá horrível. A cena que a gente fez ali nessa pracinha parecia um jardim florido lindo, se a câmera abrisse ia ver que era um lixão ali atrás. Então, você pode transformar qualquer coisa se focar no detalhe. Você pode parecer que tá no polo norte se você focar num pedacinho... num pedacinho de lugar mais frio e pode dizer que está em qualquer outro lugar. É só o foco... e o “focar” faz a gente começar a focar no que a gente quer pra vida também. Foco, foco, foco, mas o foco é da câmera... O que você quer focar pra sua vida? O que que você quer atingir? O que que você quer conquistar? Se você quer muitas coisas ao mesmo tempo, cê vai nadar, nadar e não vai chegar em lugar nenhum. Então, o foco é isso. E eles começaram a ver na prática com a câmera na mão o que é o foco, o que você quer mostrar naquele momento, porque o espectador vai olhar o que você está olhando. Ele vai seguir o olho do cineasta, que é o que está na câmera. Então, pra onde você quer que o espectador olhe? Então, você vai ter que olhar junto com ele, a câmera vai ter que fazer o olho do espectador. E isso na atuação também... o ator vai ter que conseguir levar o público a olhar o que ele quer que o público olhe. Então, quando você coloca muitas informações ao mesmo tempo, o público vai escolher o que vai olhar. Agora, quando você foca, quando você dá ênfase a alguma coisa, aí você conseguiu comunicar o que você quer. E isso, acho que ficaria horas falando o que serve pra tudo quanto é área... fazendo comida, você vai ressaltar mais o sabor de um alimento, então você vai focar mais naquele aspecto. Se misturar um monte de coisas vai até ficar gostoso, mas ninguém vai reparar nas nuances, nos detalhes da comida... É isso...[risos].*

D: *Muito bom! Muito obrigada!*

ENTREVISTA 2 – Cineasta do projeto Sofia Maldonado

Momento Inicial: exibição de um trecho dos curtas *Entre marés e amores* e *Inaiá e a terra sem males*, criado no ano 2013, com estudantes da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti no trabalho, em parceria entre a professora da escola Danielle Ribeiro, o monitor do laboratório de informática Flávio Martins e a cineasta Sofia Maldonado.

Danielle (pesquisadora): *Então, Sofia, eu queria que você falasse um pouquinho sobre o que essas imagens trazem à sua memória e falasse um pouco desse processo:*

Sofia (copesquisadora): *Achei engraçado que... eu não sei por que, eu acabei... depois eu vi muito mais o “Inaiá” [curta-metragem], acabei mostrando mais vezes “pras” pessoas do que o “Entre marés e amores”, e agora eu vi e eu não lembrava direito do outro filme, do segundo, vi pouquíssimas vezes e... é muito fofo [Risos]... E aí ver agora é uma loucura! Eu não lembrava que tinha ficado tão bom! Nossa! Eu lembro dos alunos... do Antônio... muito fofo! E é muito louco você descobrir alunos que são atores... que, às vezes, é um aluno tímido e aí você vê ali... ele se revela. É... é curioso porque esses dois filmes têm uma característica em comum que é essa nossa saída da escola, que é uma experiência que eu nunca tinha vivido, porque é própria do “Imagens em Movimento”. Nos outros projetos que eu trabalhei não tem... a gente filma na escola ou no entorno da escola, na comunidade, no bairro. E essa coisa de você poder levar os alunos, de estar incluída a van... e eles escolhem onde, assim, escolhem dentro do contexto do filme... É muito especial porque o que me lembrou dessas imagens foi a nossa experiência na Urca com a garotada, o passeio que a gente fez gigantesco na área do exército, depois eles mergulhando na praia... [Risos]... ali na praia do Cassino... entrando no barco... Uma loucura! Uma aventura completa! Nossa! Felizes da vida e é curioso, né, porque é um tema meio... Esse tema marca. E o outro [tema]... floresta, a gente também na cachoeira, eles mergulhando na cachoeira... fazendo trilha... e isso acaba que não fica tão registrado... Essas imagens de bastidores dessa criançada mergulhando na praia e andando na floresta e tudo mais acaba que a ficção, por mais que tenha ficado ótima nesse caso, limita um pouco essa experiência... Entende? Porque, nesse passeio em si, eles... se a gente documentasse ele, já era uma experiência completamente cinematográfica e extraordinária... Sabe? E a gente*

acaba que se limita a fazer os planinhos no filme de ficção... Então, é sempre tentando achar esse equilíbrio pra se importar menos, porque às vezes é isso, fica muito ligado no resultado do filme de ficção e não vive esses momentos que são tão únicos e especiais. E, pra mim, revendo essas imagens o que fica é essa experiência. Muito incrível viver isso com eles. Era uma turma muito especial... e não é fácil fazer ficção e ficar tão boa quanto ficou. É porque a turma era muito unida e interessada... tinham vários talentos, cada um foi pra um canto... uns atuaram, outros mexeram na câmera e, realmente, eles estavam, engajados e é isso... com a participação de vocês a gente conseguiu fazer dar certo... [Risos] ...É... mas isso é bem interessante, poder sair do ambiente escolar e filmar num lugar completamente novo, eu nunca tinha vivido isso... Foi bem especial. E são dois filmes totalmente de ficção. Foi a experiência de ficção que mais deu certo com os alunos. Foram duas experiências que eu acho que tem muito a ver com o perfil da turma, sabe, dependendo da situação fica mais fácil ou mais difícil fazer uma ficção. E essa turma era uma turma bem específica, assim, especial porque eu acho que todo mundo “tava” muito interessado, envolvido, e aí... tinha a sua ajuda e a do Flávio também... Isso ajudava a trazer essa unidade porque ficaram duas pessoas boas. E foi um processo que... eu lembro que, ao longo da minha trajetória de dar aula, no início eu achava que eu tinha que estar muito mais presente no processo, assim, mexer na câmera, eu mesma operar o que ia filmar... e, ao longo dos anos, eu fui entendendo que, quanto mais eu deixasse na mão deles e me desapegasse do resultado, da câmera parada, fixa, sem tremer... esse tipo de coisa que me incomodava no começo, por toda a coisa do cinema, da faculdade de cinema... quando eu consegui me desapegar disso, e eu acho que essa experiência foi bem específica nesse sentido... que eu consegui deixar na mão totalmente dos alunos. Eu lembro até, não sei se era Eduardo, eu lembro de um menino que operou a câmera e ficou muito “amarradão”, assim, ele operou super bem, e aí eu “tava” vendo o “Inaiá” [curta-metragem], a câmera tremida, mas ele ficou com total autonomia e foi muito especial pra mim entender essa liberdade dos alunos, fazendo do jeito deles. A gente tenta, é óbvio, antes do filme, fazer exercícios de enquadramento, de tudo mais pra eles entenderem e terem uma noção básica, mas... chegar na hora H e deixar eles fazerem soltos. E eu acho que nesses dois filmes aconteceu isso, foi uma experiência bem rica nesse sentido. Eles fizeram praticamente tudo. Eu ficava lá auxiliando... E isso foi muito especial nesse caso, eu

acho que foi o último ano que eu dei aula, já estava mais experiente nesse sentido e foi especial deixar os alunos soltos, também essa coisa da ficção, porque eu tive experiências anteriores que eram mais documentais e as ficções que eu tinha feito com os alunos ficavam meio soltas, sem “tarem” amarradas no final e tal e esses dois ficaram muito redondos, ficaram dois filmezinhos muito fofos! [Risos]... Então, foi uma experiência bem legal nesse sentido...

D: Teve um momento que você falou desse trabalho conjunto com os professores da escola e eu queria que você falasse um pouquinho mais desse trabalho característico do “Imagens em Movimento”, que o professor de cinema faz um trabalho junto com um professor da escola ou professores, e se tem alguma situação que você se lembre, alguma experiência em que você, que fez faculdade de cinema e que tinha uma experiência como cineasta, que você tenha contribuído com o trabalho dos professores, que são de Educação Básica:

S: *É... eu acho assim, primeiro eu acho super importante. Nos outros projetos que eu tinha trabalhado não tinha isso, a gente chegava na escola como “forasteiros” e dava aula sozinha... e essa experiência do “Imagens em Movimento” foi muito interessante, porque eu não tinha vivido isso ainda e aí a troca... você ter a presença de um professor da escola, que conhece esse grupo de alunos... Já é muito pouco tempo que a gente tem. Geralmente, o projeto tem, é isso... uma vez na semana, duas... Então, você chegar de fora, até você conquistar o corpo docente da escola, a confiança dos alunos é um processo que, às vezes demanda um tempo muito maior do que o que a gente tem. Então, eu sinto que foi... que pularam etapas, do que antes eu tinha que fazer... de uma luta constante de conquista, né, de território. Eu acho que ter essa presença, já desde o início, pro meu lugar traz isso, essa confiança maior da coordenação da escola, enfim, confiança no projeto. Falam: “Ahh... ‘tá’ tudo bem porque o professor ‘tá’ lá... o professor ‘tá’ lá acompanhando, então ‘tá’ tudo certo”. Aí tem isso, em primeiro lugar, segundo, a troca exatamente com os alunos, porque... é isso... o tempo de a gente conhecer, aprofundar a relação com eles é curto, então eu senti também que ter a sua presença, no caso, e a do Flávio já facilitava isso, sabe, trouxe mais harmonia pro grupo, pros alunos... e essa troca do cinema, no meu caso específico, vocês dois eram muito interessados... gostavam já muito de cinema. Não sei como seria uma situação que o professor fosse completamente alheio a essa linguagem, a esse*

mundo. Eu acho que, no caso... nesse caso específico a gente tinha uma comunicação... é... eu não sentia que eu 'tava' levando tanta novidade assim, porque vocês tinham muito interesse nessa área de cinema, mas eu sempre, no final da aula sempre almoçava junto, conversava e... as trocas sobre isso... sobre até... ah, como fora do projeto, como aprofundar o cinema com os alunos. Eu lembro que a gente sempre trocava muito sobre isso. E eu acredito que tenha sido interessante, assim, pra mim foi super! Mas, acho que foi pra todos os lados! [Risos]...

D: E você também falou da sua formação em cinema. Eu queria que você falasse um pouco mais dessa experiência e, se na sua formação, na graduação, você já viveu alguma experiência que te ajudasse a trabalhar com educação ou se isso se deu em algum outro momento...

S: *Não, é... pra mim especificamente na verdade, eu sempre... sempre quis trabalhar com educação. Então, assim, quando eu fui escolher o vestibular, na verdade, eu quase prestei pra Pedagogia, mas eu não... é... eu não prestei, porque, enfim, eu era muito nova, estava com dezessete anos e uma professora, na época, minha me desaconselhou. Ela falou: "Eu acho que do seu jeito, da sua personalidade, você vai achar a faculdade muito emperrada, careta, eu acho que você vai se decepcionar. Espera um pouco e, mais pra frente você estuda". E aí... eu segui o conselho dela e tudo mais... E eu sempre tive ligação mais até com o teatro do que com o cinema e tinha muita vontade de estudar arte, e acabei indo pra essa área. Mas, a faculdade em si, quando eu comecei, a UFF ainda não tinha o curso de licenciatura. Então, a primeira parte toda da minha faculdade eu era um peixe fora d'água nesse sentido, porque eu entrei na faculdade e no segundo período eu já comecei a trabalhar no outro projeto que eu participei do "Vídeo Ambiental", como estagiária e nunca mais saí. Então, assim, a minha trajetória com os projetos de cinema e educação foi praticamente junto da minha trajetória na faculdade, paralela, né, porque eu acabei ficando muito menos... pegando muito menos matéria... eu pegava três matérias por semestre, que ficava em Niterói e dava aula na Zona Norte [do Rio de Janeiro] duas vezes por semana e não dava pra conciliar. E aí, durante essa primeira metade do curso, porque eu estava fazendo isso e estudando ao mesmo tempo, eu não tinha muito diálogo dentro da faculdade sobre isso, cinema e educação. Tinha, assim, com uma amiga que eu puxei pro projeto também, que dava aula junto comigo, mas a gente ficava "meio boiando" lá. E na segunda metade do curso, quando começou o curso de licenciatura, por mais*

que eu não fizesse, tinha já uma atmosfera diferente, né, no curso, porque aí eu comecei a ter professores diferentes, pessoas que entraram já na licenciatura. Então, já podia conversar sobre isso. Depois teve o Cezar que começou com esse projeto... o “Inventar com a diferença”. Então, teve mais diálogo nessa área. É... foi uma trajetória eu acho, no meu caso, muito específica, muito pessoal, de desejo pessoal mesmo, de sempre ter essa vontade de unir as duas coisas. E... uma sorte! Eu falo sempre que tive uma sorte danada esse primeiro projeto que apareceu, porque juntava tudo o que eu gostava e acreditava...[Risos]. E, enfim, acabou que eu fiz a minha monografia sobre cinema e educação, mas sem fazer a licenciatura... é... só conversando. A minha orientadora era do curso de licenciatura...

D: Ah é?

S: É... e aí...

D: Ela era da educação?

S: Ela era do cinema, mas dava aula na licenciatura junto com a área de educação. E a gente fez a monografia, mesmo no bacharelado, com um tema em educação...[Risos]...

D: Que legal!

S: Foi ótimo! E eles aceitaram, porque o nosso medo era não poder, porque eu não ‘tava’ na licenciatura, ‘tava’ no bacharelado, mas eles aceitaram numa boa.

D: Pra terminar, tem alguma coisa, na experiência que você viveu no Projeto Imagens em Movimento, que queira destacar... ainda tem algo a acrescentar?

S: Eu acho que essa relação do professor do projeto com o professor da escola, eu acho muito essencial. Realmente, depois que eu vivi isso, viver uma outra situação que não tem isso é estranho, porque eu sinto que perde... a experiência perde... é... e aí tem o lance dessa coisa da ficção, que eu queria falar um pouco, que é muito, eu acho que é muito importante no processo das aulas, dos exercícios, estar atento ao perfil da turma, porque cada turma é completamente diferente da outra. Então, ficar atento aos sinais, à personalidade desse grupo pra entender se é mais interessante fazer um trabalho de ficção, um curta-metragem fechado, ou se é mais interessante fazer exercícios soltos documentais ou até um documentário fechado também. Mas, é... eu aprendi muito sobre isso, nessa mistura toda desses projetos, não ficar fechado nem numa coisa nem em outra, sabe...

D: Que tem que ter o filme...

S: *É... tem que ter o filme!!! Às vezes não, às vezes fazer... até, me surpreendi à beça lá no “Inventar com a diferença”... às vezes fazer dez exercícios diferentes, documentais, é mais interessante pro perfil daquela turma específica do que fazer um filme de ficção, porque fica preso a essa coisa da ficção, só pra fazer um curta e atropelar o processo não é tão tão interessante. Pra mim, o que eu aprendi mais nesses anos foi que o processo é mais importante quando se trata de cinema na educação, que o processo vale mais do que o resultado final. Então, assim, é isso... é tentar pra quem é da área de cinema, quando chega na área da educação, da pedagogia... é desapegar do que você está acostumado de resultado final artístico, estético e se dedicar mais ao processo pra aquelas crianças poderem viver mesmo aquela experiência do cinema, que é mais o processo do que o resultado... É isso!*

D: *É isso! Foi ótimo!*

ENTREVISTA 3 – Professor parceiro (de Filosofia) Flávio Martins⁹⁵

Momento Inicial: exibição de um trecho dos curtas *Entre marés e amores* e *Inaiá e a terra sem males*, criado no ano 2013, com estudantes da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, no trabalho em parceria entre a professora da escola Danielle Ribeiro, o monitor do laboratório de informática Flávio Martins e a cineasta Sofia Maldonado.

Danielle (pesquisadora): *Flávio, eu queria pedir que você falasse o que essas imagens trazem à sua memória, o que você lembra quando vê essas imagens e contasse um pouquinho do processo:*

Flávio (copesquisador): *Assim... foi uma experiência bem interessante... até na minha atividade profissional eu vejo muito isso. Tirar o aluno da escola é sempre muito bom. Você tem... o aluno fica muito condicionado no espaço da escola, fica muito limitado ao espaço da escola. Acho que, muito da reação do aluno, até o comportamento mesmo é por conta da escola em si. A escola... ela tenta limitar o aluno e, obviamente, ele reage. Então, a primeira coisa que eu lembro foi a... o sair*

⁹⁵ Flávio Martins é licenciado em Filosofia e cursava na época licenciatura em Biologia. É professor de Filosofia numa escola estadual do Rio de Janeiro, lecionando para estudantes do Ensino Médio. Porém, foi monitor do laboratório de informática da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, atuando a partir de um contrato temporário com a prefeitura do Rio de Janeiro/SME.

da escola, a experiência de sair da escola e como é que foi interessante a apropriação dos espaços. No filme da “Potira” [Inaiá e terra sem males] muito daquelas imagens a gente fez no entorno da escola. Então, o espaço... na cena que cortou, é um espaço, que é deles, é o entorno da escola e que eles pouco usavam...

D: A praça, né...

F: A praça... Então, é legal também essa coisa do aluno sair da escola e começar a se apropriar do próprio bairro, do próprio entorno. No primeiro vídeo eu lembro que muitos alunos nunca tinham visto o mar. Pelo menos alguns alunos nunca tinham visto o mar. E é uma coisa normal, nosso cotidiano, somos de uma cidade litorânea. Isso eu acho interessante! Têm vários aspectos interessantes no projeto, mas, vendo essas imagens, eu me lembrei exatamente disso. Como que, de repente você... a gente pôde propiciar a alguns alunos se apropriar de algo que é deles, da cidade que é deles, do espaço que é deles... é... de uma linguagem que é deles. Afinal, eles nasceram numa geração profundamente midiática... Enfim, eles vivem isso o tempo todo, mas vivem como... viviam como espectadores. Então, puderam estar como autores também, não só como espectadores. Então, eu acho legal isso no projeto, essa iniciativa de dar ao aluno o espaço, dar ao aluno o poder, se empoderar pra ocupar o espaço que é dele... ou pelo menos, deveria ser. De maneira geral, o projeto, nesse sentido, principalmente, permitir essa abertura tanto pro aluno, quanto pro professor parceiro de apropriação de espaços. Eu acho que professor e aluno se apropriam de uma linguagem que eles estão mergulhados, mas a gente passa por ela como espectador... Montar o vídeo, o vídeo, as oficinas de roteiro, pensar a imagem... é... Pro professor, por exemplo, é interessante porque ele pensa a aula o tempo todo. Na verdade, ele pensa imagem o tempo todo, sem se dar conta disso. Quando ele pensa numa aula, ele ‘tá’ pensando, intuitivamente, como ele se porta na aula, como é que ele vai se posicionar dentro da sala. Ele pensa a aula pra uma... quando é um professor “normal”, não é um palestrante, mas um professor, ele pensa a aula dentro do contexto de uma turma. Então, ele pensa também no contexto de imagem sem se dar conta disso. Ele usa essa linguagem sem se dar conta disso. É... mas é diferente quando você vai filmar, então precisa organizar melhor, pelo menos, você precisa entender esse processo. Entender que você ‘tá’... que você é um ente visual também. A gente acaba muito viciado pela faculdade que é texto, texto, texto... o conhecimento é texto, o conhecimento é palavra... Enfim, e aí você pensa em outras coisas também... imagem também é

palavra, imagem também diz tanto quanto a palavra. Isso é interessante na experiência enquanto professor. Na experiência enquanto aluno nem se fala! Ele 'tá' saindo daquele mundo limitado da escola e indo além desse mundo. E eu acho que pra galera que também veio, "pros" cineastas que se tornaram professores, acho que a experiência... a gente trocava muito durante esse processo, tanto com a Ana quanto com a Sofia e depois um pouco com o Thiago, essa experiência de ouvir, de olhar pra esse espaço-escola, que todo mundo já passou por ele, mas você olhar de outro ponto de vista. Então, pra eles acho que também deve ter sido bem interessante essa troca, essa experiência de troca...

D: Eu queria que você falasse da sua formação profissional, da sua atuação na escola José Aparecido e, a partir daí, que você pudesse pensar em alguma experiência marcante que teve na parceria de trabalho com esses cineastas que você falou, com esses professores de cinema que você citou... se você acredita que, em alguma experiência, o seu trabalho tenha contribuído com o trabalho deles...

F: Eu sou bacharel e licenciado em Filosofia, estou me licenciando em Biologia também. Na época [do projeto] eu já estava fazendo a faculdade de Biologia e, lá na "Sarti" [Escola José Aparecido do Prado Sarti] eu estava como monitor de laboratório de informática, que era um projeto do município na época pra algumas escolas... Desculpa, eu me perdi... Ah você queria saber da troca com...

D: Sim... porque você fazia o trabalho [no Projeto Imagens em Movimento] junto com os cineastas e com uma professora da escola...

F: Sim. Então, um momento marcante... muitos momentos foram momentos marcantes, mas... [Pausa]... tem essas saídas que já tinha falado antes que foram marcantes, mas algo da oficina foi legal, a parte quando a gente começou a escrever o roteiro foi interessante, porque acho que 'tava' todo mundo um pouco apreensivo: "Ah... eles são alunos, são muito jovens...". Não são alunos de Ensino Médio com quem eu já trabalhava, são alunos mais jovens e... Como assim eles vão escrever um roteiro? Será que eles vão ter... não vão ter vergonha e tal. E na hora, na verdade, a gente teve vários roteiros e os filmes que saíram foram junções de várias ideias muito boas de roteiro, e nós fomos juntando, juntando, juntando e saiu o filme como saiu. Assim... isso eu acho que foi uma experiência muito legal, porque, em geral, o aluno da rede pública de educação tem contra ele, além da própria instituição escola que, eu acho, na minha experiência profissional acho que é um

problema em si, hoje principalmente. O aluno tem muito contra ele o preconceito porque é um aluno da rede pública e a rede pública não é o que era antes... Enfim, e aí demos espaço pra eles e os alunos criaram coisas fantásticas. Esse dia foi bem marcante. É um dia que lembro muito bem de como eles se sentiram super animados de ver que eles eram capazes de criar uma história e que era uma história boa. Eu lembro que em um momento a gente falou assim: “Mas a história é boa mesmo!”... Sim, a história era muito boa e essa foi legal. Na época era a Sofia que acompanhava a gente no projeto. E a Sofia, eu lembro que a gente conversou sobre isso e ela ficou bem feliz, ficou bem surpresa com a criação deles e o filme saiu super bem. Isso eu lembro que foi uma cena marcante, bem marcante dessa “troca professores e cineastas” de ver como que se você der uma chance pro aluno, por mais que tenha tudo contra ele, ou se ache que tem tudo contra ele... ele é capaz de criar coisas bem legais, muito boas. Essa é uma experiência que me marcou bastante.

D: Se tiver mais alguma coisa que você queira falar do projeto...

F: *É... não... acho que é isso mesmo que eu queria falar.*

D: Muito obrigada!

ENTREVISTA 4 – Cineasta do projeto Fernanda Rocha Miranda

Momento Inicial: exibição de um trecho do curta *Depois do Vendaval*, criado no ano 2016, com estudantes da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, a partir do trabalho da cineasta Fernanda Rocha Miranda e com o acompanhamento da merendeira da escola Rosângela Rodrigues.

Danielle (pesquisadora): *Fernanda, queria te pedir pra falar um pouquinho o que essas imagens trazem à sua memória e que você conte como foi esse processo:*

Fernanda (copesquisadora): *“Uhum”... O que traz... é... é muito bonito esse processo da educação audiovisual nas escolas públicas, porque é um acesso que eles não têm com tanta frequência e acabam acreditando que é possível ter uma ideia, colocar no papel e transformá-la em imagem. E...[pausa] ah, é difícil falar... faz um tempo que eu estive nessa turma...*

D: Foi em 2016 esse...

F: *É... e a gente enfim... dou aula todo semestre em várias escolas diferentes. Mas, enfim... essa escola é muito pequena, eles têm pouco espaço de... pra praticar esporte, mal tem jardim... Então, quando eles estavam elaborando o roteiro veio essa ideia de falar da história de duas meninas que se perdem no parque, no Parque Lage no caso, e encontram seres fantásticos, seres da floresta que vão conduzindo o percurso, a trajetória delas até o encontro com a mãe. E isso acontece depois de um movimento de... de uma mudança de clima, de uma mudança de tempo, que era a proposta pedagógica do Alain Bergala, da Cinemateca Francesa desse ano, que era clima... e como o clima externo se confunde com o clima interno. Então, foi isso... Esse trecho mostra isso... eles chegam no Parque Lage, tem a mãe que “tá” ali contando...*

D: ***Você lembra quem sugeriu o lugar? De ser no Parque Lage...***

F: *Não... não... Provavelmente eu, porque eles não têm acesso a esse lugar. Mas pode ter sido também por assistirem aos filmes de outras turmas, que também foram gravados lá ou em outros lugares de praia... ou na zona sul do Rio de Janeiro, ou no Centro. Eles se contaminam muito com as referências que o próprio site do projeto proporciona...[PAUSA]. Não sei... pode ter sido eu... confesso que adoro gravar com eles lá, é um lugar que desperta a criatividade, o desejo de descoberta, é um lugar completamente diferente, geralmente, do ambiente que eles estão acostumados a habitar. E pra nós é mais tranquilo como um processo de produção, porque levar treze crianças pra um lugar pra filmar, com equipamentos... tudo isso... esse lugar que é protegido e que mesmo assim é amplo... é infinito! Você tem muitas locações, muitas locações possíveis dentro do Parque Lage. Então, não sei... ou fui eu, ou foi a contaminação pelos outros filmes.*

D: ***O Projeto Imagens em Movimento tem como proposta que o professor de cinema faça um trabalho em parceria com algum trabalhador da escola, ou um professor ou, no caso da [escola] José Aparecido foi a merendeira readaptada Rosângela. E você também participou das oficinas na Escola Souza Aguiar com a professora Jussara. E eu gostaria que você falasse um pouquinho como é essa experiência de trabalhar com alguém da escola... O que você pensa disso... Se tem alguma experiência marcante, alguma situação que você lembre, na [escola] José Aparecido ou na [escola] Souza Aguiar, ou nas duas, em que esse trabalho junto a um trabalhador da escola tenha te marcado:***

F: *Sim... Em relação à Jussara, certamente... foi uma professora que participou, que colaborou e que, realmente, estava ali junto e contribuiu com muita disposição e generosidade. A ideia é sim trabalhar com um professor que esteja ali no cotidiano da escola, até pra propagar esse ensino, além de quando a gente está ali, porque só estamos ali duas vezes por semana e o projeto só dura seis meses. Mas isso é uma coisa que não acontece com frequência, principalmente, porque os professores são desestimulados na sua profissão, de um modo geral. Então, você onerar mais uma carga... mais um trabalho... às vezes, depende mesmo da boa vontade. No caso da "Sarti" [Escola José Aparecido do Prado Sarti], a Rosângela participou bastante, mas ela não é professora. Então, não acredito que esse projeto se perpetue lá, além do "Imagens em Movimento" sem uma colaboração de professor, mas eu acho que a Regina é uma diretora que trabalha duro e se esforça pra incluir aquelas crianças na maior possibilidade de eventos no sentido educacional... diferentes... de cinema... Além do "Imagens em Movimento", eles fazem um cineclube lá, ou faziam... Ela tem uma preocupação... e é uma escola que tem uma dificuldade econômica muito grande... agora mais ainda, quer dizer, agora é um momento generalizado da dificuldade na educação... em tudo. Lá eles estão racionando papel... então, "tá" difícil mesmo trabalhar de uma forma geral... Então, ainda contar com a hora extra de algum professor, às vezes é um pouco... não contamos... ou contamos, no caso da Jussara, que cedeu a casa, foi atriz do filme...*

D: **Nós assistimos com ela um trequinho do filme "Do medo à liberdade". Foi na casa dela, né?**

F: *Foi! E alunos mais velhos também. A faixa etária influencia nas temáticas e no envolvimento também, porque, o primeiro ano da "Sarti" [Escola José Aparecido do Prado Sarti] foi muito difícil, porque eles eram muito pequenos. E tinha uma diferença também, essa menina, a Rafaela tinha, sei lá, dez... onze [anos]... a Vitória, que agora eu esqueci o nome [verdadeiro] dela... é Larissa! A Larissa tinha seis, sete, se eu não me engano... eram turmas diferentes. Então, isso interferiu um pouco... interfere sempre no movimento. Mas é lindo, porque o projeto comporta essa diferença etária no processo de criação...*

D: **Você sente diferença quando você trabalha junto com o professor da escola, ou quando você precisa trabalhar sozinha, ou com alguém da escola que não seja professor, na qualidade do trabalho?**

F: *Ah... eu acho que sim... de uma forma geral, quando as pessoas se envolvem e conseguem criar um trabalho coletivo, harmônico... as coisas fluem com mais potência. Então, certamente... quando um professor apóia com paixão, a coisa estampa na imagem e no processo... e é isso o bonito do cinema, da educação audiovisual e de qualquer trabalho criativo... no coletivo.*

D: ***Você pode falar sobre a sua formação?***

F: *Eu sou formada em jornalismo e cinema na PUC aqui do Rio de Janeiro, tenho uma especialização em Filosofia pela PUC também, Filosofia da arte e mestrado em comunicação e cult... ah, eu esqueci o nome do... mas é daqui da Comunicação, da ECO [Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro]... Comunicação estética?!... esqueci agora... mas foi na ECO... E agora eu estou fazendo uma licenciatura pra poder dar aula no ensino fundamental...*

D: ***Aula de quê?***

F: *Aula de Artes Visuais... Artes... Estudos artísticos...*

D: ***E aí entraria o cinema também?***

F: *É... É mais amplo... tem contação de histórias, tem uma série de formas de educação pela arte, mas o cinema certamente entraria... talvez de uma forma adaptada. É isso...*

D: ***É uma graduação que você está fazendo agora?***

F: *É uma graduação.*

D: ***E é onde?***

F: *É "Crescer". É um curso semipresencial. Você estuda umas apostilas e faz uma prova. E dura um ano... dois anos... o tempo que você for fazendo a prova... É isso...*

D: ***Você consegue lembrar de algum momento, alguma situação, em que você perceba que o seu trabalho, a sua formação em cinema tenha ajudado na formação do professor? Algo que você ache que o professor vai levar com ele dessa experiência de trabalho com você:***

F: *Ah... aí é com a pessoa que recebeu a experiência, porque... eu acho que... que... pensar o cinema, e nesse método que a gente assiste vários trechos de filmes, debate sobre eles e produz filmes, você, certamente, modifica o seu olhar diante de qualquer imagem no mundo. Então, agora, não sei se o meu conhecimento como cineasta, ou como estudante e pesquisadora de cinema... é... porque a gente usa uma linguagem muito adaptada pro meio estudantil... apesar de*

eu não... também... eu tenho questionado muito essa... eu costumo falar com a linguagem do cinema e aí eles perguntam quando não entendem, sabe, alguma palavra...

D: *Você acha bom usar a linguagem...?*

F: Eu acho que sim! Lógico que, tendo o bom senso de... “Ah! Essa palavra Talvez seja muito distante do vocabulário deles...”. E aí você procura sinônimos pra também expandir o vocabulário de uma forma geral. É isso...

D: *E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o Projeto Imagens em Movimento, alguma coisa que te marque...?*

F: Eu sou completamente apaixonada por esse projeto. Eu trabalho no “Imagens em Movimento” acho que desde 2012... 2012... e sim, é uma paixão! Eu não crio muitos vínculos como... sendo professora no cotidiano de uma escola, porque, realmente, é muito reduzido... duas horas por dia e, geralmente, são lugares muito distantes, mas é muito afeto que se produz nesse processo de criação e nessa forma de ensino, que é horizontal, que acontece de cá pra lá e de lá pra cá. Eu sempre deixo isso muito claro quando eu começo as aulas, que não tem certo ou errado. A gente “tá” ali no processo. E isso também está nas coisas que o Bergala escreve... que o primeiro contato com a imagem pode ser sim o contato da curiosidade, da ignorância até... ignorância no sentido de ignorar algo que está sendo apresentado pela primeira vez... e aí o que isso desperta, quais são as sensações, as emoções... E é muito bonito “ver” no final do ciclo um comentário: “Ah... Eu vi aquela imagem na novela (que geralmente é o que eles mais assistem) e achei mal enquadrado, achei mal iluminado...”. É muito bonito! Acho que... e eu acredito no cinema como uma linguagem de agora e do futuro. Então, é preciso aprender a ler as imagens mesmo...

D: *E esse “despertar” que você falou desse trabalho horizontal, você percebe com os professores parceiros também? Você percebe essa horizontalidade?*

F: Sim... Com a Jussara, por exemplo, “super” aconteceu, mas claro que tem um espaço ali, geralmente, pelo menos as professoras parceiras que eu tive a oportunidade de trabalhar junto, sempre existiu um respeito no espaço do que eu estou ali para oferecer. Acho que a troca, na presença da professora parceira é muito mais no criar essa comunhão com os alunos e colaborar com essa facilitação do processo, como a Jussara... as organizações dos grupos, as referências... é sempre bem-vindo. Eu acho que, quando a gente consegue trabalhar com a troca,

qualquer troca [Risos] é bem-vinda. E termina que o coletivo sempre escolhe, isso é uma coisa legal do processo também. A gente tem várias ideias e as crianças escolhem, querem elaborar, fazem teste de elenco pra ver quem é que vai atuar, quem é que vai pra equipe técnica... é... eu acho que eu me enrolei nessa resposta. Não sei se eu... mas eu acho que sim, acho que é uma troca horizontal e eu acredito sempre no diálogo. Quando, às vezes, alguma coisa não “tá” indo muito... fluida, tem espaço pra conversa e pro entendimento.

D: É isso, Fernanda! Eu te agradeço!

F: De nada! [Risos]

ENTREVISTA 5 – Cineasta do projeto Ana Dillon

Momento Inicial: exibição de um trecho do curta *Do campo para a cidade*, criado no ano 2016, com estudantes da Escola Municipal Roraima, no trabalho em parceria entre a professora da escola Vera Campos e a cineasta Ana Dillon.

Danielle (pesquisadora): Ana, eu queria que você falasse um pouquinho o que essas imagens trazem à sua memória e que você contasse como foi esse processo:

Ana (copesquisadora): De realização dessa cena?

D: Da cena, do curta ou do trabalho... O que vier à sua memória...

A: Você escolheu uma cena em que atuei como atriz... [Risos]... Então você quer que eu fale disso? [Risos]...

D: Pode ser também...

A: Na verdade isso foi pura contingência do momento. Precisava de uma pessoa pra interpretar a mãe e eu acabei interpretando...

D: Você já fez isso em outros curtas também?

A: Já! Por muita vontade de que o filme exista [Risos] e pra ajudar as crianças... mas é só por isso. O meu trabalho não é sobre isso e nem é pra isso que eu estou me preparando... É... sobre esse filme, o que eu acho que é mais relevante é que ele partiu de um desejo das alunas de falar de uma experiência que tinha sido... é uma experiência vivida por uma delas, uma aluna da Escola Municipal Roraima lá em Cordovil, que ela trouxe nas aulas... nas aulas ela trouxe o relato sobre o que ela vive nas férias quando ela vai pra casa da avó na Bahia. Essa escola fica numa

região de Cordovil que atende moradores da Cidade Alta, principalmente, e a escola fica na Avenida Porto Velho. Ela é... um quarteirão entre a Avenida Brasil e a linha do trem, em um contexto muito urbano, com muita movimentação, seja dos carros da Avenida Brasil ou dos trens do outro lado. E... a escola é quase na beira da estrada. É um lugar que tem muito pouca presença da natureza... quase nenhuma, na verdade, e esse ano a gente estava trabalhando “o clima”. Todas as escolas envolvidas na rede do Programa Cem Anos de Juventude “tavam” trabalhando essa... a presença da natureza no cinema. Como que os eventos climáticos, meteorológicos: o vento, a chuva... como é que eles aparecem no cinema de ficção e quais são as ligações entre essas manifestações da natureza que são, a princípio, incontroláveis e a construção ficcional da narrativa, a dramaticidade da cena... enfim... em vários níveis...

D: O clima em vários níveis?

A: É... o clima... porque era o ano que “tava” acontecendo a Conferência Mundial do Clima na França. Então, foi uma forma de a gente refletir sobre essa questão do ponto de vista cinematográfico... Como que é essa presença do vento, por exemplo, numa imagem do cinema? Como isso aparece nos filmes? O que isso pode trazer pra cada construção? Enfim...

D: O clima ligado às emoções também?

A: Não, o clima ligado às forças meteorológicas. E a gente queria fazer filmes com esses alunos sobre... enfim, que tivessem... a regra do jogo era que, em algum momento, houvesse uma cena do filme em que a presença da natureza deveria se fazer imperativa e abria uma espécie de ruptura na narrativa e, por algum tempo no filme, a gente deveria perceber essa força como um registro do incontrolável. E, quando a gente foi fazer os exercícios e começou a pensar no roteiro do filme, eles se depararam com esse limite. De fato, a presença da natureza naquele bairro era muito reduzida... muito reduzida... Um lugar de muito concreto. Inclusive, é uma escola em que a única área que eles têm pra brincar, pra recreio, pra Educação Física é o estacionamento da escola, que um pequeno pátio na entrada. Então, esse único espaço cimentado que serve como lugar de lazer, de esporte, de circulação e de depósito de carros. A escola teve uma quadra que foi perdida... uma questão de briga com a associação de moradores. E isso é muito marcante... Tem um parquinho muito pequeno, que tem dois brinquedos caindo aos pedaços, completamente enferrujados... perigosos até, por isso estão interditados. Acho que

as crianças ficam ali como se fosse um lugar maravilhoso e proibido, sabe, porque realmente falta... falta espaço ali de contato com a natureza, de liberdade pra brincar... E teve essa aluna Thaís que trouxe esse relato: “Quando eu penso nessa questão do clima, da relação com a natureza, com os eventos imprevistos da natureza, de estar em maior contato com a natureza, eu penso quando vou pra casa da minha avó na Bahia. Eu vou nas férias pra lá e é sempre muito diferente porque lá ela faz fruta... ela faz café da manhã com frutas, faz remédio de folha de plantas, a gente brinca na rua e suja o pé de terra...”. E ela trouxe um monte de relatos de cenas bem particulares que já eram propícios pra desenvolver um filme, porque ela já estava trazendo imagens à tona e o grupo optou por aproveitar essa ideia dela. E, quando ela trazia a ideia, já era interessante porque ela falava, ora como se fosse positivo esse contato todo com essa vida diferente que ela chamava, ora ela dizia que sentia falta de Internet, que ela não sabia como eles podiam viver assim e tudo mais... A ideia deles era explorar essa diferença tão grande de realidades e a ideia dessa primeira cena era contextualizar, justamente, o lugar, que é o lugar de vida deles, que é esse bairro de Cordovil. Então, a gente filmou na casa de uma das alunas e a gente subiu ali na passarela do trem pra dar aquela... fazer aquela introdução com as imagens do trem chegando e tudo mais. Aquele foi o lugar que a gente conseguiu ter o ponto de vista do horizonte mais amplo nesse ambiente da escola... subindo a passarela do trem e tendo, pelo menos, o horizonte lá no fundo, no final da linha do trem...

D: E o local que representou a Bahia foi onde?

A: Itacuru... Itacoatiara... Itacuruçá ou Itacoatiara? Foi na casa de uma pessoa... funcionária da escola. Se eu não me engano, vice-diretora, talvez...

D: Ah! Muito legal!

A: [Risos]... Eu posso fazer uma pergunta também?

D: Pode!

A: Por que você escolheu essa cena?

D: Eu estava procurando os filmes da Escola Roraima, porque eu vou entrevistar a professora Vera... E quando começou aquela parte em que ela estava fazendo o café da manhã, eu comecei assim: “Será que é ela? Será que essa é a Vera?”. E conforme eu fui vendo que ela atuou, eu pensei: “Vou escolher esse pedacinho aqui pra mostrar quando eu for entrevistar a Vera”. E também pensei assim: “Gente, eu nunca tinha visto a Ana atuando”. E me

chamou atenção e falei: “Vou pegar esse pedacinho aqui!”. Porque eu estou muito acostumada a conversar com você no âmbito da coordenação do projeto e como cineasta, e não, como quem atua. Aí pensei: “Acho que ela vai falar de algo mais amplo, olhando esse pedacinho aqui...” [Risos]...

A: [Risos]... Foi mera contingência mesmo... Não tinha ninguém pra fazer a mãe. Então eu falei: “Vamos embora!”...[Risos]... Eu fiquei meio de lado, coloquei o cabelo assim... [Risos]... Não quis aparecer muito...

D: “Aham”... [Risos]... Ficou ótimo!... Eu queria que você falasse agora da sua experiência de atuação junto com a professora Vera, porque um dos diferenciais do Projeto Imagens em Movimento é que o “professor de cinema” trabalhe, preferencialmente, com um professor parceiro, da escola. Você lembra de alguma situação específica que tenha te marcado com ela?

A: Especificamente no trabalho com a Vera ou você quer que eu fale do trabalho com os professores de forma mais ampla?

D: Ah... Pode começar com a Vera e vai ampliando...

A: É... a Vera apareceu, no primeiro momento, ela se candidatou... porque a gente lança uma convocatória para selecionar as escolas que querem participar do projeto. E a gente pediu o apoio da Secretaria Municipal de Educação pra isso, pra essa convocatória. E a Vera foi uma dessas pessoas que enviou uma proposta. E, na época, eu já fiquei muito sensibilizada com os argumentos dela. Muitas vezes, quando a gente vai mandar o projeto pra editais, a gente usa... a gente cita algumas das frases que ela escreveu e diz, claro, quem foi que escreveu essas frases... porque ela falava que... ela entendia que oferecer um projeto de cinema na escola poderia ser uma forma de aproveitar as destrezas tecnológicas dos adolescentes pra gerar maior engajamento e envolvimento nas atividades escolares e de demonstrar que a escola não estava apática nem insensível à realidade deles e que, ao contrário, estava tentando de alguma forma incorporar os elementos que estão atravessando a vida deles na experiência escolar. E ela falou também, claro, de toda a escassez de aparelhos culturais na região da escola e ela é uma professora que, por muito tempo, cuidou da sala de leitura. Ela é muito interessada no audiovisual como linguagem também, e que a experiência de criação de filmes e de escrita de roteiros possam ser também uma forma para que eles possam se interessar pela construção de narrativas, sejam elas visuais, audiovisuais ou escritas, verbais... E aí, nesse primeiro momento, a gente não conseguiu atender essa escola e, depois

de muito tempo, por coincidência, eu fui trabalhar num espaço da Prefeitura que é a “Nave do conhecimento”. Eu coordenei uma série de oficinas que não eram voltadas especificamente pra estudantes, podiam ser pessoas de quaisquer idades... adultos... E ela estava lá... na oficina de audiovisual e, depois de um tempo, eu entendi que ela era a professora Vera que já quis participar do projeto. E ela estava ali se envolvendo como aluna. Isso foi muito interessante, foi uma coincidência. E, ao mesmo tempo, isso que a gente espera do professor parceiro que é essa disponibilidade pra aprender, pra se aventurar nessa experiência nova. Não ter medo de ocupar esse lugar do aluno, do aprendiz... Eu acho que, ao mesmo tempo que é uma das coisas que mais interessam as pessoas que querem trabalhar com cinema e que, por outro lado, mais assusta. E a Vera tinha essa coragem, muito interessada, sensível... E foi muito interessante trabalhar com ela, sendo orientadora dessa oficina onde ela era uma das alunas e dali a gente pensou: “Agora precisamos trabalhar juntas na escola!”. E desde então, começamos essa parceria na Escola Roraima em Cordovil e tem sido muito frutífera, porque ela é uma pessoa muito motivada, por mais que uma das grandes dificuldades que tenhamos no trabalho com os professores parceiros no município seja que eles não conseguem ter disponibilidade de tempo pra se engajar, de fato, na oficina como seria o ideal. Ela não consegue estar lá em todas as aulas. Então, a participação dela muitas vezes funciona mais como uma ponte, ela faz uma mediação com a escola. Ela é a pessoa que os alunos têm como referência do corpo de professores, coordenadores e orientadores da escola. Mas é fundamental, porque sem ela a gente não teria esse vínculo e não conseguiria se integrar no programa escolar de uma forma tão... eu acho... tão orgânica. Ela faz essa ponte de uma forma fundamental. E fora ela ser uma pessoa guerrilheira, porque ela pega o carro dela pra levar os alunos pro Centro Cultural da Caixa num sábado de manhã, pra aquele projeto “Aventuras do pensamento”... Ela tem um desejo de transformação heróico. E, muitas vezes, a gente precisa desse tipo de energia pra conseguir fazer esse projeto acontecer. Ela tem sido uma parceira maravilhosa!

D: Na Escola José Aparecido do Prado Sarti, o projeto começou a parceria no ano 2013. Durante um tempo, o projeto conseguiu fazer o trabalho junto com o/a professor/a parceiro/a e, a partir de um determinado momento, começou a ter uma dificuldade, não tinha ninguém pra acompanhar, pra atuar. Nós tivemos por um tempo uma merendeira readaptada acompanhando, em outros

momentos, ninguém. E você atuando sem ter a parceria. Eu queria que você falasse da diferença que é quando tem professor, quando não tem...

A: Merendeira readaptada?

D: A Rosângela...

A: Eu não sabia que ela tinha esse cargo!

D: A Rosângela é cozinheira da escola.

A: Eu achei que ela fosse auxiliar de secretaria, de coordenação...

D: Por problemas de saúde ela ficou readaptada da função de merendeira pela biometria da prefeitura e aí ela pode fazer outras tarefas na escola, não mais o serviço de cozinhar. Por isso, ela auxilia o trabalho da secretaria...

A: Gente, adorei saber dessa história! Eu não sabia!!! Eu não sabia! A Rosângela é um caso diferente. Por não ser professora, ela tinha uma implicação na oficina que, muitas vezes, passava por esse lugar de impor uma disciplina, de coordenar, de pedir silêncio e tudo mais... Mas ela tinha uma paixão pelo projeto ímpar também, muito especial. Tanto é que ela é uma pessoa que até hoje busca saber, vai atrás, acompanha o projeto em rede social. Ela tem, de fato, uma motivação que eu acho muito valiosa. Por outro lado, não era a pessoa que estava buscando se envolver na oficina como alguém que também quer aprender cinema e que considera um dia fazer filmes. Por mais que ela gostasse e se apaixonasse... Eu acho que ela tem um gosto pelo cinema forte... Ela também tinha uma questão de comprometimento de horário. Ela tinha outras funções na escola. A participação dela se configurou assim... E também, tivemos o Flávio, que eu não sei dizer agora o cargo oficial dele. Ele era estagiário na época...

D: Lá na escola sim...

A: Mas ele era professor de Biologia...

D: E de Filosofia numa escola estadual...

A: Isso! Ele é uma pessoa... ele tem uma... é uma pessoa fantástica! Eu acho que, por ter essa coisa das ciências e da Filosofia, ele tinha uma abertura pra essa experiência da criação, pra essa experiência da arte muito interessante... do ponto de vista de quem vem do currículo científico tradicional e que está aberto a outras possibilidades de entrada e de trabalho com os alunos. Ele era um parceiro muito interessante e foi uma pena quando ele saiu... E aí, trabalhar sem o professor é uma função muito solitária... É uma dupla função porque a nossa proposta sempre parte do princípio "bergaliano" [de Alain Bergala] de entrar na escola como alguém que

vem de um lugar diferente e que tem uma experiência diferente... e incorporar essa diferença nessa troca, nessa relação e observar os frutos desse encontro, com essa diferença. Por outro lado, não é factível na nossa realidade do Rio de Janeiro e da escola pública brasileira ter um profissional da escola capaz de se dedicar tanto tempo assim a esse outro universo que é fazer imagens e fazer sons. Não é algo que se aprende rápido, que se domina rápido e eu percebo que é algo que, às vezes, assusta mesmo... porque a gente quer questionar o lugar das verdades absolutas... por outro lado, alguém, enquanto professor/a que se formou durante tantos anos pra dominar algum tipo de conhecimento... como é que desconstrói isso de uma hora pra outra na frente dos alunos? É difícil, é desestabilizante e eu entendo que... eu percebo que isso desperta um desejo e uma curiosidade muito grande nos professores, inclusive, porque eles intuem que talvez esse seja um caminho renovador, um caminho transformador pro que se passa ali dentro da sala de aula... Por outro lado existe o momento em que o meio se coloca. Então, a gente sente muita falta de ter mais tempo, mais espaço e possibilidade concreta de desenvolver essa experiência com o tempo que ela merece e precisa pra acontecer com os professores. Por outro lado, não vamos deixar de atuar nas escolas, com os alunos daqui da nossa cidade, do nosso país por causa disso. Então, pra nós também é uma aventura inversa... é uma aventura de se experimentar nesse lugar do professor. E tem sido também um trabalho de tentar exercer essa função de uma forma diferente da que a gente conhece, tentar criar um vínculo com os alunos que não seja impositivo, que não seja autoritário, que seja, ao contrário, o tempo todo baseado num certo convite pra que eles possam exercer um papel de autonomia, pra que eles possam agir motivados pelo desejo próprio e conseguir se organizar em grupo, motivados por esse desejo próprio... E a gente atravessa uma série de questões que já não são mais da esfera do cinema e que são da esfera da educação e, às vezes, ultrapassam o espaço da escola em si... até o poder de ação da escola e que vai até pra esfera familiar... A educação no sentido mais amplo... que é a formação de cada subjetividade que está ali em jogo e, quando a gente vai fazer um filme, tudo vem à tona, tudo está em questão... a relação afetiva entre eles, o volume de voz [Risos], a forma como eles se tratam, as relações de briga, de disputa, de poder... A forma de se relacionar entre si vem à tona. Cada vez mais a gente "tá" descobrindo e buscando caminhos pra agir nesse contexto e é isso... se aventurar

também como educador, porque não dá pra isolar uma coisa da outra, é impossível...

D: Teve um momento, Ana, em que você falou da importância da formação com os professores pra tratar a questão de cinema e educação. O meu contato com o Projeto Imagens em Movimento aconteceu em 2012, quando a Escola José Aparecido passou a fazer parte do “Projeto Cineclube nas Escolas” [em 2011], nós recebemos um conjunto de curtas [filmes de curta-metragem], telão, filmadora... pra inaugurar um projeto de cinema na escola, sendo que, até então, eu não tinha nenhuma formação que me amparasse nesse trabalho e eu comecei a fazer alguns cursos de formação que a prefeitura disponibilizou. Em um determinado momento eu recebi um e-mail dizendo que haveria uma formação no “espaço Calouste” [Centro Municipal de Artes Calouste Gulbenkian] com a equipe do “Imagens em Movimento”...

A: Esse foi o primeiro curso que a gente ofereceu pra professores...

D: Você era a mediadora do curso, aos sábados, e foi a partir daí que surgiu o interesse de me inscrever nessa convocatória pra escola receber a parceria com esse projeto. Eu gostaria que você falasse um pouquinho desses momentos de formação, se foi possível fazer outros momentos como esse, se há uma proposta disso continuar e que falasse também dessa formação que acontece no momento das oficinas porque, de alguma maneira, ali é um espaço também de muita troca...

A: Sim! É... a gente tem tido muita dificuldade de conseguir viabilizar a realização desses cursos de formação com os professores... Eu fico muito triste com isso, mas colocar em prática o projeto, mantê-lo em ação já tem demandado tanto trabalho e tanta energia que a gente se vê em uma situação onde é preciso priorizar uma coisa ou outra, porque, de fato, demanda muito investimento de tempo e de trabalho em editais, em concursos, busca de patrocínios, caso contrário o projeto, simplesmente, vai deixar de existir. E aí viabilizar o curso de professores, muitas vezes, é quase como se fosse um segundo projeto. E é muito cruel todo o contexto... Eu não sei se você quer que eu fale sobre isso, mas todo o contexto das leis de incentivo à cultura é o único espaço aberto que a gente encontrou até hoje pra viabilizar a realização desse projeto... é muito cruel porque as leis de incentivo são criadas e formuladas como leis que permitem que as empresas usufruam dessa liberdade de incentivo fiscal pra ter um retorno de contrapartida de imagem, ou seja, eles entendem os

projetos culturais como potenciais veículos de marketing das empresas. E isso “tá” bem claro na forma como a lei é formulada, construída. Então, pra um patrocinador de empresa o interesse é ter visibilidade de sua marca e ele tem a liberdade de escolher o projeto que ele quiser. O que acontece é que os projetos que são escolhidos pela maioria esmagadora dos patrocinadores são projetos de grande visibilidade. Pra isso, considera-se muito mais o critério do marketing, da publicidade do que o critério cultural em si. Eles estão interessados em grandes eventos, shows na praia, eventos que têm muita propaganda e aí o caráter cultural, às vezes, é o último a ser observado... que dirá o caráter educacional... que dirá o caráter social... E a gente sofre por isso também ser um projeto que está trabalhando na interseção entre a cultura e a educação, não encontramos programas de fomento direto, ou seja, editais diretos, que sejam ou do Ministério da Cultura ou do Ministério da Educação ou a nível municipal, que seja, ou estadual ou das secretarias, porque os editais são muito específicos e muito fechados, ou você “tá” trabalhando pra cultura, ou você “tá” trabalhando pro bem-estar social, ou “tá” trabalhando pra educação. Quando traz uma proposta que “tá” no meio do caminho, às vezes, um empurra pro outro e fica em lugar nenhum. Isso já me aconteceu com patrocinadores, grandes empresas que têm área de responsabilidade social e área de patrocínio à cultura. Aí o setor da comunicação “empurra” pro social, o setor do social “empurra” pra comunicação e a gente fica em lugar nenhum, o que é um paradoxo absurdo porque se você for observar todos os relatos, planos setoriais, leis de diretrizes e metas, todo mundo fala da interseção entre a cultura e a educação. Enfim, na “terceira linha” de todos esses planos encontramos essas menções, mas na hora de fazer, de fato, o programa de apoio, seja ele por edital, seja pelo mecanismo que for, isso não acontece. Então, a gente nunca encontrou até hoje programas de incentivo direto do governo, da prefeitura ou do estado. O único espaço que encontramos é esse fomento indireto, incentivo fiscal. As empresas têm total autonomia pra escolher o projeto que elas querem patrocinar e nós, infelizmente, verificamos na prática que esse lugar da cultura na educação pública não é prioridade. Pelo menos, para os empresários...

D: E a prefeitura do Rio e o governo do estado permitem o trabalho do “Imagens em Movimento”, mas não investem nenhum tipo de verba?

A: Nunca. Nunca recebemos apoio financeiro ou que fosse em equipamentos pro projeto. Recebemos, durante alguns anos apoio para o transporte dos alunos, pra

nossa mostra de filmes de fim de ano, por exemplo, mas não é significativo, porque é um evento que os alunos estavam participando. Então, a escola, naturalmente, teria esse transporte disponível pra levar os alunos pra um evento que só contempla os alunos [Risos]...

D: Para as filmagens, não?

A: Nunca tivemos transporte oferecido pela secretaria. Dentro do patrocínio ao projeto nós sempre incluímos os custos de van.

D: Eu queria agora que você falasse da sua formação, porque além de ser uma das “professoras de cinema” que atua no projeto, você também é a coordenadora do Projeto Imagens em Movimento:

A: Olha... a minha formação de graduação foi um percurso bastante errante. Olhando agora pra trás eu percebo que eu tinha claramente um desejo de trabalhar com arte, mas eu não tinha coragem de afirmar isso como uma escolha profissional. Achava que os meus pais não iam aceitar, que eu não ia ter dinheiro pra sobreviver. E eu tentei optar por algo que pudesse ser um meio termo entre uma profissão considerada mais séria e o domínio das artes. Então, eu fiz vestibular pra desenho industrial e arquitetura e, resumindo, foi [PAUSA]... bastante difícil e dolorido ter que passar tanto tempo buscando ali naquelas formações algo que eu não estava encontrando e que elas nunca poderiam me dar. Ao mesmo tempo, eu era uma aluna muito envolvida na escola, eu valorizava muito a minha experiência escolar. Quando eu entrei na graduação e não estava tendo na faculdade o retorno que eu esperava, que eu imaginava que seria o meu encontro com a universidade foi muito frustrante. E eu levei um tempo até entender que eu precisava, de fato, optar por outro caminho. Aí eu já estava terminando a faculdade de comunicação visual dentro de desenho industrial quando eu descobri o cinema como uma atividade profissional. Dentro do design eu já fui tomando esse caminho do audiovisual, optando por trabalhos no formato audiovisual e eu dei a sorte de, na minha segunda mudança de universidade, eu fui pra PUC num momento em que estavam criando o curso de cinema. Eu comecei a assistir como ouvinte todas as aulas de cinema, que eu julguei as mais interessantes na época, e eu fiquei apaixonada com uma aula sobre documentário do João Moreira Salles. Eu lembro que eu assisti a aula dele e [Risos] chorava de emoção... Era uma sensação de que, finalmente, eu estava encontrando alguma coisa que fazia sentido pra mim... sabe... “É isso! É isso que eu quero!”... E ele não devia entender nada. Ele dando aula sobre “Flaherty” [considerado o

primeiro documentarista da história] nos anos 20 e tem uma menina chorando igual a uma louca. Ele devia achar que eu estava em depressão, sei lá... [Risos]... Eu estava profundamente feliz de ouvir ele falando sobre cinema documentário nos anos 20! E comecei a trabalhar com cinema, buscando como poderia me inserir nesse mundo. Consegui um trabalho como assistente de montagem da Jordana Berg, que foi a montadora durante muitos anos do Eduardo Coutinho. Então, o meu primeiro trabalho no mundo do cinema já foi com um cineasta importantíssimo e que eu valorizava demais, que eu era muito encantada. E foi um momento muito importante... logo nesse momento, me chamaram pra dar aula de cinema na Escola Parque, que era a escola onde tinha estudado. E foi uma experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, muito encantadora. Eu me sentia completamente sem condições de ensinar cinema porque achava eu também estava aprendendo... e me sentia ilegítima como professora, porque eu era muito nova, tinha vinte e três anos... E... eu fui inventando, descobrindo, pesquisando, construindo uma forma de ensinar... E, mais tarde, quando eu resolvi fazer mestrado em didática do cinema é que eu fui ler sobre Jacques Rancière, fui ler a ideia do “mestre ignorante” e fui entender que esse percurso, na verdade, foi fundamental pra mim, foi fundamental pra eu me aproximar dos alunos, dessa perspectiva também de aprendiz, foi fundamental pra eu criar o vínculo com eles de identificação e de descoberta simultânea e foi também dessa forma que eu pude me encantar e criar um desejo de levar pra eles algo que eu não tive na escola, que é essa oportunidade de experimentar o processo criativo, de experimentar a arte, sem que isso seja visto como... é... Hoje em dia, nós estamos em um momento tão crítico politicamente que falar em experimentar arte, falar que a gente quer promover a experiência da arte na escola é visto como algo supérfluo, como se fosse algo aristocrático e valoroso, como se fosse uma grande loucura da nossa cabeça querer trabalhar arte na escola pública e como se houvesse outras coisas mais urgentes pra garantir a sobrevivência dessas crianças. E aí a gente se vê tendo que explicar o óbvio, que essa experiência criativa que os afetos, as emoções e as subjetividades dessas crianças são fundamentais pra que eles tenham uma experiência de educação sadia, seja qual for a profissão que eles queiram escolher. E eu não vou resolver a sustentabilidade econômica da família deles, mas eu estou promovendo algo ali que é fundamental pra eles se reconhecerem como cidadãos, pra eles se articularem e expressarem a sensibilidade deles... Enfim, é um momento complicado em que a gente se vê

explicando esse tipo de coisa que já devia ser óbvia a essa altura do campeonato... Ah... mas o que eu estava falando?...

D: Da sua formação...

A: Da minha formação [Risos]... Então... eu estudei em escola pública. Eu tive um percurso escolar muito curioso porque eu transitei em escolas com perfil muito diferente entre si. Eu me alfabetizei no CEAT, que é um colégio de uma linha construtivista, libertária, e foi maravilhoso pra mim. E eu saí de lá e fui pra um colégio católico, Colégio Marista São José, que já tinha um viés muito diferente pedagógico [Risos]... E dali eu fui pra um colégio público que era o Colégio de Aplicação da UERJ que, em teoria, era um colégio público privilegiado. Mas, naquele momento, em termos concretos, estava numa situação de misericórdia, tanto que o prédio do colégio foi interditado pela Defesa Civil e a escola teve que se mudar pra dentro do Campus da UERJ. Então, eu vivi um momento de abandono completo da escola, no sentido de que nós tínhamos onze anos... doze anos e ficávamos no meio daquele Campus gigantesco, perigoso em muitos sentidos, tendo aula no meio das turmas de engenharia... Então, essa coisa do desamparo da escola pública eu vivi e foi muito marcante. E depois eu fui estudar em escola particular da Gávea... [Risos]... Acho que dessa salada saiu uma certa urgência de trabalhar com educação de alguma maneira. E aí, na minha experiência pessoal, isso é uma necessidade de levar arte pra educação. Isso faz sentido pra mim até hoje e me deixa muito feliz de trabalhar em situações onde percebemos toda a dificuldade social, toda a dificuldade na vida daquelas crianças no contexto familiar, de trabalho dos pais, enfim... Mas, percebemos uma sensibilidade tremenda de perceber as imagens, de perceber os sons, de articular sentidos, de questionar construções de discurso, extremamente potentes. E isso me faz acreditar que essa experiência faz sentido sim e... que esses meninos... eu quero que eles escolham a profissão que eles quiserem e que eles puderem concretamente. É claro que eu não quero formar cineastas e nem acho que o nosso mercado audiovisual, no Rio de Janeiro e no Brasil, tenha capacidade de absorver mais profissionais, mas, eu acho sim que eles estão, ao vivenciar esse processo na escola, estão construindo alicerces muito importantes pra muitas coisas e também, adquirindo um senso crítico pra esse volume gigantesco de imagens que eles estão absorvendo a cada dia, em todos os lugares, na rua, no celular, na internet, no youtube... Eles estão construindo um olhar menos... [PAUSA] ...um olhar mais crítico e mais consciente, eu acho, dos

mecanismos de elaboração de discurso que estão presentes em cada um desses veículos que eles transitam.

D: Ana, e como começou o Projeto Imagens em Movimento? E eu gostaria que você falasse de algo que mais tenha te marcado durante esses anos...

A: Ai... cada hora é uma coisa... é muita coisa, gente! É difícil! Ele começou quando eu estava fazendo mestrado na Universidade Paris 3, com a orientação do Alain Bergala. Esse mestrado é um mestrado profissional em didática do cinema, dentro do departamento de cinema da universidade.

D: E foi a sua primeira experiência com educação?

A: Foi! Foi a minha primeira experiência acadêmica com educação, porque eu já era professora da Escola Parque. E encontrar esse curso foi uma forma de eu unir o meu desejo de ter uma formação acadêmica em cinema e também em educação. E aí o Alain Bergala foi uma figura fantástica, que me permitiu entrar, pelo ponto de vista do cinema, nesse lugar da pedagogia, que é um lugar que ele pesquisa tanto e que ele explora tanto... me permitiu encontrar uma metodologia que fazia muito sentido em relação a tudo o que eu já vinha pensando e pesquisando no meu processo solitário, de construção de uma abordagem de cinema pra escola, nesse lugar onde eu já trabalhava, que era a Escola Parque... e me permitiu também, por meio dessa pedagogia, afirmar a minha forma de pensar o cinema... Todo o pensamento pedagógico dele [Alain Bergala] na verdade, também se aplica a adultos e a cineastas profissionais, é uma forma de ver o cinema, entendendo que o cinema é algo sempre a se descobrir, inesgotável. Não podemos ensinar cinema como um conjunto de saberes que se vá exaurir em alguma formação, seja ela técnica ou acadêmica... ou seja lá o nível que for. Ele acredita que o cinema é sempre descoberta e é sempre invenção. E, por meio dessa perspectiva, é que eu pude ir desdobrando e alimentando o meu trabalho de ensino. Nesse mestrado eu conheci o programa Cinema Cem Anos de Juventude, que já vinha acontecendo desde 1995, a princípio só na França e, ao longo dos anos, ele foi se tornando um dispositivo internacional, compartilhado entre várias organizações de vários países. E nessa época, em 2010, eram cinco países europeus que participavam dessa pequena rede e eu propus de trazer para o Brasil, sem saber como essa proposta ia ser recebida e, pra minha surpresa, ela foi recebida com bastante abertura e bastante interesse da parte deles pra que isso, de fato, se concretizasse. E o Alain Bergala foi, mais uma vez, um orientador preciso e maravilhoso porque ele me disse

assim: “Olha, transforme o seu projeto de mestrado, escreva ele da forma como você precisar escrever pra se adequar ao edital”. Edital... nem existe essa palavra lá [na França]... “Ao mecanismo de viabilização que você encontrar no Brasil”. E aí foi isso, o meu projeto de mestrado se baseou todo já num formato, de fato, de implementação desse projeto, por um lado, analisando e estudando a história dessa metodologia, temas que já haviam sido trabalhados, o que está implícito nesse gesto pedagógico, em que consistem essas premissas que o Bergala propõe e, por outro lado, pensando como é que eu consigo implementar isso nesse contexto brasileiro. Enquanto eu estava trabalhando nessa dissertação, eu já estava desenvolvendo a proposta pro edital, que foi o único edital que aconteceu de educação para as artes, da Petrobrás, desde então. Eu tive sorte também da coisa acontecer no ano, justamente no último ano dessa linha de fomento, projeto de educação para as artes. Eu nunca mais vi, desde então, um edital especificamente pra essa área de congruência. E foi assim que aconteceu. Eu mandei pro edital e o projeto foi selecionado, quando eu estava terminando o primeiro ano de mestrado e concluindo as disciplinas presenciais, eu já voltei pra cá e comecei a implementar, de fato, de uma hora pra outra [Risos], o resultado saiu em janeiro, eu me mudei, entreguei apartamento e tudo, saí correndo e vim pra cá pra começar as aulas em fevereiro. E assim tem sido desde então [Risos]... Não tem mais edital da Petrobrás, não temos mais apoio da Petrobrás. A cada ano temos que buscar patrocinadores. Muitas vezes, recomeçar do zero porque deu na cabeça do empresário que ele quer patrocinar o projeto, sei lá, da filha da vizinha, ele faz... E é isso, tem sido uma luta. É claro que eu confesso, quando começamos tínhamos muitas expectativas, muito grandes... Eu queria que o projeto pudesse alcançar uma escala muito maior do que se verificou na realidade até agora. É triste pensar que poderia acontecer e a coisa não acontece por conta dessas limitações estruturais e políticas...

D: Ter uma verba específica...

A: É! Algum programa de ordem pública que apoie, de fato, esse tipo de iniciativa... porque não há. É isso... as empresas não estão interessadas em financiar projetos que acontecem dentro da escola pública... ninguém vê o que acontece dentro da escola pública, só os professores e os alunos... As outras pessoas parecem querer virar os olhos para o outro lado... Mas, a gente insiste em trabalhar lá dentro, em promover algo que pode ser entendido como utópico, mas que tem se verificado na realidade nesses sete anos... às vezes em três escolas, às vezes em dez, às vezes

em quinze... Mas, a gente está em contato direto com essas crianças e com esses adolescentes, percebendo que essa experiência acontece é muito forte...

D: É isso, Ana... Se você tiver mais alguma coisa pra falar, algo que tenha marcado bastante e queira trazer...

A: Eu nem sei o que falar! Assim... a cada ano, é isso, são muitas camadas que estão envolvidas nesse processo. Isso tudo que eu estou falando aqui como essa pessoa que faz a coordenação pedagógica entre os professores de cinema, com os alunos e com os professores e toda essa descoberta que isso envolve... e nesse lugar também da pessoa gestora, digamos, que tem que viabilizar esse projeto na prática. Então... por um lado são muitas frustrações, momentos em que eu me sinto inconformada. A gente quer, de alguma maneira, tentar mudar muitas coisas... e têm esses momentos que acontecem, a mostra de final de ano que a gente realiza com os alunos e ouve a fala que acontece quando algum deles pega o microfone pra comentar o filme... E aí você se depara com essa inteligência tão substancial, sabe, que eu gostaria de ter [Risos]... e que eu percebo que um moleque desses tem! É lindo porque é um reconhecimento mútuo, eles se perceberem reconhecidos nessa potência de criação, de pensamento... É muito especial e... nossa, me alimenta demais, faz sentido [Risos].

D: Eu te agradeço! Foi ótimo!

A: Eu também! Se quiser mandar mais alguma coisa por escrito, eu respondo...

D: Ah, só uma coisa que eu me lembrei aqui... os exercícios que acontecem nas oficinas, tem algum programa ou eles vão acontecendo? Eu me lembro muito do exercício “Minuto Lumière”...

A: A cada ano nós criamos exercícios que são aplicados por todos que estão participando da rede “Cem Anos de Juventude”. Então, temos os exercícios de cada ano, que são criados em função do tema daquele ano. No ano do tema “mostrar ou esconder”, por exemplo... Você “pegou” esse ano?

D: Sim!

A: O ano que você acompanhou eu acho que era esse... Teve um ano que nós trabalhamos o tema “mostrar ou esconder”, dinâmica entre o que se revela e o que se oculta no cinema em várias camadas da linguagem cinematográfica... ou seja, no roteiro, por exemplo, quais são as situações que a gente mostra pro espectador e quais a gente oculta? Quais são os perfis de personalidade do ator que se expressam e os que não se expressam? E na hora de filmar, na imagem... O que eu

vou enquadrar e o que eu deixo fora de quadro? O som... O que se revela e o que não? Todos os filmes sempre são construídos a partir dessa dialética: entre algo que se revela e algo que se oculta pro espectador. E foi uma forma maravilhosa de irmos investigando esses lugares com os alunos. E nós tínhamos propostas de exercícios que se relacionavam com essa questão. Por exemplo, fazer o retrato de um colega com a intenção de revelar algo sobre a personalidade dele, mas sem mostrar o rosto. Ou filmar uma cena em que a ação principal não possa ser vista, o espectador vai ter que deduzir o que aconteceu de alguma forma, seja pelo som, pela montagem, pela luz, pela sombra... Não pode estar evidente na imagem a ação principal da cena. E esse tipo de regra, que é o que a gente chama de “regra do jogo”, são compartilhadas por todos os participantes do dispositivo. Então, tivemos gente... adolescentes, crianças de várias idades, da França, da Alemanha, da Inglaterra, de... hum, na época não tinha Cuba ainda, mas enfim, de vários países, fazendo esse mesmo exercício e nós fazemos um intercâmbio desses resultados, dessas propostas, ao longo do ano.

D: Existe algum material impresso com esses exercícios ou vocês constroem isso nos encontros?

A: Assim, nós temos três encontros que acontecem por ano na rede Cinema Cem Anos de Juventude. O encontro inicial acabou de acontecer, porque acontece de acordo com calendário letivo europeu. Então, foi no início de outubro, quando o Alain Bergala faz dois dias de palestras sobre o tema do ano. Ele faz uma pesquisa e nós colaboramos, sugerindo trechos de filmes, e o nosso papel é, principalmente, apresentar referências do cinema brasileiro, mas não necessariamente, também podemos propor filmes de várias épocas, de vários países de vários contextos... E forma-se esse grande mutirão de pesquisa de referências de filmes e, depois, o Bergala seleciona algumas referências que ele acha mais interessante e compõe categorias de análise em função do tema do ano. Então, no ano do [tema] “mostrar ou esconder”, nós tínhamos: “na luz”, eram categorias bem ligadas aos parâmetros de linguagem, “luz e sombra”, “elementos em foco e elementos desfocados”, ou no som... “o som fora de campo”. E esses trechos são reunidos dentro dessas categorias e a ideia é que, associando esses trechos, o espectador, naturalmente, possa perceber como cada cineasta cria soluções singulares pra desafios comuns. Como é que percebemos soluções diferentes a partir do mesmo problema... digamos assim. Aí nós criamos esse material, um DVD didático que é compartilhado

por todos nós e também as “regras do jogo”. Tudo isso se configura nesse primeiro momento, na reunião de início de ano que o Bergala oferece mais nós, que participamos, chamamos de parceiros culturais, organizadores de cada núcleo parceiro de cada país. A gente faz a reunião, essas “regras do jogo”, e aí definimos. Cada pessoa vai para o seu país aplicar essa proposta com os alunos. Aí lá no meio, em março, no meio do processo tem um encontro que é pra apresentar os resultados dos exercícios. E todo mundo troca experiências e tudo o mais. Como o nosso calendário é totalmente diferente, muitas vezes eu não participo desse encontro, porque o projeto está começando. Quando o carnaval é no final de fevereiro não dá pra mostrar os exercícios em março ainda. E em junho tem um encontro presencial de exibição de todos os filmes e também têm “regras do jogo” para os filmes, para os curtas que os alunos fazem, também tem uma “regra do jogo”, assim como nos exercícios...

D: Que tem a ver com o tema daquele ano...

A: Isso, tem a ver com o tema daquele ano. E aí exhibe-se os filmes, cada filme é seguido de conversa com os realizadores que estão presentes, representando o grupo [de alunos] e tem uma plateia de muita gente, de muitos países, adultos também, cineastas, professores... E tem um debate muito legal porque os filmes têm esse elo, têm esse elemento em comum. Então, as crianças já olham pro filme dos outros, pensando: “Ah, como é que fizeram aquela cena que tinha que ter um ator que eu não vejo?”. Esse elemento comum gera um diálogo e revela também as diferenças de uma forma muito interessante. E agora há pouco tempo se criou o site desse dispositivo internacional [Programa Cinema Cem Anos de Juventude]. Ainda não tem o relato de todas as “regras do jogo”, de todos os exercícios de todos os anos, mas já tem o registro do conteúdo de três anos... desse trabalho. O ano do “mostrar ou esconder” está lá, e podemos ver tanto as fontes, os materiais pedagógicos que usamos como referência, ou seja, os filmes, as categorias de análise, os filmes de cineastas mesmo, quanto os produtos, os resultados do trabalho dos alunos. Já estão disponíveis nesse site. E as “regras do jogo” estão lá, de cada ano, de cada exercício e dos filmes também.

D: Respondido!

A: Que bom!

ENTREVISTA 6 – Professora parceira Vera Campos

Momento Inicial: exibição de um trecho do curta *Do campo para a cidade*, criado no ano 2016, com estudantes da Escola Municipal Roraima, no trabalho em parceria entre a professora da escola Vera Campos e a cineasta Ana Dillon.

Danielle (pesquisadora): *Vera, eu queria que você falasse um pouquinho o que essas imagens, que nós acabamos de assistir, trazem à sua memória e contasse como foi o processo de construção desse trabalho:*

Vera (copesquisadora): *[Risos]... Elas me trazem alguns desafios que, no percurso de uma produção, pra ser realizada uma produção, faz com que a gente se submeta, às vezes, a alguns desafios, como interpretar uma avó, que não tinha esse personagem. Infelizmente, a mãe de uma delas não pôde ir conosco, então, eu tive que fazer o personagem.*

D: A mãe de uma aluna faria a personagem da avó?

V: *É! A mãe da Thais... que fez o roteiro que iria, mas não pôde ir. E aí tínhamos que fazer a gravação e a professora [parceira] que acompanha sou eu e tive que viver essa experiência de ser uma atriz, interpretar uma atriz. Foi um desafio! Primeiro, todo o processo de execução... de produção ser no final do ano. Então, já estávamos no período de avaliações. Algumas alunas foram, mas tinham que realizar uma prova nesse dia. E elas estavam ali, fazendo a gravação, dando vida ao roteiro que elas elaboraram e depois ainda tinham que fazer uma prova de matemática. São processos de desafio de um cotidiano que a gente vive na escola. Pra realizar uma produção, uma pequena produção de um curta, algumas barreiras no processo ensino-aprendizagem... Primeiro foi a barreira da casa. Como iríamos gravar essa cena se o roteiro dizia que a jovem vivia no Rio de Janeiro e foi para o interior da Bahia? Tinha que ser gravada num lugar... como se fosse um lugar afastado, na zona rural e que seria [na ficção] a Bahia. A dificuldade de arranjarmos um local que pudesse parecer com a Bahia. E a gente conseguiu que a diretora-adjunta da escola, que tinha uma casa em Itaipuaçu, cedesse... deixasse a gente filmar lá. Aí toda a produção do “Imagens em Movimento”... deslocar até lá, levar os alunos até o local... Itaipuaçu. Saímos daqui às nove horas da manhã. Passamos o dia lá. Chegamos... Não podíamos chegar aqui muito tarde. Tinha até o compromisso de uma aluna que ia em uma festa. Então, tínhamos que chegar aqui antes das sete... das dezenove horas... São desafios que a gente tem que enfrentar.*

A disponibilidade de realizar, de concretizar o roteiro. Foi um roteiro difícil de ser concluído. Foram alguns dias para aperfeiçoá-lo, torná-lo apropriado à execução. Como a Ana Dillon fala: “Como é que a gente traduz esse roteiro em imagens? Em cenas? Quais são as imagens que podem expressar a ideia que foi escrita no roteiro?”. Então, eu vejo a gente ultrapassar alguns desafios para a realização de um... para a realização do término de uma oficina e de uma produção com os alunos.

D: Vera, você era a professora que acompanhava as oficinas?

V: Sim!

D: Você trabalha com o que na escola Roraima?

V: Eu sou supervisora educacional... Aquele cargo que foi extinto com a mudança do governo do Marcelo Alencar, do plano de carreira. Então, o especialista da educação não existe mais como cargo no sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro. No lugar dele foi criado um cargo de confiança, que é o coordenador pedagógico. O supervisor educacional está em extinção. Quem ainda está atuando... eu posso atuar porque o cargo está em extinção, mas a pessoa não está extinta [Risos]... Então, eu exerço, junto à direção, a organização pedagógica da escola. Eu trabalho com toda a escola pra dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

D: Como foi o encontro com o Projeto Imagens em Movimento? Como começou esse trabalho aqui na escola? Como você conheceu o projeto?

V: Eu conheci o projeto também numa oficina que foi oferecida na... aqui no IAPI [Conjunto IAPI no bairro da Penha no Rio de Janeiro] na... não é lona... Como é o nome? Agora me fugiu, mas no IAPI tem um local onde existem vários cursos, são oferecidos pelo município do Rio de Janeiro, pela Ciência... Secretaria de Ciência e Cultura... Estou tentando buscar aqui na memória... Mas então, lá foi oferecida uma oficina de cinema, um projeto produzindo oficinas de cinema para a memória do local... fazer pequenos curtas sobre a memória do local... É “Um Rio de Filmes” se não me engano... E foi um encontro nessa oficina, que a Ana Dillon, que o “Imagens em Movimento” estava executando no IAPI da Penha. E, uma coincidência, eu estava conversando com a Ana Dillon e uma outra professora acompanhava ela... Maria, se não me engano, era o nome dela... Que eu tinha sido procurada anteriormente sobre a possibilidade de, na escola... Num desses encontros eu cheguei a verbalizar sobre o cineclube, que me interessaria que a escola tivesse um espaço para oferecer oficina de cinema. E aí eu tinha sido contactada por e-mail pra

que eu escrevesse sobre essa possibilidade, fazendo uma carta de intenção e nunca mais eu tive informação sobre o resultado. Aí ela falou assim: “Ah... fomos nós!”. E com as dificuldades financeiras do projeto, não se concretizou naquele período, naquele ano, a oficina lá na escola. Depois que terminou esse curso, eu recebi um e-mail com a possibilidade de oferecer aqui na escola a oficina de cinema. Foi aí que tudo começou! E, 2015. Se não me engano...

D: Mas esse curso que você fez com a Ana Dillon...

V: “Nave do conhecimento”! Agora eu lembrei! “Nave do conhecimento” no IAPI da Penha!

D: Esse curso “Nave do conhecimento”...

V: A oficina “Um Rio de Filmes” tinha produzido vários filmes sobre os locais, sobre as experiências de vida daquele local. E eu fiz sobre a Roraima...

D: Sobre a Escola Roraima!... Você foi pra esse curso por uma solicitação da Prefeitura?

V: Não! Eu fazia curso de inglês na “Nave do conhecimento” e eu soube, por uma amiga, que também fazia o curso de inglês, ela me falou que essa oficina seria oferecida na “Nave” e eu fiz a inscrição e fui contemplada pra realizar. Eu fui por minha livre e espontânea vontade! Não tinha abono no cartão de ponto, nem nada disso, porque não era oferecido pela SME [Secretaria Municipal de Educação]. É cada vez mais difícil ter atividades de capacitação que abonem o seu cartão de ponto...

D: Você pode falar um pouco sobre a sua formação e se você tem experiência como docente aqui na Escola Roraima ou em outra escola?

V: Experiência como docente no Ensino Fundamental... Não são minhas turmas... Eu tenho alguns projetos de animação, com grupos pequenos da escola, fazendo produção pro “Anima Mundi”. Agora mesmo está terminado uma produção para o “Anima”, vai finalizar agora em novembro. Então, eu sempre trabalho em conjunto com algum professor porque eles têm os alunos e eu sou aquela que mobiliza eles para trabalhar com as tecnologias, pra trabalhar com a linguagem audiovisual. E a gente já fez aqui... começou com uma vontade de dinamizar... Eu participava de um projeto sobre Portinari. Nós tínhamos um laboratório com equipamentos e queríamos tornar real esses equipamentos na vida dos alunos, eles desejavam muito manusear os computadores. Então, a gente montou um projeto “Conhecendo Portinari”... Nem lembro mais... Sobre a infância de Portinari. Tínhamos aqueles

CD's e todo aquele material, tinha um site sobre Portinari na infância. E eu participei de algumas oficinas no sesc do Flamengo. E aí começamos e fizemos um trabalho riquíssimo com vários os alunos desde a classe especial até o quinto ano. Como a minha formação é... eu sou pedagoga. Fiz pedagogia na UFF, depois fiz mestrado na UERJ sobre a área de educação e tecnologia. Eu percebo que existe hoje uma juventude nativa, usuária, seduzida por esse mundo. É preciso que a gente use essa linguagem, pra que eles entendam melhor como se produz essa linguagem e pra que eles sejam produtores dela. Eles são usuários, mas consomem uma mídia que está pronta. Então, pra que eles entendam essa linguagem, precisam ter um contato com ela, conhecer a gramática dessa linguagem e o quanto ela é produzida, nada é real. É muito interessante perceber o desmembrar dessa linguagem e do aluno ver que há toda uma produção por trás dela, que chega na TV. E ao longo dessa formação sistemática, eu fiz uma pós-graduação do governo federal, era uma formação sobre o uso das tecnologias, que foi muito grande, pela UFRJ, foram vários polos. Sobre comunicação e mídias. Foi à distância. E aí estudamos todas essas formas de comunicação e como poderiam ser usadas no processo de ensino-aprendizagem. E vários cursinhos que eu fiz pelo CINEDUC, "Viajando pelo cinema". Eu sempre gostei de participar, quando ofereciam e, atualmente, os cursos oferecidos pelo "Anima" [Anima Escola]. Eu trabalhei na formação de Ensino Superior, na formação de professores na Unigranrio com didática, estágio supervisionado, currículo, essas áreas de formação de professores. Lá eu fui docente por quinze anos e também fui, na UERJ, como professora substituta, também na área da construção do conhecimento, didática e na área de gestão do ensino. E hoje eu trabalho como tutora no Cederj, além desse trabalho que eu faço... eu, infelizmente, fui mandada embora da Unigranrio e não consigo mais na rede privada e na UERJ, depois desses acontecimentos, da crise, não há mais contratação. E pra fazer concurso, só com o doutorado e eu não sou doutora, só tenho o mestrado.

D: Em algum momento você deu aula pra criança?

V: Já!

D: Aqui na Escola Roraima?

V: Não. Aqui eu não. Mas eu comecei a minha carreira dando aula. Já trabalhei com Educação Infantil, com alfabetização, com educação de jovens e adultos, trabalhei até como alfabetizadora do MOBREAL. E, quando tinham o CIEPs, eu trabalhei no

contraturno, não era oficinaira, mas eu trabalhava com arte e com estudo dirigido, num CIEP lá em Vila Kennedy. E trabalhei com formação de professores no Colégio Heitor Lira...

D: Heitor Lira na Penha?

V: É... na formação de professores, Curso Normal. Eu me aposentei lá.

D: Você dava aula de que lá?

V: Dei aula de didática, que agora é “construção do conhecimento didático, estágio, alfabetização, psicologia... Dei aula de várias disciplinas pedagógicas.

D: Conte como foi sua experiência no Projeto Imagens em Movimento de trabalhar com a cineasta?... A cineasta atuando junto com você... Lembra de algo especial que tenha aprendido nessa troca, que tenha te marcado?

V: Eu me lembro dos encontros, a variedade, o enriquecimento, eu chamo assim... a nutrição do acervo imagético, o acervo de produções que ela traz pra alimentar esse capital cinematográfico. Isso me enriquecia bastante junto com o aluno de conhecer essas pequenas produções internacionais, estudar os vários tipos de planos, toda essa gramática da produção cinematográfica que, quando você está junto com os alunos, você também está adquirindo esse conhecimento. Trabalhar com a câmera é desafiador, fazer a produção atrás da câmera, captar a imagem, captar os sentimentos e perceber como é complexa uma produção. E o que nós fazemos durante dois dias intensos de gravação com os alunos, fazendo com que esses jovens tenham uma atenção dirigida, se organizem, sejam protagonistas, deem continuidade ao trabalho, tenham compromisso com o trabalho. Isso é muito desafiador, muito complexo. Cada ano eu percebo o tipo de juventude... o pouco desejo de realização e de continuidade do trabalho, de desejar continuar e de desejar aprender mais. Eu percebo que nós temos que aperfeiçoar um pouco na escola esse ano. Por esse agravamento do quadro social, de problemas no entorno, cada dificuldade de fazer com que os alunos venham pra oficina e deem continuidade no projeto deles.

D: E os problemas no entorno que você se refere quais são?

V: São os problemas no agravamento da guerra... não vou dizer guerra, eu acho muito complexo dizermos que é guerra, mas a disputa pelo território de algumas facções [criminais] que estão em disputa pelo comércio das drogas. Então, essa disputa não vê ninguém que está a sua volta. São armas muito pesadas que estão nas mãos de pessoas que, infelizmente, usam essa população como alvo. E aí, cada

vez mais, eles estão aprisionados dentro das suas casas. Essa é uma juventude que está muito aprisionada dentro das casas, porque não podem sair. E cada vez mais, muito envolvidas com uma tecnologia, manipulando essa tecnologia como única forma de lazer. E o uso, muitas vezes, sem uma consciência crítica do que eles estão absorvendo e reproduzindo. Passa a ser também uma cultura da violência. Eles estão reproduzindo uma cultura da violência. As experiências estão voltadas pra essa violência. Isso me deixa sem alternativas.

D: Os encontros com o Projeto Imagens em Movimento aconteciam no contraturno dos alunos?

V: Isso! Eles acontecem ainda. Nós temos uma oficina acontecendo aqui esse ano duas vezes por semana. E, quando a gente consegue, quando a gente termina o roteiro e tem condições de produzir, de fazer uma produção, há uma saída, de acordo com o roteiro, pra onde nós vamos. E aí intensificam esses encontros. Às vezes não são mais duas vezes por semana. Às vezes são até quatro vezes por semana.

D: O Projeto Imagens em Movimento?

V: Isso!

D: Quem é o “professor de cinema” que está acompanhando a escola?

V: O Diego e a Sílvia agora. Eles estão dividindo. Um dia é... terça-feira é a Sílvia e sexta-feira é o Diego.

D: E você acompanha?

V: Sim.

D: Essa dificuldade de continuidade que você se refere é sobre o deslocamento deles?

V: Dos alunos frequentarem com assiduidade a oficina. A gente faz todo um trabalho de propaganda pra que eles se inscrevam na oficina. Sempre há uma inscrição grande, mas o retorno... Aí começa... seleciona vinte [alunos], mas o retorno... Esse ano, no primeiro dia, foram quatro alunos que apareceram. Então, a gente fica com aquela ansiedade... “Será que eles vão vir na próxima aula?”. Aí começa... chama o responsável, o responsável se exime da responsabilidade de aparecer. Um dos problemas sociais é que, uns alunos querem fazer, mas, não podem porque são responsáveis por cuidar dos irmãos, são responsáveis por algumas tarefas domésticas que não podem deixar de cumprir, ou então, ajudar os pais que vivem de uma economia informal. No horário da aula eles não fazem, mas, quando estão em

casa [no contraturno] eles fazem. Então, é uma tarefa muito árdua você continuar... ter uma assiduidade contínua no projeto. É um desafio para nós.

D: A faixa etária dos estudantes que participam do projeto qual é?

V: Onze, doze, treze, quatorze, quinze... Nós temos alunos do... começamos esse ano com o quinto ano... Nós só tínhamos do sexto ao nono [anos], mas eu tive que abrir pro quinto ano pra que tivéssemos mais alunos, senão não chegaríamos aos quinze alunos, que o projeto coloca como necessário pra formar a turma. Eu tive que chamar o quinto ano.

D: Há alguma situação que tenha te marcado muito nessa experiência, esse tempo que você acompanha o projeto?

V: Ah... todas as saídas para as gravações são muito marcantes... Eu vejo a necessidade do trabalho coletivo... de formar a responsabilidade do coletivo, que é desafiador para esse mundo tão individualista. O cinema é um trabalho coletivo. Então, exige que eles tenham perseverança, que saibam lidar com o outro, que precisem do outro pra poder complementar... pra poder realizar o que eles planejaram. Todo o tempo a Ana Dillon sentava com eles e fazia, no início do dia e na saída, fazia o planejamento, quais as cenas que a gente ia gravar, de que a gente precisava. Ela chamava muito a atenção pra esse planejamento coletivo, da necessidade do outro. Isso me marcou bastante! Como... se o outro não vem, que fez a cena no encontro anterior, não há como... a gente tinha que buscar um outro, em situações que... muitas vezes eu tinha que ir na casa da família pedir que não impedissem a saída daquele aluno... por "N" motivos muito hilários... alguns castigos dados pela família, que eram, justamente, não sair pra fazer a gravação. Tudo isso... transpor essas barreiras, marcou bastante. Toda saída que tínhamos que fazer para as gravações, o dilema para que o grupo não faltasse, principalmente, quando tinha a continuidade da cena... a roupa. Tinha que lembrar de usar a mesma roupa na cena...

D: A continuidade...

V: A continuidade, né... Todo esse desafio me marcou bastante... E a própria necessidade de eu trabalhar, ser atriz, que não era uma intenção minha. Eu tive que fazer, porque senão não haveria a conclusão do projeto que eles começaram. Então, até ser atriz [Risos]...

D: E você se percebeu, ao longo desse tempo, podendo contribuir também, assim como os alunos, na escolha de um plano... na construção? Você falou

bastante da construção coletiva... Você se percebeu podendo escolher, sugerir?

V: Ah... a gente tenta... Eu tentava deixar que eles fossem os organizadores sempre, às vezes eu dava uma sugestão, mas sempre deixava esse papel pra eles se comprometerem com o que eles estavam organizando. A maioria [do tempo] eram eles mesmos. A minha participação era muito pequena, mais de organização. E o desafio de que em uma dessas gravações estava tendo uma invasão aqui na comunidade e tivemos que suspender. Foi duro, porque os alunos vieram pra cá, queriam sair, dizendo que não tinha problema. A direção aconselhou que não podíamos sair, a Ana Dillon também achou melhor não sair. Os alunos ficaram inconformados, que “queriam porque queriam” sair e fazer a gravação...

D: E a gravação seria onde?

V: Seria na Urca. Assim... e a necessidade deles de sempre escolher lugares muito bonitos do Rio de Janeiro. Eles não gostam de gravar aqui na localidade deles. Eles querem paisagens, fazem roteiros envolvendo paisagens naturais, praias... A necessidade deles terem experiências nesses lugares que eles não têm... e o projeto proporcionou. Outra gravação foi na Pedra Bonita. Foi lindo! Eu nunca tinha ido na Pedra Bonita, ali pela floresta...

D: Na Gávea...

V: Na Gávea! Conhecer a trilha foi muito bonito! Foi uma experiência que os deixou tão felizes, admirados pela beleza da natureza. Lá do alto tem uma paisagem natural riquíssima. As fotos que foram tiradas, o quanto eles ficaram tão felizes e admirados, como eles usaram e abusaram dos celulares pra tirar fotos...

D: E esse dia da Urca, vocês filmaram num outro momento, já tinha problema de tiros no entorno [da escola]?

V: É... nós não pudemos sair nesse dia. Naquela semana foram uns três ou quatro dias sem aula... E aí tivemos que adiar e correr mais pra fazer a filmagem no morro da Urca e no Pão de Açúcar. Tinha uma “tomada” no Pão de Açúcar, que era um tema... Um estrangeiro estava perdido no Rio e queria saber informações e, as duas meninas, que estavam passeando por lá, foram ajudar o estrangeiro. E a dificuldade de realizar a filmagem lá no Pão de Açúcar, no bondinho. Não foi autorizado. Mas, na trilha da Urca nós filmamos. Não pudemos filmar dentro do bondinho, tinham restrições. Então, um espaço que era natural passou a ser um espaço privado. E como muitos alunos nunca andaram no bondinho...

D: Seria uma oportunidade...

V: Uma oportunidade... Como a cidade é restritiva, né? Não possibilita o acesso do cidadão...

D: Nem todos têm acesso...

V: É...

D: Muito interessante, Vera. Eu te agradeço! Se quiser falar mais alguma coisa sobre o projeto, fique à vontade...

V: Eu admiro essa... Como eu diria?... A Ana Dillon e as outras pessoas [professores de cinema] estão sempre muito disponíveis e muito guerreiras pra realizar... pra concretizar a produção dos alunos. Então, não medem esforços. Às vezes passam o dia inteiro gravando... E a preocupação? Eu lembro uma vez que me marcou muito... nós fizemos... foi um dia intenso... eu acho que foi numa dessas produções que foram adiadas. Nós tivemos um dia intenso na Pedra da Gávea e fomos pro Horto. E aí as crianças... os jovens estavam com fome e a Ana Dillon foi na padaria, nós paramos na padaria. Não podia deixá-los com fome... Ela pagou... O nosso lanche já tinha acabado [Risos]... Ela pagou lanche pra todo mundo... Eu acho esse despojar, uma iniciativa muito interessante. É muito corajosa. Eu vejo também uma participação política a favor de uma formação mais cidadã desses jovens. É uma oportunidade de incluí-los, de mostrar outra... uma outra possibilidade de vida, que eles não têm... E a garra também de levar os alunos pra França. Nós já tivemos dois alunos que foram à França. A primeira vez foi muito complicado...

D: Você foi também, Vera?

V: Não, só os alunos. A família com dificuldade, não aceitava... os pais se separaram, então, um jogava pro outro... Então, a dificuldade de comunicação... E a perseverança do projeto. Nós já estávamos quase desistindo de levar o menino, pelas barreiras que foram criadas pela família. Quantas vezes a Ana Dillon ficou esperando pra que o aluno tivesse os seus documentos, tirasse os seus documentos. E ela ficou esperando: “Cadê ele? Cadê ele?” e ele ligava...

D: E ele foi?

V: Foi. Na última hora aparecia, mas sempre atrasava. Então, essa perseverança e essa disposição, eu exalto muito no programa... e a grande contribuição na formação de jovens que não têm acesso a uma inclusão cultural, que nós

*proporcionamos... que o projeto proporciona a eles [PAUSA]. É isso... Acabou?
[Risos]*

D: Sim. Obrigada!

V: Nada! [Risos]

ENTREVISTA 7 – Diretora parceira Regina Lopes

Momento Inicial: exibição de um trecho do curta *Por ser de lá*, criado no ano 2015, com estudantes da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, a partir do trabalho da cineasta Ana Dillon e com o acompanhamento da merendeira da escola Rosângela Rodrigues.

Danielle (pesquisadora): *Oi, Regina! Eu gostaria que você falasse o que essas imagens trazem à sua memória e se você lembra de alguma experiência marcante que o Projeto Imagens em Movimento tenha te proporcionado como diretora da Escola Sarti [Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti]:*

Regina (copesquisadora): *Oi, Danielle! [Risos] Primeiro que eu sou apaixonada por qualquer coisa que faça com que as crianças saiam daquela rotina deles... que eles consigam criar de alguma maneira, seja com o teatro, seja com a arte, música, construindo “raps”, produzindo, representando, dramatizando histórias que conhecem, que produzem... Tudo isso me encanta. E eles têm um fascínio pela imagem deles numa tela. Então assim, eu acho que mais marcante foi quando eles se viram na tela do cinema. Depois da produção... depois que eles fizeram, a primeira vez que nós fomos ao cinema com eles e que eles se viram lá... que eles se perceberam capazes de fazer algo além daquela rotina que eles tinham. Eu acho que isso marcou. O projeto trouxe pra nossa escola, trouxe para um grupo de alunos a oportunidade de ir à França. Eu acho que isso a gente não vai esquecer nunca! [Risos] A alegria deles, o fascínio deles... e é algo que todos nós, adultos... a maioria da população ainda não pôde viver... e eles foram. Então isso pra eles foi... pra nós, pra mim foi... muito orgulho, muita felicidade... muito medo desse movimento, algo novo... deixar... encaminhar as mães, trazer as mães pra isso foi um medo, assustou... Mas, imaginá-los entrando no avião, conhecendo coisas novas, vivenciando coisas que fazem parte do meu sonho de criança, do meu sonho de adulta... Então, eu acho que isso foi encantador... encantador! Perceber que,*

parte desses alunos... de todos que foram, a gente tinha alunos com uma família muito presente, muito junto e que a gente imagina, de uma maneira ou de outra, mesmo que não fossem à França, não fossem a Paris, tinham encaminhamento pra um futuro promissor... Mas tínhamos alunos que já estavam na fase da mãe procurando, buscando a ajuda da escola, tentando a parceria da escola com a família, porque [o aluno] já estava faltando aula, já estava... [PAUSA] E o medo da família, o nosso medo que se enveredasse por caminhos que não eram aqueles que a gente compreende que sejam bons pra eles. Um desses alunos, ele foi, ele participou... o projeto resgatou ele pra escola. Ele foi à França, ele representou a escola, ele representou o projeto, representou o trabalho de um grupo grande de pessoas. Ele volta... aluno ótimo! Ele sai daqui e vai pra outra escola e, na outra escola, procura outros projetos, que aí eu tenho conhecimento de que ele, por outros caminhos, por outros projetos, já foi a Portugal também. Uma criança que nós tínhamos, em algum momento lá atrás, visto uma possibilidade dele se perder. Eu acho que é isso... a gente não consegue movimentar toda a escola, todos os alunos... não consegue fazer por todos... mas a gente faz por alguns... E se cada um for fazendo por um grupinho, quem sabe a gente tenha alguma coisa... Isso me enche de orgulho! [Risos]

D: Eles foram pra mostra de filmes que acontece lá na Cinemateca Francesa. É isso?

R: Isso! Isso! Todo ano tem e eles foram por dois anos. Foram representar. E a escola foi, levando os filmes produzidos aqui na escola. Então, lógico... orgulhosíssima, felicíssima, encantada... fiquei encantada! Vontade de ir juntinho com eles, mas é que não dava pra ir. Não podia [Risos]...

D: Realmente é muito marcante!... No caso, sendo um projeto semestral, que tem como proposta circular por escolas públicas diversas, como é pra você se dar conta que essa parceria com o Projeto Imagens em Movimento começou em 2013 e continua até hoje? Até hoje o projeto dá um jeito de voltar pra cá...

R: Eu acho assim, primeiro que nós ficamos muito felizes com eles aqui. Então, tentamos organizar de uma maneira que eles fiquem bem, que eles se sintam bem, que as coisas transcorram da melhor maneira. As crianças ficam empolgadíssimas. E eu acho que há uma troca... as crianças estão empolgadas, a escola empolgada, a direção gosta, abraça o trabalho... Às vezes eu me cobro que a contrapartida pro projeto talvez não seja aquela que eles precisam. Eu acho que nós precisávamos ter

disponibilidade de professores que pudessem acompanhar o grupo com mais intencionalidade, pra poder trazer o projeto pra dentro da escola... com mais força. Eu me cobro isso. Não existe. Não temos um professor com tempo disponível. Então, tem sempre uma pessoa acompanhando, mas nem sempre é cem por cento, do jeito que eu imagino que deveria ser. O “Imagens em Movimento” vem, faz com um grupo de crianças. Se tivéssemos um profissional que pudesse estar junto, estaria aprendendo ali e produzindo com mais outro grupo e depois mais outro grupo, teríamos um número maior na escola. Não damos conta disso. Agora... damos conta de ter alegria com eles aqui dentro. Damos conta de que as crianças fiquem encantadas. As crianças vivem isso, vibram isso. Nem todos querem estar à frente da câmera, muitos querem estar como diretor, o câmera... e eles encantados, encantados... Eles andam com essa câmera pela escola encantados com isso. Então, eu acho que é isso... existe uma química, existe parceria... existe uma parceria... existe uma vontade muito grande por parte da escola que o projeto venha, que permaneça. Sabemos que não é possível ir à França todos os anos. Entendemos que talvez eles não possam estar tanto tempo quanto nós gostaríamos, mas estamos sempre de braços abertos, esperando eles aqui, porque faz a diferença, faz diferença sim para as crianças e para a escola.

D: Em algum momento, a escola teve a possibilidade de ter a parceria com professores...

R: Sim! O projeto começou com uma professora que nós tínhamos na sala de leitura. Ela fez dentro da escola um trabalho, um vídeo dentro da escola... com uma câmera “caseira”, sem a técnica que o “Imagens em Movimento” tem, sem o equipamento que o “Imagens em Movimento” tem. Então, ela construiu com um grupo de alunos. Ela tinha um grupo. Existia o cineclube, que era uma proposta da Secretaria de Educação, filmes, curtas dentro da escola. Ela trabalhava com alunos aqueles curtas, discutia aqueles curtas e, com os alunos, produziu um curta. Foi uma produção da professora da escola com equipamentos que nós tínhamos: computador “caseiro”, filmadora “caseira” e saiu um filme muito caprichado, muito... que deixou todos nós encantados, porque não tínhamos a técnica, mas tínhamos a vontade. E esta professora procurou o “Imagens em Movimento”, procurou a Ana Dillon, frequentou o curso que ela oferecia pra que eles pudessem vir pra escola e o grupo [do Projeto Imagens em Movimento] veio através dela. E enquanto ela esteve na escola, tínhamos essa professora, porque ela tinha o tempo. Ela era, naquele

momento, diretora adjunta da escola e professora da sala de leitura. Então, ela tinha a possibilidade de organizar o horário dela e fazer essa parceria da maneira que a gente acredita que seja a melhor maneira. E aí, logicamente, que tinha um resultado, porque levava pra outras turmas, levava essa discussão pra todas as turmas da escola. A partir do momento em que não temos mais essa profissional, nós continuamos a ter a sala de leitura, mas a sala de leitura tem uma grade curricular, que tem que atender [as turmas] dentro do horário [da professora de sala de leitura]. Então, ela [a atual professora da sala de leitura] não tem disponibilidade de horário [para o projeto de cinema] e muitas vezes, ela precisa estar com turmas, cobrindo todas as licenças [médicas]. Então, a professora da sala de leitura, que é aquela que faria a ponte, que faria esse elo, é aquela também que tem que substituir toda e qualquer licença de professor. E aí a gente se vê... “A professora [de sala de leitura] vai...”... “Não, não vai não, porque a professora “x” está com uma licença e ela não poderá acompanhar o projeto...”. Na outra semana é a professora “y”, na outra semana... Então, a gente acaba perdendo isso... Tem sempre um profissional da escola que acompanha [o Projeto Imagens em Movimento], mas não tem sido uma professora. Tem sido outra profissional... Entusiasmada, animada... Ela “briga” comigo quando o projeto não está [Risos]: “O projeto ainda não começou! Tem que ligar, porque as crianças precisam! Tem que vir pra cá porque faz diferença na vida deles”. Eu explico que não dá pra ser sempre a mesma escola, que o projeto tem que abrir pra outras. Mas, ela fica numa empolgação quando sabe que vem pra cá. Ela muda o horário dela, estica o horário dela pra acompanhar o projeto... Mas não é uma professora. Então, por mais animação que ela tenha, por mais envolvimento, por mais alegria... acho que ela percebe muito bem a falta que isso faz, a diferença que isso faz na vida das crianças... mas ela não é uma professora, ela não vai voltar para outro grupo de alunos com tudo aquilo que a gente sabe que precisaria que voltasse.

D: Qual é o trabalho dela aqui na escola?

R: *Ela é uma merendeira que está readaptada. Então, hoje ela ajuda na secretaria da escola e ela faz um trabalho muito voltado pra criança. Por mais que ela ajude na secretaria da escola, ela não fica sempre na secretaria. Ela fica procurando as necessidades das crianças. Ela faz um trabalho, ela se envolve... agora ela fez um bazar dentro da escola. Então, ela está sempre movimentando... criança grande, que a roupa já ficou pequena, que a roupa está boa pra trazer pra escola... se tem*

um aluno “x” ou “y” que está precisando... se alguém tem um sapato que possa trazer... Teve um casaco que ela arrumou e a criança ficou super feliz, a criança ficou encantada. Então, ela já pede: “Olha, vocês não têm um vestido assim? Quem tem?”. E o bazar está crescendo. O trabalho burocrático não funciona com ela, tem que ser um trabalho de envolvimento com as crianças... é um trabalho muito bom com as crianças. E o cineclube [oficina de cinema] está no meio disso, o Projeto Imagens em Movimento está nesse movimento dela. Qualquer coisa que deixe a criança feliz ela está envolvida no trabalho.

D: Tem uma sensibilidade...

R: Tem. Isso... isso... Então, é uma merendeira readaptada. Rosângela [Risos].

D: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o projeto?

R: Acho que é isso mesmo. O brilho no olhar deles, uma certa autonomia, porque isso também é interessante. Vem uma pessoa de fora pra dentro da escola. E a escola tem regras. Eu acredito em regras. A gente vive em uma sociedade. Na escola temos como objetivo educar o aluno. Então, temos várias regras dentro da escola: o que pode ser feito, o que não pode... Andar sozinho, solto pela escola, não trabalhamos dessa maneira. As crianças têm horário pra circular, elas saem da sala em número reduzido pra ir ao banheiro e beber água... Quando o projeto vem, essas regras não estão construídas com as pessoas do projeto, as coisas mudam... mas eles têm um objetivo, que é fazer a filmagem, que é reconhecer o que a professora explicou dentro de um espaço. Eles saem daquele espaço, vão pra fora da escola, reconhecendo as informações dela e aí eles estão soltos pela escola, mas não tem bagunça, conflito. Então, é uma autonomia... Quando tem objetivo a autonomia funciona. Eles têm objetivo. Eles saem da sala, saem soltos, mas não temos problemas. Eu acho que isso é crescimento pra eles e pra nós também. Entender que é possível circular na escola sem regras, desde que eles tenham objetivos bem construídos. Desde que saibam o que estão fazendo, circulando.

D: É uma outra relação com o espaço. E não só dentro da escola, mas no entorno...

R: Sim, quando eles saem para as filmagens. A responsabilidade, a alegria quando eles conseguem um espaço longe... Eles fizeram alguns trabalhos fora daqui... que eles foram pra espaços que não conheciam. Foram pro Parque Lage, pra cachoeira... Ih, a cachoeira foi assim um encanto... Eles voltaram encantados, porque sai da realidade deles. Nós tínhamos uma realidade de algumas crianças

que não saíam da comunidade. E agora, a escola estando fora [do Complexo do Alemão], eles atravessam uma via mais importante, a rua principal do bairro e vêm pra escola. É o movimento que eles têm. Temos crianças que não conhecem a praia, temos crianças que nunca foram ao museu. Então, quando a escola consegue promover isso, é um tempo/espço de aprendizagem que, de repente eles não teriam e que não se percebe, porque nós tivemos uma criação, tivemos uma família que se preocupava, que valorizava isso ou que podia valorizar isso, porque às vezes não é culpa da família, é culpa das circunstâncias, é falta de tempo, de dinheiro, de condições. Então, a escola tem que fazer também essa parte. Não é só ler, escrever e fazer as quatro operações. É conhecer o mundo. Eu acho que o projeto também ajuda nisso. Ele leva as crianças pro mundo e ele traz o mundo pra dentro da escola... quando ele traz os filmes, quando ele traz os curtas, ele traz o mundo pra dentro da escola. Entender que a França, que Paris não é ali na esquina... que é uma outra língua. Entender que é importante aprender o inglês que eles aprendem aqui na escola, porque eles vão sair num dia. Quem sabe? Porque eles saíram... Por que não? Eles precisam de uma outra língua. Não só porque tem uma professora, não é só porque tem uma diretora que diz que eles têm que aprender inglês, é porque faz falta mesmo uma outra língua pra estar em outro espaço, pra alçar outros voos... Acho que eles trazem o mundo pra dentro da escola também.

D: Muito obrigada! Foi ótimo!

R: [Risos]...

ENTREVISTA 8 – Merendeira parceira do projeto Rosângela Rodrigues

Momento Inicial: exibição de um trecho do curta *Por ser de lá*, criado no ano 2015, com estudantes da Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti, a partir do trabalho da cineasta Ana Dillon e com o acompanhamento da merendeira da escola Rosângela Rodrigues.

Danielle (pesquisadora): *Oi, Rosângela! Eu gostaria que você dissesse o que essas imagens que nós acabamos de assistir trazem à sua memória e que você contasse um pouquinho como foi esse processo de realização:*

Rosângela (copesquisadora): *Eu tenho muita saudade desse dia, porque foi um dia alegre, feliz, as crianças ficaram apaixonadas. O contato deles com a natureza*

foi uma coisa impressionante. Eu também fiquei apaixonada. O filme... enquanto eles filmavam... uns estavam filmando... os outros estavam se divertindo de uma forma tão feliz, como se eles nunca tivessem ido num lugar como aquele, nunca tivessem visto. Então, eu vejo no "Imagens em Movimento" isso também... trazer essa felicidade pra eles, para as crianças saírem do lugar onde elas estão, onde elas vivem, o mundo delas. Foi um lugar tão longe que nós fomos. Eles andaram tanto de carro...

D: Você lembra onde foi?

R: Foi... Jacarepaguá? É... foi "pros lados" de Jacarepaguá... Numa mata lindíssima, que eu também gostei muito, fiquei muito apaixonada por lá... lindo... a cachoeira... Eu não me lembro muito bem o nome do lugar, mas o lugar em si era muito bonito...

D: Eu acho que era Vargem Grande...

R: Isso! Vargem Grande! Mas bem lá dentro de Vargem Grande... muito bonito. E as crianças ficaram super felizes, empolgadas com aquilo ali. Sabe é assim, eu tenho uma coisa com a escola... se eles estão felizes, eu estou também. Eu gosto muito daqui. Eu já acompanho essas crianças há muito tempo. Acho que por isso também eu "abracei" muito o "Imagens em Movimento". Eu gosto demais. Eu "me sinto". Estou sempre com as meninas [professoras de cinema], ajudando as meninas. Aprendi muito. E eles também! As crianças também... As crianças hoje têm uma outra... uma outra noção do que é cinema, do que é um filme. Eles sabem, por exemplo... na hora que nós vimos aquele pedaço do [curta] "Por ser de lá", quando tem a cena da mãe e a cena da Letícia, que ela está sozinha ali como se estivesse ouvindo a mãe. E aquilo foi muito legal, porque foi filmado num outro lugar... ela sozinha. E eles não sabiam disso. Quando eles viram o filme pronto, eles ficaram "doidos": "Como que pode?". Porque foi filmado aqui na praça... Aquela cena ali... por isso que eu falo pra você... É por isso... toda vez que eu vejo aquela cena ali eu lembro da reação deles. O filme... a história foi lá [em Vargem Grande]. A mãe tendo que sair [da casa] porque não tinha dinheiro pra pagar o aluguel e a cena da Letícia ouvindo [a fala da mãe] foi aqui na praça...

D: Eu não sabia!

R: É!

D: Ficou perfeito!

R: *Perfeito! Foi feita [a cena]... ela sozinha aqui na praça. Ela ali mexendo [na planta] como se “tivesse” ouvindo... E depois, quando faz a edição, tudo junto... ela correndo pra mãe. Então, aquilo assim foi um momento mágico pra eles. O que o cinema estava mostrando pra eles, uma coisa nova para as crianças. Eu me lembro que nós ficamos um dia [gravando]... Eles perguntando... ela explicando... a Ana [Dillon] explicando, que a Ana tem uma “paciência de Jó”... explicando como é que foi feito. Inclusive, nas novelas é feito assim. Então, vamos dizer assim, aquele “suspense” que eles tinham... porque aí eles começaram a perguntar sobre filmes de suspense... se era assim, se a cena é cortada? Eu acho que eles não têm mais medo do filme, porque eles já sabem como é feito. Eles entenderam como é feito. Isso é muito legal! Eu adoro!*

D: Por trás das câmeras...

R: *Justamente! Eu acho até, Dani, assim... Eu queria que eles saíssem daqui... quando eles saíssem, que eles fossem pra outras escolas que dessem continuidade...*

D: Aqui só vai até o sexto ano...

R: *É... As crianças que querem ficar no “Imagens em Movimento”, fazendo cinema... que eles saíssem daqui e fossem pra uma outra [escola] e que não perdessem esse sonho, não perdessem esse entusiasmo de continuar... Porque aí vai pra outra escola... E não tem? [o projeto] Acabou! Eles vão ficar com isso só na lembrança. Não sei... quando crescerem mais um pouquinho podem fazer uma faculdade... Muitos saíram daqui pensando nisso... Nem todos querem... se engana quem pensa que todos querem ser ator e atriz... Não! Um quer ser cineasta, o outro quer ser roteirista... Eles gostaram do que eles aprenderam, do que eles vivenciaram. Eles gostaram muito. E eu, particularmente, fico muito feliz. E gosto de “ver eles” assim, eu gosto de “ver eles” bem. Eles gostando daquilo que fazem. E eles “vão de cabeça”... é roupa que tem que trazer... traziam coisas de casa, panela diferente, tudo. Sabe? [Risos]. Então, eles curtiram muito isso, como eu também curti. Curto até hoje. Eu adoro fazer... sempre falo pra Regina [diretora da escola]. Eu gosto sempre de estar junto ali.*

D: O projeto continua!

R: *Continua! Eu acho muito... muito legal, muito bom para as crianças, pra eles verem que existe muita coisa por trás daquilo que eles veem na televisão. Hoje eles já sabem o que é um “take”... É... continuar... o que eles têm que fazer quando uma*

cena é cortada e a gente vai fazer no outro dia, aí tem que ter uma pessoa lá anotando tudinho... a roupa que estava, o brinco, o anel... Entendeu? Pra na outra semana, a gente continuar dali mesmo. Então eles aprenderam tudo isso. Eles gostam, eles falam... [PAUSA] Eu fico só chateada com isso, deles irem pra outra escola e não continuarem. Eu acho que esse projeto deveria ter em todas as escolas. Sabe, todas as escolas deveriam ter. Saía de uma, ia pra outra e lá teria continuidade. De repente é o futuro de um deles. Levar a sério, fazer uma faculdade de cinema. Mas, se sai e vai pra outra escola que não tem, o sonho se perde. Tem que ser muito “cabeça” e a gente sabe que não é assim. Então, tem que ter uma cabeça muito legal pra eles ficarem com esse foco do que eles aprenderam aqui, do que eles fizeram aqui, que eles gostaram, se apaixonaram, que eles entenderam como é feito o cinema.

D: Eu queria que você contasse um pouquinho sobre o seu trabalho aqui na escola e sobre o seu encontro com esse projeto, se você recorda como aconteceu:

R: Olha, hoje aqui na escola eu faço de tudo. Eu costumo falar que eu sou “bombril” aqui. E fico inventando as coisas, porque eu penso assim, Dani, quando você trabalha num lugar que você gosta, quando você faz aquilo por amor, não interessa o que você está fazendo. No meu caso, eu foco muito nas crianças. Eu acho que eles precisam disso, são crianças carentes. Então, tudo o que eu faço é com prazer, faço porque eu gosto. Não cobro nada de ninguém, não devo nada a ninguém. Estou fazendo porque eu gosto, pra me satisfazer e pra satisfazer as crianças. Então, hoje eu estou muito voltada para as crianças, tenho também um trabalho na secretaria. Faço o meu serviço na secretaria e fico envolvida com as crianças em outro trabalho. Eu agora inventei um bazar. Já tem um ano esse bazar. Eu peço a todos e arrecado roupas para as crianças. Você sabe que aqui muitos não têm. Então, roupa, sapatos... Só que eu penso assim... eu, Rosângela... o que eu ganho, eu não vou vender. Eu não tenho por que vender se eu ganhei. Tudo o que é trazido pra escola é doado para as crianças. Temos um dia na semana, de quinze em quinze dias, a gente faz o bazar. Os professores trazem roupa, eu trago de casa... roupa de criança. Então, a gente pega a turma, coloca ali, “bota” as roupas penduradas e eles vão escolher o que eles querem. As crianças falam: “ Oh, tia Rosângela, hoje tem bazar?”. Eles querem bazar todos os dias. Eles querem roupa todos os dias... roupa, sapato, isso é uma coisa também que “deixa eles” felizes,

como se eles estivessem numa loja. Eles vêm e escolhem. Só que, se deixar, eles querem levar tudo. Mas não! Duas peças pra cada um. E eles vão levando. Acabou? Vamos recolhendo mais. Então, eu gosto de fazer essas coisas pela escola, pelas crianças. Eu acho legal, acho importante. Eu não venho aqui só: “Ah, esse que é o meu trabalho”. Eu não estou lá só pra ganhar um salário. Eu venho todos os dias de manhã, porque eu gosto de trabalhar aqui. Eu já acompanho essas crianças há muito tempo. Eu sinto um carinho. Sabe quando você abraça um filho? Abraça todo mundo? É assim que eu me sinto aqui. Eu faço tudo com amor e carinho pra eles, assim como no cineclube. Eu já estava irritada entre aspas, esse ano, porque não começava o cineclube... E as crianças perguntam, sentem falta. E muitas coisas eles vêm falar comigo: “Não vai ter? Não vai ter?”. Quando começou o cineclube todo o mundo. Mas não dava para o sexto ano participar agora. Têm as outras turmas que estão participando e estão adorando. Você vai ver! Eu já esqueci o que eu estava falando...

D: Fale sobre a sua função inicial na escola... O que a Rosângela fazia?

R: Ah tá [Risos]. Eu entrei aqui como merendeira. Eu era merendeira só que eu me “readaptei”. Fazia comida... inventava comida, por exemplo, tem até um fato aqui, eu não sei se você se lembra que, quando era abobrinha... frango com abobrinha, eles detestavam. Eles não comiam, não sentiam nem o sabor, mas detestavam: “Frango com abobrinha... Argh! Não quero!”. Aí eu inventei um nome... que “eu sou chique, bem”: [Risos]. Fez um sucesso aqui na escola. Todo mundo comeu abobrinha, mas era “Le franguê com abobrê”!

D: [Risos]...

R: E isso foi parar lá fora! E as mães vinham me perguntar como era? Como se fazia isso? E eu tive que explicar como era. Eu inventava... Já inventava isso com a minha filha. Quando eu percebia que ela não gostava de determinada comida, eu inventava alguma coisa... era o prato da Mônica, sabe... “Olha, foi a Mônica que me ensinou... O Cebolinha que me ensinou!”. E ela comia! “Se dá certo lá vai dar certo aqui!”. E deu! Eles comiam. No dia do “Le franguê” eles desciam. Eu acho que essas coisas... o carinho que você tem com as crianças. Não é só aqui não. Acho que em todo lugar tinha que ter uma “louca” assim, que nem eu... alguma coisa desse tipo... Depois eu me “readaptei”, vim pra secretaria. Trabalho na secretaria e ando a escola toda: é o cineclube, é o [projeto] “Mais Educação”, tomo conta das crianças do “Mais Educação”, é o bazar... estou sempre arrumando o bazar... minhas fantasias da

Portela... Eu não posso deixar de falar da minha Portela, senão não sou eu! Eu trago as fantasias depois do desfile pra quê? Para as peças que têm na escola... teatro, “Mais Educação”... tem um cineclube no [projeto] “Mais Educação” diferenciado desse, onde eles põem fantasias, fazem peça pra ser apresentada lá embaixo [no pátio] para os outros alunos, para as crianças pequenas, pra eles irem se acostumando. Então, eu trago as roupas da Portela e todo mundo aqui já é Portela por minha causa [Risos]...

D: [Risos]

R: É outra coisa também que eu gosto muito. Eles brincam, se fantasiam e eu fico feliz com isso, de ver que eles estão felizes... e a escola gosta. A gente se entende! Então, está tudo certo! Quanto ao “Imagens em Movimento”, eu me lembro que uma vez eu entrei no auditório e estava passando o filme que você fez...[acompanhou] O primeiro filme... que eles estavam na praia, no barco... Não me lembro o nome do filme...

D: Entre marés e amores!

R: Isso! Eles estavam ali... eu parei, fiquei olhando e achei legal. A Regina [diretora] me falou do cineclube: “Você quer acompanhar?”. De cara eu já disse que queria. E aí começou... Eu comecei a gostar, aprendi várias coisas, que eu também não sabia... E... antes da Ana [Dillon] foi a... [PAUSA]

D: Sofia?

R: Sofia! Depois veio a Ana... Eu fiquei mais junto com a Ana... Eu comecei mesmo o trabalho junto com a Ana... Eu já estava na secretaria aprendendo, aí fiquei junto com a Ana, coladinha ali, aprendendo tudo. Depois veio...[PAUSA]

D: Já foi a Fernanda depois?

R: Não... Antes da Fernanda teve a... [PAUSA] Sabe que eu esqueci o nome...

D: Eu não lembro...

R: Eu tenho o nome dela, é que eu esqueci... [PAUSA] Teve a... [PAUSA] Fernanda... Fernanda é agora... Mas, antes da Fernanda... É a que está no filme [no trecho mostrado no início da entrevista]...

D: Tatiana?

R: Tatiana! A Tatiana também esteve aqui no cineclube. Eu também trabalhei com a Tatiana no cineclube. Agora que veio a Fernanda. Mas, quando saiu a Ana - saiu, não, porque ela estava num outro projeto - a Tatiana ficou no lugar. Eu trabalhei com

a Tatiana e agora com a Fernanda. Todas elas são show! Só não tive oportunidade de trabalhar com a Danielle [Risos]. Quem sabe?

D: [Risos]

R: Quem sabe? [Risos] Quem sabe um dia? O futuro a Deus pertence!

D: E pra encerrar, tem mais alguma coisa marcante nessa experiência com o projeto que você queira acrescentar?

R: Eu só gostaria de frisar... Não sei onde isso vai passar, não sei quem vai ver... Mas, seja lá quem for que assista a essa entrevista, se puder fazer alguma coisa... Eu gostaria muito que esse projeto fosse para as outras escolas... muito! De repente vai para as mãos de alguém que nem sabemos e alguém "estala". Eu acho que tem que ser por aí... Eles têm que aprender aqui um pouquinho... ir para as outras escolas e aprender mais, mais e mais. Até a hora em que eles vão decidir uma faculdade, o que vão querer da vida. E como aqui, várias meninas e vários meninos se interessaram muito... Eu sei que tem aluno aqui que queria fazer um curso, mas não encontrava, ou era caro e não conseguia. Parece que teve aluno que falou com a Ana sobre isso. É uma coisa que eles gostam e que mudou a cabeça deles. Eles viram por outro prisma o cinema, como é feito o roteiro, essas coisas todas, desde o início até o final, quando está filmando, quando vai fazer a edição, porque a edição era feita aqui... Tudo isso... a música, como que coloca a música... Eu gostaria muito que houvesse uma continuidade desse projeto em todas as escolas, principalmente, dentro de uma área carente, como é a nossa. Fez bem pra eles!

D: Está certo! Obrigada!

R: Falei pra caramba!

ANEXO A – Autorização do uso de imagem



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação



Laboratório de Educação
Cinema e Audiovisual



Projeto de Pesquisa
*Currículo e Linguagem
Cinematográfica na EB*



Projeto de Extensão
*Cinema para Aprender e
Desaprender*

Eu, abaixo assinado e identificado, _____, portador da
cédula de identidade nº _____, residente e domiciliado em _____

_____, autorizo o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual/LECAV da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (“doravante designado apenas “LECAV”), em caráter irrevogável e irretroatável, de forma gratuita e pelo prazo máximo permitido em lei, com validade no Brasil e no exterior, a gravar, filmar, fotografar e de qualquer outra forma fixar a minha imagem, voz, nome, dados biográficos (doravante em conjunto referidos por “Imagem”) bem como obras literárias, visuais, fotográficas, audiovisuais e musicais de autoria e a usar o material fixado contendo a sua Imagem e Materiais de qualquer maneira legalmente permitida que tenha relação com os objetivos e propósitos do LECAV, incluindo fins comerciais, como criação e comercialização de materiais didáticos, podendo o LECAV utilizar o material fixado livremente, incluindo reproduzir, transmitir, distribuir, exibir o material fixado contendo a minha Imagem e Materiais no todo ou em parte, adaptar, editar, legendar e traduzir, incluindo a transmissão em toda e qualquer mídia, exemplificadamente, Cinema; todas as formas de vídeo doméstico (home video, home vídeo sell-through, home vídeo rental), nos formatos de vídeo-cassete (VHS), Disc Video Digital (DVD), HD-DVD, Blu-ray Disc, Video Disc, vídeo interativo, CD-ROM e qualquer outra formato de vídeo, existente ou que venha a existir no futuro; qualquer tipo de “Video On Demand” (VOD, SVOD, FVOD, NVOD), existente ou que venha a existir no futuro; todas as formas de televisão incluindo Televisão Aberta e Fechada; Internet e outras mídias digitais (numéricas) interativas e assistidas por computador, meios multi-mídia e “on-line” (por cabo ou não); Hotéis; exibições privadas em meios de transporte terrestres, aéreos, marítimos, fluviais e outros; telefonia celular, e quaisquer dispositivos eletrônicos que permitam a exibição de conteúdos audiovisuais, “downloading”, “streaming”; Plataformas de Petróleo e quaisquer outras formas de exploração; de exploração em jogos e sistemas interativos e/ou dispositivos de leitura eletrônica e/ou dispositivos baseados ou assistidos por computador; direito de produção exibição de making-of, bem como para fins institucionais e de promoção do LECAV, publicação em material acadêmico e didático, e para utilização em pesquisas acadêmicas, realização de relatórios, publicação de artigos e pesquisas, entre outros.

2. Declaro estar ciente de que nenhum valor me será devido em decorrência da participação do referido nas filmagens/gravações ou em decorrência do uso e exibição, conforme previsto acima, de sua Imagem e Materiais. Concordo também que o LECAV poderá, sem necessidade de me consultar a respeito, editar o material contendo a minha Imagem e Materiais, podendo proceder a quaisquer alterações posteriores quanto à mencionada edição, seja para atender a exigências dos diversos setores de exibição, seja por imposições legais ou quaisquer outras razões, sem que para tal seja necessária qualquer autorização adicional ou imposto qualquer ônus para o LECAV.

3. Declaro ainda que a minha participação no material fixado e quaisquer obras apresentadas são originais, e que portanto, o uso dos Materiais pelo LECAV conforme aqui previsto não está em conflito com os direitos de quaisquer terceiros.

Tendo plenamente entendido o significado da presente, bem como seus efeitos e para fins de que seja plenamente aplicável, o presente termo segue por mim assinado, obrigando a mim, meus herdeiros e sucessores, ficando eleito o Foro da Cidade do Rio de Janeiro – RJ, para dirimir quaisquer dúvidas ou pendências decorrentes, do presente instrumento.

Assinatura: _____
Nome: _____
Identidade: _____
CPF: _____
Profissão: _____
Estado Civil: _____
Nacionalidade: _____

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – FE/UFRJ

Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual / LECAV sala 219

Avenida Pasteur, 250 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-240

Telefone para contato: (21) 81842366

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

ANEXO B – Ficha de candidatura do Projeto Imagens em Movimento (convocatória)

Nome da Escola:

Endereço completo:

Professor representante:

Função:

E-mail:

Telefone:

Segundo funcionário participante (se houver):

Função:

E-mail:

Telefone:

Local disponibilizado para as aulas (nome do espaço; dimensões e características):

Horário disponível do local para realização do projeto (dias da semana e horários):

Justificativa

(Discorra sobre os motivos que o levam a apresentar esta candidatura e a expectativa de impacto que o projeto produzirá na escola)

Até 1.500 caracteres