



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Regina Ferreira Barra

**CINEMA E EDUCAÇÃO:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES
EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutor em Educação, Currículo e Linguagem.
Orientadora: Prof^a Dr^a. Adriana Mabel Fresquet.**

**Rio de Janeiro
Março 2015**



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**CINEMA E EDUCAÇÃO:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES
EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet - Orientadora (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)

Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias (UFRJ)

Rio de Janeiro
Março 2015

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Herbert e Reny, pelos afetos compartilhados, inclusive o cinema.

À minha filha, Gabrielle, motivação e amor maior para continuar a produzir sonhos.

Aos apaixonados pela 7ª arte e aos que se tornarão ao experienciá-la.

AGRADECIMENTOS

*Quando se sonha sozinho é apenas um sonho.
Quando se sonha junto é o começo da realidade.*

Miguel de Cervantes

Dou graças a Deus, a Nossa Senhora e ao meu Anjo da Guarda que sempre estiveram comigo!

Aos meus pais, Herbert José Barra (*in memorian*) e Reny Ferreira Barra, e a toda minha família pelos exemplos de amor, fé, amizade e perseverança.

À amada filha, Gabrielle Barra Tarocco, pela compreensão e companhia nesta trajetória e ao seu pai, Angelo A. de Paula Tarocco, pelo apoio dado a ela quando não pude estar presente.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Adriana Mabel Fresquet, pelo carinho, amizade e confiança, por seus ensinamentos, dedicação, competência e por correr os riscos desta travessia comigo.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Adriana Fresquet, Ana Canen, Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec, Márcia Serra Ferreira, Monique Andries Nogueira e Roberto Leher, com os quais pude compartilhar momentos de aprendizagem e de amadurecimento acadêmico e profissional.

Aos professores doutores, Carmen Sanches Sampaio, Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec, Inês Assunção de Castro Teixeira, Rosanne Evangelista Dias que aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora desta tese e pela sabedoria de suas avaliações e orientações.

Às professoras doutoras, Adriana Hoffmann Fernandes e Antônio Flávio Barbosa Moreira, que aceitaram o convite para a suplência da Banca Examinadora.

Aos criativos professores participantes desta pesquisa, Sérgio Augusto Leal de Medeiros, Nelson Vieira da Fonseca Faria e Frederico Marcelo Crochet (professores do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF); Jane Pinheiro (professora do Colégio de Aplicação da UFPE), Ana Lúcia Soutto Mayor e Maria Cristina Miranda (professoras do Colégio do Aplicação da UFRJ) e Clarissa Nanchery (*passseur* da escola de cinema do Colégio de

Aplicação da UFRJ), pelo generoso compartilhamento de seu trabalho gerador de experiências de iniciação à arte cinematográfica.

Ao Secretário da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE), do Ministério da Educação (MEC), Binho Marques, pela entrevista e pelas relevantes contribuições.

À equipe da Secretaria do PPGE-UFRJ, em especial, à secretária Solange Rosa Araújo pelo carinho dedicado a todos nós.

Aos amigos e companheiros do grupo de pesquisa do CINEAD, do LECAV e do PPGE-UFRJ pelos momentos felizes compartilhados nos encontros de estudo e trabalho, nas pesquisas e viagens, nas aprendizagens e “desaprendizagens”.

Ao amigo, Glauber Resende Domingues, pelo afeto, alegria e companheirismo nas conquistas e nas dificuldades; pelas contribuições à tese e pelo incentivo neste caminhar.

À amiga, Eunice Maria Godinho Morando, pela cuidadosa e competente revisão deste trabalho; pelas observações pertinentes e pelo diálogo franco que conduziram ao aprimoramento do texto.

E a todos que, de forma direta ou indireta, me apoiaram e torceram por mim nesta trajetória.

Muito obrigada!

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

LISTA DE SIGLAS

ABPA - Associação Brasileira de Preservação Audiovisual
ACF - Articulação e Combinação de Fragmentos
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAp - Colégio de Aplicação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCJC - Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEC - Comissão de Educação e Cultura
CeNA 23 - Núcleo de Cinema e Animação 23
CEPAE/UFG - Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás
CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CINEAD - Cinema para Aprender e Desaprender
CINEOP - Mostra de Cinema de Ouro Preto
CONDICAp - Conselho Nacional dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
EM - Ensino Médio
FNFCL - Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
LDA - Lei dos Direitos Autorais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECAV - Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LISE - Laboratório do Imaginário Social e Educação
MEC - Ministério da Educação
MinC - Ministério da Cultura
MG - Minas Gerais
PD - Parte Diversificada
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIAC - Programa Institucional de Iniciação Artística e Cultural

PL - Projeto de Lei

PPP - Projeto Político-pedagógico

REDE KINO - Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual

RICD - Regimento Interno da Câmara dos Deputados

SASE - Secretaria de Articulação de Sistemas de Ensino

SAv - Secretaria de Audiovisual

SEB - Secretaria de Educação Básica

SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação

SOCINE - Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

A pesquisa “Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação”, realizada no período de 2011 a 2014, teve o objetivo de investigar possibilidades de encontro do cinema com a educação, com base nas narrativas de docentes que atuam em três dos Colégios de Aplicação de universidades federais brasileiras e que incluem a sétima arte em sua prática pedagógica. O foco desta investigação foi identificar de que modo a experiência de cinema do docente contribui para gerar experiências de iniciação no cinema, no espaço escolar, sem que ele tenha uma formação específica nesta área. Nesta perspectiva, foram propostas algumas indagações: existe uma intenção de endereçamento do olhar da criança e do adolescente no contexto escolar? Quem é o *passseur* que trabalha com o cinema, por meio de experiências significativas e diferentes da clássica instrumentalização pedagógica? Que possibilidades de encontro do cinema com a educação os docentes dos Colégios de Aplicação promovem com seus alunos? Como os Colégios de Aplicação podem contribuir para o diálogo com outras escolas acerca das práticas com o cinema, no contexto da educação brasileira? Para investigar o problema e buscar indicadores referentes a estas questões dialogou-se com vários autores, dentre eles, Alain Bergala, Jacques Rancière, Jorge Larrosa e Adriana Fresquet. Neste trabalho, realizou-se um estudo metodológico de abordagem qualitativa, no formato de entrevistas individuais semiestruturadas com docentes dos Colégios de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A relevância desta pesquisa consiste em buscar pistas para se desvendar o modo pelo qual os professores foram afetados pelo cinema por meio da análise das narrativas de suas experiências com o cinema e com a educação. A partir disto, investigar o que eles propõem aos seus discentes como novas experiências de alteridade capazes de despertar o interesse, a curiosidade, a fruição e outros pontos de vista, dentro e/ou fora do contexto escolar. A temática da pesquisa tornou necessária a análise da Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2014, incluindo a abordagem de seus antecedentes e de suas possibilidades. O resultado obtido nesta investigação foi o de que o professor ou o profissional que deseja trabalhar com o cinema na escola não precisa, necessariamente, ter uma formação específica em cinema. No entanto, é imprescindível que ele possua grande interesse pela sétima arte, desenvolva uma autoformação por meio de estudos e pesquisas na área, seja um espectador de bons filmes, participe de eventos que discutam as questões do cinema e de sua interface com a educação, coopere com o debate sobre a inserção do cinema no currículo escolar, acredite na liberdade da experiência e ouse criar com as artes do cinema e da educação.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Narrativas docentes. Experiências docentes. Colégios de Aplicação.

ABSTRACT

Research Film and Education: narratives of teacher's experiences in Public Schools for teaching traineeship carried out between 2011-2014 aimed to investigate cinema encounter opportunities to education, based on the narratives of teachers who work in three Public Schools for teaching traineeship of Brazilian federal universities and include the seventh art in their teaching. The focus of this research was to identify how the teacher's experiences helps to generate other initiation of trials in movies at school, he has no specific training in this area. In this perspective, have been proposed some questions: is there a child look of addressing intention and adolescents in the school context? Who is *passer* working with cinema, through meaningful experiences and different from classical pedagogical instrumentalization? What possibilities of the meeting of cinema with the education that teacher of Public Schools for teaching traineeship promotes with your students? How the Public Schools for teaching traineeship can contribute to the dialogue with other schools about practices with cinema, in the context of Brazilian education? To investigate the problem and seek indicators related to these issues, we talked to several authors, among them Alain Bergala, Jacques Rancière, Jorge Larrosa and Adriana Fresquet. This work there was a methodological study of qualitative approach, in the form of individual interviews with teachers of Public Schools for teaching traineeship of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), the Federal University of Juiz de Fora (UFJF); the Federal University of Pernambuco (UFPE). The relevance of this research is to look for clues to unravel the way in which the cinema through the narratives of their experiences with the cinema and education. From this, investigate what they offer their students as new experiences of otherness, able to arouse interest, curiosity, enjoyment, and other points of view, within and/or outside of school. The theme of research made it necessary to review Law no. 13,006, of June 26, 2014, including approach of its history and its possibilities. The result of this research was that the teacher or professional who want to work with film in school does not necessarily need to have specific training in cinema. However, it is essential that he has great interest in the seventh art, develop a self-training through studies and research in the area, be a spectator of good movies, participate in events to discuss the questions of the film and its interface with the education, cooperate with the debate on the inclusion of cinema in the school curriculum, believe in the freedom of experience and dare to create with the arts of cinema and education.

Keywords: Education. Cinema. Teacher's narratives. Teacher's experiences. Public Schools for teaching traineeship.

SUMÁRIO

Pré-produção: inspiração, ideias e roteiro	14
1 - Produção e direção: luz, script, cenário	23
Cena I - O cinema e a educação: possibilidades de encontro no currículo escolar	23
Cena II - Educação e cinema: experiências de alteridade	34
Cena III - A Lei Nº 13.006/2014: antecedentes e possibilidades	56
Cena IV - Abordagem metodológica	71
Cena V - Os Colégios de Aplicação e a relação cinema/educação	78
O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores	82
Encontros de alteridade entre o cinema e a educação nos Colégios de Aplicação	83
2 - Pós-produção: montagem de planos, mixagem e análise	92
Narrativas docentes inspiradas pelas experiências estéticas em companhia do cinema e da educação	92
Tomada I - Práticas pedagógicas com o cinema e a educação	96
Tomada II - Formas e conteúdos que atravessam a escola: possibilidades de emancipação afetivo-intelectual	119
Tomada III - Contribuições dos CAPs para inserção de práticas com o cinema em outras escolas	145
Tomada IV - Experiências estéticas com o cinema na formação docente	154
Tomada V - Cinema na escola: uma prática curricular no turno, no contraturno ou em ambos?	173
Algumas pistas para um próximo roteiro	187

Referências Bibliográficas	201
Referências da Web	210
Referências Filmográficas	215

Anexos

Anexo A - Decreto Nº 9.053 de 12 de março de 1946	218
Anexo B - Colégios de Aplicação são destaque no Ideb	219
Anexo C - Relação dos Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras	220
Anexo D - Endereços eletrônicos dos Colégios de Aplicação	221
Anexo E - Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014	222

Apêndices

Apêndice A - Carta-convite e apresentação da pesquisadora	223
Apêndice B - Questionário para mapeamento dos Colégios de Aplicação	224
Apêndice C - Questões para entrevista com os professores	226

Pré-produção: inspiração, ideias e roteiro

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois o que toca às vezes floresce e outros podem pegar com as duas mãos.

Clarice Lispector

A pesquisa “Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação”, do PPGE/UFRJ, realizada no período de 2011 a 2014, teve o objetivo de investigar possibilidades de encontro do cinema com a educação, com base nas narrativas de docentes que atuam em três dos Colégios de Aplicação das universidades federais brasileiras e incluem a sétima arte em sua prática pedagógica. O foco desta investigação foi identificar de que modo a experiência de cinema do docente contribui para gerar outras experiências de iniciação no cinema, no espaço escolar, sem que ele tenha uma formação específica nesta área. Nesta perspectiva, foram propostas algumas indagações: existe uma intenção de endereçamento do olhar da criança e do adolescente no contexto escolar? Quem é o *passer* que trabalha com o cinema, por meio de experiências significativas e diferentes da clássica instrumentalização pedagógica? Que possibilidades de encontro do cinema com a educação os docentes dos CAPs promovem com seus alunos? Como os Colégios de Aplicação podem contribuir para o diálogo com outras escolas acerca das práticas com o cinema, no contexto da educação brasileira? Para investigar o problema e buscar indicadores referentes a essas questões, dialogou-se com vários autores, dentre eles, Alain Bergala, Jacques Rancière, Jorge Larrosa e Adriana Fresquet. Neste trabalho, realizou-se um estudo com metodologia de abordagem qualitativa, no formato de entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas com docentes dos Colégios de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A relevância desta pesquisa consistiu em buscar pistas para se desvendar o modo pelo qual os professores foram afetados pelo cinema, fazendo uma análise das suas narrativas e das suas experiências com o cinema e a educação. A partir disto, investigar o que eles propõem aos seus discentes como novas experiências de alteridade, capazes de despertar o interesse, a curiosidade, a fruição e os sentidos que envolvem o conhecimento e as múltiplas subjetividades. Com o uso das narrativas docentes, procurou-se “tocar a docência”

(TEIXEIRA, 2007), pois como nos mostra a epígrafe de Lispector, o que nos toca é da ordem do que nos atinge e nos afeta. Falar em docência, ouvir suas narrativas é sentir-se tocado pela arte, pelo afeto, pela vocação.

O cinema, desde os seus primórdios, foi considerado um poderoso agente de educação e da comunicação humana. Há mais de um século, a sétima arte encanta, provoca e afeta bilhões de pessoas em todo o mundo, inclusive na escola. Ao longo do século XX, a imagem se configurou como referência da cultura e, com o desenvolvimento e o acesso às tecnologias de informação e comunicação, neste século XXI, imagens e textos permeiam relações, tecem redes e redefinem quem somos. Os professores se deparam, constantemente, com desafios provenientes desse universo marcado pelas tecnologias. Eles vêm buscando, cada vez mais, descobrir e trabalhar com outros cenários e aparatos educativos em suas aulas. Novos espaços para produção de saberes e fazeres vão se configurando na magia do aprender e do desaprender. Considerando a multiplicidade e a diversidade dos contextos socioeducativos, com os quais se convive no cotidiano, propiciada pelas tecnologias de informação e de comunicação, o cinema pode, sem dúvida, ser protagonista à medida que possibilita diferentes leituras e olhares críticos, poéticos e criativos da vida humana, percorrendo espaços e tempos plurais.

O objetivo deste estudo foi investigar possibilidades de encontro do cinema com a educação, nas narrativas dos docentes que, afetados pela experiência com o cinema, sentiram-se motivados a trabalhar, na companhia da sétima arte, com seus estudantes no espaço escolar. A afetação pela arte cinematográfica, como uma intensa experiência de aprendizagem com o cinema, pareceu ter instaurado nos sujeitos docentes participantes desta pesquisa a condição de *porteur* no seu trabalho educativo com crianças e adolescentes.

A hipótese inicial foi a de que um docente, atravessado pela experiência estética com o cinema, pode gerar experiências de iniciação na sétima arte com outras pessoas, sem ter a formação específica na área. O professor não precisa ser ou tornar-se um cineasta para trabalhar com o cinema, tampouco é objetivo do ensino fundamental ou médio formar cineastas. Existe a necessidade de se criar uma relação de intimidade com o cinema, que pode acontecer com a análise de um plano, com a percepção de vários pontos de vista ou com o manuseio de recursos e equipamentos técnicos. Isto dará melhor condição ao professor e ao estudante de ver e fazer filmes, sendo a escola o *locus* fundamental e privilegiado para que vivenciem experiências com o cinema na educação, a qual pode ser compreendida como promotora de experiências que podem vir a produzir sentidos, criar realidades e funcionar como mecanismos potentes de subjetivação. Assim, meninos e meninas, que se sentirem

tocados e afetados pela intensidade dessas experiências com o cinema, poderão florescer com esses encontros e aprendizagens, tomando consciência de que são espectadores emancipados, críticos e criativos, já que para haver a aprendizagem é imprescindível a existência do desejo. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a possibilidade de encontro do cinema com a educação com base nas narrativas docentes de três CAPs.

Os objetivos específicos deste estudo são: investigar práticas pedagógicas de cinema e educação, visando identificar aprendizados que emergem de tais práticas; analisar vivências de cinema no espaço escolar e avaliar se estas promovem gestos de emancipação afetiva e intelectual; identificar contribuições dos CAPs para a inserção de experiências com o cinema em outras escolas; compreender e problematizar experiências estéticas com o cinema nas narrativas docentes; estudar possibilidades de que o cinema constitua uma prática curricular na escola.

Quando fazemos coisas, produzimos cultura, damos sentido ao que somos e ao que nos acontece. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O cinema, assim como a educação, tem grande potencial transformador e juntos podem render muitos frutos. O trabalho com o cinema na escola pode ser uma experiência de alteridade, porque a cultura se constrói no encontro do fazer artístico. A sétima arte pode proporcionar esse encontro criativo, ao pensar outras possíveis formas de impregnação de vida à escola, como um estrangeiro que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída. Na visão de Fresquet, o cinema traz em si uma potência emancipadora.

É um outro potente que se encontra com uma escola, muitos anos mais velha, porém fértil, e com uma aparência um pouco seca e bastante desvitalizada. O encontro é verdadeiramente amoroso, ele a permeia, impregnando-a de vida, fecundando diferentes possibilidades de desdobramentos e produtos (pesquisa, ensino, extensão, projetos vários). O cinema dá vida à escola. Mas não apenas à escola (FRESQUET, 2011a, p. 9).

No encontro verdadeiramente amoroso do cinema com a educação, considera-se o espaço escolar o campo mais fértil para o desenvolvimento de potencialidades e de aprendizagens. A opção pela pesquisa em Colégios de Aplicação se justifica por serem unidades de educação básica ligados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); servirem como campo de estágio para a prática e a formação de futuros professores das diversas licenciaturas; desenvolverem pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e contribuir como interlocutores na troca de experiências em educação com outras instituições de ensino público e privado. O recorte deste campo de estudo foi realizado por

meio de amostragem por conveniência, com base na lista das escolas de educação básica do Conselho Nacional dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp)¹.

Nesta investigação, realizou-se um estudo com metodologia de abordagem qualitativa, com entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas com docentes dos Colégios de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Inicialmente foi enviado um questionário² por *email* para os dezessete Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais brasileiras, a fim de fazer um mapeamento para identificar quais desenvolviam propostas sistematizadas de ensino com o cinema e a educação. Destes, apenas quatro retornaram o questionário respondido: o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, o CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) da Universidade Federal de Goiás, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Destes quatro colégios, três apresentavam práticas sistematizadas com o cinema e a educação e, por isso, foram escolhidos como campo para esta investigação. O CEPAE, de acordo com os dados fornecidos no questionário, trabalha com o cinema de maneira eventual em algumas disciplinas, como recurso pedagógico ou como atividade de entretenimento. A não existência de um trabalho sistematizado foi o motivo de sua exclusão da pesquisa.

Com base nos objetivos propostos por esta investigação, foram ouvidos sete professores dos Colégios de Aplicação que, afetados pela arte cinematográfica, realizam, sistematicamente, encontros do cinema com a educação, envolvendo meninos e meninas, jovens e/ou adultos.

Também se fez necessário abordar os antecedentes e as possibilidades da Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2014, que teve sua origem no Projeto de Lei Nº 7.507 de 2010, proposto pelo Senador Cristovam Buarque, em 2008. Esta lei acrescenta ao artigo 26 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigação da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. A Lei

¹ Relação dos Colégios de Aplicação (Anexo C). Dados fornecidos pelo Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp). Disponível em: <<http://www.condicap.org.br/>>. Acesso em: maio de 2011.

² Questionário enviado para mapeamento dos CAPs (Apêndice B).

Nº 13.006 foi sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff, tendo sido incluído, no referido artigo da LDB, o parágrafo 8º: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. No entanto, a obrigatoriedade da lei por si só não é suficiente para que ocorra uma efetiva transformação nas práticas cotidianas das escolas públicas. É necessário que haja condições reais, tais como: oferta de filmes, de câmeras, de telas de projeção, de equipamentos para captação do som, para edição de imagens e para exibição de filmes etc., de modo que sua aplicação possa se concretizar nestes espaços educativos.

A escolha da temática da pesquisa relaciona-se com a paixão da pesquisadora pelo cinema, a qual foi iniciada ainda na infância devido à exposição aos diversos tipos de filmes. A proposta de pesquisa desenvolvida no doutorado pretende ampliar o conhecimento de mundo de nossas crianças, jovens e adultos, apresentando-lhes o campo da leitura além das fronteiras do texto escrito e falado, visto que há uma aposta no trabalho com o cinema como importante agente transformador capaz de despertar sonhos, afetos, memórias, reflexões e aprendizados, o que vai ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Esta investigação teve início em 2011 e está vinculada à linha de pesquisa “Currículo e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, fazendo parte do projeto de pesquisa “Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica” do mesmo programa.

Do ponto de vista teórico, este estudo se apoiou, principalmente, no trabalho com o cinema como hipótese de alteridade e ato de criação no contexto educativo, capaz de provocar transformações nas relações entre o ensinar e o aprender, de Alain Bergala (2008); nos conceitos do mestre ignorante, da igualdade de inteligência, do espectador emancipado e da partilha do sensível de Jacques Rancière (2007; 2009; 2010); na concepção da experiência e do saber da experiência de Jorge Larrosa (2002; 2007; 2012; 2014); nas concepções de escola e currículo atravessados por diferentes culturas, de Antônio Flávio Moreira (1993; 1997; 2002; 2007; 2008a; 2008b; 2008c; 2012); Vera Candau (2000; 2006; 2008a; 2009); Carmen Teresa Gabriel (2000; 2008a; 2013); nas leituras dos textos de Adriana Fresquet (2007; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2013; 2014) que deram início e acompanharam esta trajetória, motivando o estudo do encontro do cinema com a educação para aprender, desaprender e reaprender.

No Brasil, a pesquisa sobre cinema e educação vem se configurando como um campo distinto de investigação em busca de uma identidade. Nos últimos anos, um cenário promissor foi desenhado, devido ao aumento significativo de pesquisas e de publicações na área; à formação de grupos e de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e à realização de eventos específicos sobre as relações entre a educação e a sétima arte.

Ao investigar as pesquisas da área realizadas no Brasil, empregando-se as palavras cinema e educação foram encontrados 97 (noventa e sete) registros de teses e dissertações, de 2011 a 2012, de acordo com os dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES³. Com outra busca, usando as palavras cinema, educação e escola, o total de 27 (vinte e sete) trabalhos foi obtido. Em nova busca realizada com as palavras cinema, educação, escola e audiovisual 9 (nove) trabalhos foram detectados. Acrescendo-se Colégio de Aplicação a estas palavras foram achados apenas 2 (dois) trabalhos. Empreendendo-se mais uma busca, com as palavras cinema, educação, escola, audiovisual, Colégio de Aplicação e docência nenhum trabalho foi encontrado.

Dentre estes trabalhos, destacam-se as duas dissertações, devido à proximidade com o objeto desta investigação. São duas pesquisas de mestrado defendidas em 2011: a de Maíra Norton da Silva, “Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual”, pela Universidade Federal Fluminense; e a de Nelson Vieira da Fonseca Faria, “A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica”, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. A primeira investiga as relações que podem ser estabelecidas entre técnica e criatividade no ensino contemporâneo do audiovisual, dentro do espaço escolar; a segunda apresenta a possibilidade de se utilizar o cinema em sala de aula, na perspectiva da reflexão e da elaboração do conhecimento pelo emprego da linguagem cinematográfica nas várias fases da produção de filmes em curta metragem, da concepção à exibição do produto final.

Para verificar o estado da arte do tema cinema e educação, foi realizado um recorte temporal correspondente ao período de 2009 a 2013, com o objetivo de verificar os trabalhos apresentados em eventos qualificados, tais como congressos, encontros e seminários, cuja temática se aproxima do objeto de estudo proposto nesta investigação. Nesse período, foram apresentados sete trabalhos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

³ Disponível em: <<http://www.bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: ago. 2014. No *site* não havia registro de dados anteriores ou posteriores a este período.

Educação (ANPEd), no GT 16, Educação e Comunicação, em 2008. No GT 24, Educação e Arte, criado em 2009, não houve nenhuma apresentação que tratasse desta temática até o ano de 2012, sendo que os dados do ano de 2013 ainda não se encontravam disponíveis.

No *site* da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE), reconhecida como uma das maiores sociedades do mundo, estão registrados os anais dos encontros correspondentes aos anos de 2009 a 2013. No 17º encontro, realizado em 2013, cujo enfoque era cinema e educação, apenas um trabalho tratava da temática entre os 373 trabalhos apresentados; no 16º encontro, em 2012, dos 93 trabalhos apresentados, somente cinco estavam dentro deste tema; dos mais de 450 trabalhos apresentados no 15º encontro, em 2011, catorze textos tratavam da temática em questão. Dos 332 trabalhos apresentados no 14º encontro, em 2010, cinco trabalhos referiam-se ao assunto. Em 2009, no 13º encontro, dos cerca de trezentos trabalhos apresentados foi encontrado apenas um trabalho sobre cinema e educação. O que poderia representar esta oscilação no número de trabalhos apresentados nestes encontros durante este período? Não seria de se esperar um crescimento na apresentação de trabalhos com esta temática que é tão relevante para a educação? A contribuição que o cinema pode prestar à educação não foi ainda assimilada pelos representantes da sétima arte? A compreensão de que o diálogo entre as duas áreas pode ser enriquecedor para ambas não encontrou eco entre professores e cineastas?

Em agosto de 2013, no Campus Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, realizou-se o VIII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA), sendo que os trabalhos apresentados não se encontravam disponíveis no *site* do evento. Estavam disponíveis somente os trabalhos apresentados no VII SICEA, realizado em 2011, em Florianópolis, Santa Catarina. Neste evento, foram identificados três trabalhos ligados à área de cinema e educação. Os dados referentes ao VI SICEA, de 2009, não se encontravam disponíveis. Cumpre esclarecer que a realização destes encontros é bianual.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) consagrou-se como um espaço plural de discussões, estudos, pesquisas e experiências acerca dos processos educacionais em todos os níveis de ensino. Em 2014, realizou-se o XVII ENDIPE “A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade”, na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza/CE, com a apresentação de um trabalho na área de cinema e educação, na modalidade de pôster e um trabalho, na modalidade de painel. Em 2012, o XVI ENDIPE “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade” foi realizado na Universidade Estadual de Campinas,

Campinas/SP, com apenas uma apresentação de trabalho dentro do tema em questão. No momento da pesquisa, não havia, no site do ENDIPE, dados disponíveis dos trabalhos apresentados no XV ENDIPE "Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais", realizado em 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte/MG e no XIV ENDIPE "Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas", realizado na PUC/RS, em Porto Alegre/RS, em 2008.

Além destes eventos, merecem destaque os Fóruns promovidos pela Rede Kino⁴ (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual), que vem contribuindo, significativamente, para a consolidação deste campo de estudo e pesquisa, com relevantes discussões e publicações de temas ligados à Educação, Cinema e Audiovisual, desde sua constituição em 2009. A Rede Kino organiza, anualmente, oficinas, mostras e festivais que incentivam a produção do audiovisual por crianças, adolescentes, jovens e adultos. É uma rede multicultural que, com o trabalho e a permanente interação de seus membros, oriundos de diversos pontos do Brasil, de vários países e de diferentes instituições mobilizam afetos, sensibilidades e compromissos com o universo da educação e do cinema. Desde 2010, a Rede Kino estabeleceu uma parceria com a CINEOP (Mostra de Cinema de Ouro Preto), que tem realizado sucessivas aproximações nos espaços-tempos da sétima arte, da educação e da escola, que reverberam nas produções dos cineastas, diretores, realizadores, arquivistas, educadores, interessados e amantes do cinema em geral.

Na parte intitulada "Produção e direção: luz, script, cenário" o referencial teórico e metodológico que fundamenta esta pesquisa é apresentado. Para isto, é estabelecido um diálogo com os autores citados, que formulam concepções e teorias acerca do cinema e/ou da educação, que iluminam e orientam as reflexões e análises desenvolvidas nesta investigação. Na segunda parte, "Pós-produção: montagem de planos, mixagem e análise", buscou-se revelar as narrativas docentes inspiradas pelas experiências vividas e ressignificadas em companhia do cinema e da educação, dialogando com os autores escolhidos. As considerações finais incluíram uma análise do processo vivido nesta investigação e visaram apontar algumas sugestões para futuras pesquisas nessa temática, uma vez que nenhuma investigação consegue

⁴ A Rede Kino foi criada por iniciativa da Prof^ª. Dr^ª. Inês Assunção de Castro Teixeira, da UFMG, juntamente com um grupo de professores pesquisadores de outras universidades brasileiras, em 2009, visando reunir, virtualmente e presencialmente, iniciativas universitárias, escolares e do terceiro setor na área de cinema e educação, do Brasil e da América Latina. Disponível em: <<http://redekino.com.br/>>. Acesso em: ago. 2012.

abordar todas as possibilidades de uma questão. As experiências analisadas propõem formas de se trabalhar o cinema nas escolas, que podem convocar além de relações de alteridade, um diálogo afetuoso, inteligente e sensível entre docentes e discentes, como também o deslocamento e a sensibilização do olhar para outros planos, outras possibilidades de enquadramento, outros pontos de vista, outras imagens e outros sentidos de ser e de estar no mundo. Ao final do texto, apresentamos as referências, os anexos e apêndices que compõem esta investigação.

Existe potência no trabalho da educação com o cinema que está além do aprender na relação docente/discente. Conforme ensina o poeta Manuel de Barros, "o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo" (2010, p. 358). Pode-se compreender o "transver" do poeta como a possibilidade de existência de um olhar criativo para o que rodeia o homem e para aquilo com o que ele se relaciona diariamente. O cinema é uma das expressões artísticas que toca a sensibilidade humana e constitui uma fonte de conhecimento que parte de uma produção colaborativa coletiva e que se transforma em uma apropriação criativa pessoal. Nesta perspectiva, pode-se comparar o docente com um maestro, que, ao reger a orquestra, tem como base uma partitura com cada instrumentista tocando de forma singular, conforme sua habilidade e instrumento. Entretanto, todos trabalham para atingir um objetivo comum, que é a boa execução de uma determinada música. Assim, quando um professor oferece aos seus alunos a experiência de assistir a um filme, embora esta seja coletiva, a apropriação que se fará da mesma é individual, dependendo da história de vida e das características pessoais de cada um.

1 - Produção e direção: luz, script, cenário

Cena I - O cinema e a educação: possibilidades de encontro no currículo escolar

*Os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e pousam no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo como de um alçapão. Eles não têm pouso nem porto alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem. E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhado espanto de saberes que o alimento deles já estava em ti...*

Mário Quintana

Lopes e Macedo (2011) apresentam um inventário de definições de currículo. Entre elas, destacamos currículo como “estratégia de seleção e organização do que vale ensinar” (p. 20). O currículo não constitui um corpo imutável de conhecimentos, ele se modifica de acordo com o tempo e a cultura, sendo passível de contestação. Currículo e educação são impregnados da cultura, pois constituem campos políticos de produção de conhecimento e, por isto mesmo, estão permeados de saber, de poder e de ideologia, em que se entrecruzam representação e domínio, discurso e regulação. De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. A elaboração de um currículo é um processo social e constitui o elemento central do projeto político-pedagógico que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem. A escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo, as quais são construídas coletivamente por movimentos de significação. Segundo Silva (1996, p. 23), o currículo “corporifica relações sociais” decisivas para o processo de formação das subjetividades individuais e coletivas.

Desde o início do século XX, o debate em torno da educação escolar no Brasil contou com inúmeros defensores da utilização de filmes como recursos pedagógicos nas escolas, fato que podemos confirmar pelos estudos que tratam das propostas e dos processos de implantação do cinema educativo nas escolas brasileiras neste período. Pesquisas atuais têm revelado que o uso de filmes na sala de aula tem crescido de forma significativa, integrando as estratégias de ensino das diversas disciplinas, o que indica que a sétima arte já participa do

currículo de nossas escolas há longo tempo, apesar de o cinema ainda ser considerado um meio e não um fim. Entrar na escola não como recurso pedagógico, mas como uma hipótese de alteridade, como estrangeiro, como arte que desestabiliza o instituído e provoca transformações, conforme propõe Bergala (2008), já não é uma situação tão comum. O cinema, na concepção de agente cultural, constitui um potente veículo de comunicação, de sensibilização e de difusão de diferentes representações da realidade capaz de provocar experiências e de afetar através da imagem e do som, o que reforça a necessidade de reflexão a respeito de suas possibilidades e potencialidades nos encontros com a educação. A condição de agente cultural pode garantir a efetiva inserção do cinema no currículo escolar e propiciar novas maneiras de apreensão do conhecimento. Por exemplo, se, ao assistir a um filme, o aluno for capaz de imaginar outras escolhas do diretor para algumas cenas, isto poderá ser um ensaio para a experiência de pensar o mundo de outra forma.

O encontro do cinema com a educação possibilita pensar que a construção do ponto de vista e do ponto de escuta no cinema, não depende apenas do posicionamento da câmera e da construção da paisagem sonora do filme, podendo-se ir além do que vemos e ouvimos e suspeitar o porquê de certas imagens e vozes serem privilegiadas e outras não. Isto pode ser extrapolado política e socialmente fazendo uma leitura mais crítica da democracia que habitamos.

Neste contexto, emergem quatro questões que nos desafiam: *por que, para que, como e qual cinema pode ser levado para a escola?* A sétima arte pode nos proporcionar novos horizontes que favorecem a experiência estética, ética, política, cultural, expressiva e técnica. Azevedo e Teixeira (2011) fazem referência a uma das principais contribuições de Bergala que é a ideia da arte na escola, como um encontro com a alteridade.

É algo que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída na qual o cinema, quando nela está, costuma ser didatizado e instrumentalizado como mero recurso metodológico, entre outras de suas restritas formas de habitar tantas os territórios escolares. Contrariando esta lógica, o cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades. Outros enredos. Novas imagens. Luminosidades tantas (AZEVEDO e TEIXEIRA, 2011, p. 14).

As autoras enfatizam ainda que o cinema para ser presença na escola não precisa entrar como um conteúdo ou disciplina curricular de especialidade de um professor, mas precisa ser algo que atravesse o conhecimento despertando sensações, afetos e estimulando a imaginação. Esta proposta trata o encontro do cinema com a educação como algo da ordem do desejo, significativo para os sujeitos da escola, professores e alunos, que se dispõem a arriscar

juntos, a experimentar outros fazeres e saberes que envolvam as emoções, a inventividade e o prazer. Um modo de pensar a interação entre o cinema e a educação é pensar uma pedagogia emancipadora, uma pedagogia do afeto, do sensível e dos sentidos que traz como efeito a produção da transformação da percepção, da apreensão e da assimilação do mundo e de si próprio, porque desconstrói e renova em outras bases significados e sentidos, até então, não percebidos pelo sujeito.

A sétima arte pode ser levada para a escola e apresentada às crianças, adolescentes, jovens e adultos, como cinema de criação, como cinema expandido ou cinema interativo, por não entender o cinema de um modo único, unívoco, fechado. Ao longo do tempo, esta arte passou por grandes transformações que permitiram a modificação das estruturas narrativas e da forma como recebemos e imergimos em um filme. O atual cenário de crescente desenvolvimento tecnológico está ligado a um futuro integrado às possibilidades do trabalho em rede do mundo digital. Interações, compartilhamentos, ambientes virtuais, narrativas digitais, hibridismos, não linearidade são algumas características da geração século XXI, que se encontra e integra inúmeras possibilidades de criação no mundo das mídias digitais.

Em aproximadamente um século de sua existência, o cinema e, sobretudo, o universo audiovisual vêm ganhando formas inusitadas em virtude da grande revolução tecnológica, o que tem gerado modificações na linguagem, na forma de produção e de recepção do novo perfil do “espectador-autor”. Provavelmente, o cinema industrial, que conhecemos desde o início do século XX, e o mercado cinematográfico terão vida longa, embora se transformem os modos de acesso e distribuição, cada vez mais digitais. Todavia, os paradigmas da experiência e da experimentação permanecerão em incessante transformação, pois, junto à velocidade da evolução técnica, está o poderoso mundo das investigações e invenções, capaz de fazer o cinema ir além, ultrapassar barreiras, construir mundos de sinestesia em que se pode mergulhar e emergir com outras possibilidades (MENEZES, 2011).

Os filmes produzidos por diferentes diretores e países, com diversidade de gênero e época e que se encontram fora do circuito comercial, poderão ser objeto de estudo e trabalho educativo do professor com os estudantes, pois, entre outras razões, grande parte dos alunos não terá oportunidade de encontro com eles fora da escola. Mesmo que, num primeiro momento, os estudantes não se interessem por esse tipo de cinema, preferindo filmes de acesso mais fácil aos quais estão acostumados a assistir, a escola é importante ao constituir uma alternativa, ao oferecer encontros com outros tipos de filme, proporcionando aos estudantes uma oportunidade de ampliação do *menu* de produções artísticas, com várias e diferentes épocas, temas, diretores e cinematografias. É, portanto, interessante refletir com as

crianças e os jovens a respeito da questão: como ampliar e diversificar o repertório de filmes sem conhecer diferentes cinematografias, sem que haja exposição aos diferentes gêneros de filmes, às experiências diversificadas?

Bergala (2008) coloca em pauta as escolhas e as preferências dos jovens que são formadas e produzidas culturalmente conforme o contexto sócio-histórico em que se encontram. Suas escolhas e preferências por determinadas cinematografias não lhes foram impostas, mas também não se pode considerar que foram livremente feitas, pois foram influenciadas por jogos de força e de poder existentes no mercado cinematográfico, que domina a produção, a distribuição e a comercialização mundial de certo tipo de filmografia.

Uma atitude da escola, em matéria de iniciação à arte, não pode ser ‘tirar o corpo fora’ em termos de cultura, partindo dos pseudogostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. O resto não passa de desprezo pela arte e pela criança. A arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto dos hábitos culturais (BERGALA, 2008, p. 39).

Compartilhamos com Bergala (2008) a ideia de uma pedagogia que dê oportunidade às crianças, aos jovens e aos adultos da ampliação de seus horizontes de conhecimento e de acesso a outras cinematografias, de diferentes padrões estéticos, técnicos e culturais, que desestabilizem hábitos e gostos naturalizados, banalizados e pré-digeridos. A escola é um espaço privilegiado para oferecer subsídios que contribuam para desenvolver o pensamento e a linguagem de maneira crítica e criativa, abrindo espaços para a dúvida, o vazio, a incerteza e outras possibilidades de fazer uma leitura autoral e criativa do mundo.

As relações de poder são constitutivas das relações sociais instáveis. As forças hegemônicas que permeiam a sociedade são fruto de um discurso que se tornou preponderante e conforma o objeto, atribuindo-lhe um sentido próprio. À medida que esse sentido é partilhado e aceito organiza-se num ato de poder. Entretanto, como a cultura, a educação e o currículo são constituídos por dinâmicos movimentos de significação, os discursos que permeiam esses campos podem ser revertidos ou subvertidos por forças contra-hegemônicas. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 19), o currículo é “o coração da escola”, porque é o espaço central em que se dá a ação e a sistematização dos esforços pedagógicos de sua elaboração, realizados pelos operadores da educação, nos diferentes níveis do processo educacional. Logo, sua importância é indiscutível e sua concepção tem assumido diferentes sentidos, tais como:

(a) os *conteúdos* a serem ensinados e aprendidos; (b) as *experiências de aprendizagem* escolares vivenciadas pelos estudantes; (c) os *planos pedagógicos* elaborados por profissionais da educação; (d) os *objetivos* a serem atingidos por meio do ensino; (e) os processos de *avaliação*, que afetam a determinação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos (CANDAUI, 2006, p. 19).

O estudo em pauta opta pela compreensão do currículo como o conjunto das experiências vividas dentro e fora da escola, que se desdobram em torno do conhecimento em meio às relações sociais e que contribuem para a construção de nossas identidades. Em síntese, pode-se dizer que o currículo corresponde não só ao conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos, mas também ao conjunto de aprendizagens e desaprendizagens, que é formado no decorrer na vida.

Silva define o currículo como “lugar, espaço, território, percurso, relação de poder; autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (2011, p. 150). Neste sentido, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está atravessado pelas relações de poder e é expressão do instável equilíbrio de interesses e de forças que disputam espaço, dentro e fora do sistema educativo em um dado momento; portanto, em seus conteúdos e formas é a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico. Todavia, no processo de formação de um projeto hegemônico as diferenças entre os grupos não são apagadas, pelo contrário, as especificidades que se associam a outros grupos em busca de um projeto mais amplo que atenda a maioria são mantidas. É um processo de aproximação e de distanciamento entre diferentes posições.

Pode-se constatar que o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e, sem dúvida, mais disputado. “A produção do conhecimento é cada vez mais integrada” (LOPES, 2008, p. 33). Os professores encontram-se imersos em tensões provocadas pelas injustiças e pelas contradições sociais que os levam a refletir sobre o currículo como território em disputa e a rever seus projetos de sociedade em busca de um viver mais digno e humano. Escolas, professores e estudantes não têm se mantido à margem desta rica e tensa dinâmica social; muitos têm respondido a ela através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato de a escola, especialmente a pública, e seus profissionais serem alvo de tantas críticas é sinal de que incomodam e estão vivos. Da mesma forma em que há vida fora dos muros da escola, também há muita vida dentro das salas de aula. O

território escolar é o local onde a sociedade está representada, local de discussão dos valores que a permeiam e dos conflitos que a atravessam. Conforme enfatiza Arroyo:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. [...] Diante desse quadro social e político em que a escola, nós educadores, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica entre mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (ARROYO, 2011, p. 13).

O currículo entendido “como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos torna inócuas as distinções entre currículo formal, vivido ou oculto” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 42), pois qualquer manifestação curricular será sempre uma produção de sentidos, seja escrita, falada ou velada. Moreira (2008a, 2008b, 2008c) assinala que o papel do educador no processo curricular é de fundamental importância. O educador não é absolutamente alguém que executa; ele é alguém que reflete, que concebe e que decide. Ele é um dos grandes artífices da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. “Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19). O currículo precisa ser um espaço de pesquisa, em que docentes e discentes busquem juntos novas aprendizagens e passem a dominar meios de adquirir novos conhecimentos e novos conteúdos. A pluralidade da atual sociedade exige constantes discussões e reflexões, dentro e fora da escola, não apenas sobre currículo, mas também sobre conhecimento, cultura e qualidade de ensino, já que estes assuntos não são temas restritos aos profissionais da educação e vêm ganhando espaço no debate público e nos meios de comunicação.

As questões de diferença e de identidade social e cultural assumem novas dimensões no cenário educacional e se estabelecem no cotidiano escolar, passando a ser vistas como relações de poder construídas historicamente e como processos dinâmicos em permanente construção (GABRIEL, 2000). Os rumos da discussão em torno dos conteúdos escolares têm mostrado a pertinência de se buscar caminhos condizentes com as múltiplas tensões que atravessam a elaboração de um projeto educativo. Em relação aos discursos sobre conhecimentos escolares no campo do currículo, pode-se questionar: que relações privilegiar entre sujeitos e conhecimentos escolares nesse espaço de enunciação, onde são produzidas e negociadas políticas de diferença? Como podemos produzir discursos sobre os saberes, de

forma que possam contribuir tanto para teorização política do currículo quanto para a promoção do aprendizado?

Segundo Gabriel (2008a), produzir conhecimentos é operar no universo de significados das práticas sociais e das políticas de currículo, mediante o uso da linguagem, dos discursos e da produção de sentidos. A promoção de uma educação que possa atender às necessidades e às peculiaridades dos educandos pressupõe que a instituição escolar tenha um conhecimento pelo qual possa identificar tanto as condições de produção, distribuição e consumo de discursos específicos, quanto seus efeitos de poder na constituição dos sujeitos, das identidades e das diferenças.

Assim como o currículo, o cinema também constitui uma prática de significação, de criação e de enunciação de sentidos. Bakhtin (1995) diz que a enunciação é o produto da interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Ele afirma que não existe enunciação fora de um contexto sócio-ideológico. A enunciação procede de alguém e se destina a alguém, com pressuposição de uma réplica, de uma reação. A presença do cinema na educação pode contribuir com a produção de sentidos em situação de aprendizagem, pois traz em si a potência da arte que atravessa a pessoa, permitindo a criação de novos fazeres e saberes num contexto de interação, já que pode suscitar reações naquele a que é exposto, pode levar à reflexão, à descoberta de uma questão que foi ignorada até aquele momento.

Os sentidos encontram-se não somente nos saberes ensinados e aprendidos, mas, especialmente, nos sujeitos que ensinam e que aprendem. Os sujeitos constituídos socialmente agem como autores, negociam e se relacionam com os mais variados discursos a que recorrem e/ou a que são submetidos, o que instiga a reinvenção de novos discursos e permite continuar apostando no papel político da escola pública. De acordo com Gabriel (2008a, p. 233), para que isto aconteça, “precisamos enfrentar, no campo do currículo, a questão da linguagem e da sua relação com o conhecimento”, ou seja, o enfrentamento das questões de sentido. A linguagem é mais que um objeto de reflexão, ela é construtora de objetos, teorias e sujeitos, instrumento do pensar e das leituras plurais das práticas sociais, “arma de luta” (CORAZZA, 2000, p. 89), sem a qual não há ação. As identidades construídas em relações assimétricas de poder, com seus diferentes sentidos em disputa no contexto em que emergem, assumem a centralidade na produção da cultura e do currículo, o qual se torna arma para a luta política em que estão em jogo sua própria significação e a significação de sociedade, de justiça social e de emancipação.

A linguagem assume um papel central e constitutivo no diálogo entre o conhecimento, a cultura e o currículo, pois, além de propiciar as condições necessárias para a construção de

sentidos, também oferece meios para usar os discursos como espaço de confrontos, no qual ocorrem lutas pela transformação nas relações de poder. A sétima arte, com sua linguagem própria, tem muito a contribuir com a educação.

As discussões sobre conhecimento no campo do currículo têm suscitado questões do tipo: qual conhecimento precisa ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo? Qual deve ser excluído? As respostas a estas questões, bem como as concepções de currículo, modificam-se em função das diferentes finalidades educacionais e dos contextos sociais nos quais são produzidas. O conhecimento e a cultura não são dados neutros, logo, parece que não cabe discutir apenas *quais* conhecimentos/filmes selecionar, mas também *quais* critérios são utilizados na seleção, efetuando-se a crítica tanto do conhecimento produzido quanto do fazer desta produção, ao mesmo tempo em que se questiona a escolha de determinados conhecimentos/filmes e a exclusão de tantos outros, considerando-se as relações entre os saberes legitimados e aqueles não legitimados no currículo. O trabalho com o cinema e a educação, dentro e fora da escola, pode ajudar a promover novas experiências, novos sentidos e significados para o currículo; abrir novos e mais amplos espaços para as relações de alteridade; fazer a crítica da lógica da reprodução, abrindo uma possibilidade para desconstruí-la e ultrapassá-la.

No X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo⁵, Young apresentou argumentos que defendem a relevância e o poder do conhecimento escolar. O currículo é construído social e pessoalmente baseado nos discursos e nas diversidades teóricas, é espaço de reafirmação das hibridações. Na realidade, não há um conhecimento poderoso em si mesmo, suas variações entram em disputa na arena escolar. Cabe aos professores, ao elaborar os saberes acerca desses conhecimentos, refletir sobre as escolhas que fazem, pois o conhecimento escolar articula conhecimentos de científicas e de características culturais dos alunos, tornando-os passíveis de serem ensinados e aprendidos. Portanto, são as disputas na produção de significados, presentes em todo processo social, que mantêm a escola como um *locus* importante de poder, sem, no entanto, se limitar a elas.

Os autores Silva e Moreira (1995), Silva (2011); Lopes e Macedo (2011) afirmam que o currículo é um território em que se dá a contestação, pois existe mais de uma cultura, mais de um repertório de sentidos e de significados, que, mesmo quando aceitos, não são todos

⁵ Evento realizado em setembro de 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais, sendo a mesa composta pelos professores Antônio Flávio Moreira (PUC-RJ), Ana Maria Monteiro (UFRJ), José Pacheco (Portugal) e Michael Young (Inglaterra).

considerados válidos como fonte para os conteúdos ou como legítima cultura de pertencimento. Em torno disso, uma longa disputa foi estabelecida. Historicamente, a distinção entre territórios válidos e não válidos é muito forte, envolvendo uma série de exclusões e rejeições de áreas consideráveis da cultura vivida. Muitas dessas exclusões, operadas em nome de uma cultura geral, vêm sendo questionadas, o que não significa que tenham deixado de ocorrer.

Diversos movimentos sociais, religiosos, étnicos e de gênero vêm denunciando a exclusão de determinadas culturas do conjunto dessa cultura geral, de caráter universal, que é posta em questão, por esta sociedade multicultural. Pensar o currículo, a partir dessa diversidade, exige um processo de desconstrução realizado com a discussão da cultura como campo híbrido, cujos fluxos culturais se encontram em permanente movimento. A constatação de que o mundo é multicultural não significa que houve a abertura de espaço para a manifestação de todas as culturas. A ampliação da comunicação e a luta dos grupos minoritários por valorização geram espaços de enunciação e novas práticas de atribuição de sentidos nas diversas culturas em disputa.

No Brasil, a discussão do multiculturalismo no campo do currículo é feita, prioritariamente, na vertente do multiculturalismo crítico, com os professores Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2008a), cujas discussões se aproximam das teorizações pós-modernas e trazem a ideia de cultura como construção histórica. Moreira (2002, 2008a, 2008b) destaca o equilíbrio entre igualdade social e pluralidade cultural. Para o autor, o currículo precisa tratar, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social. Neste sentido, advoga em favor de conteúdos escolares básicos que permitam a formação dos sujeitos como cidadãos ativos e da pluralidade cultural e identitária ser considerada nos currículos. A centralidade da cultura no processo educacional e o entendimento do currículo como instância de reconhecimento das diferenças e de diálogo entre estas é um ponto de anuência entre mim e os autores.

Candau (2000; 2006; 2009) defende a centralidade do pluralismo cultural nos currículos, numa perspectiva que se denomina intercultural crítica e emancipatória. Assim como Moreira (2007, 2008a), a autora rejeita visões essencialistas de cultura e de identidades culturais. Ambos defendem as culturas como produções históricas e dinâmicas, envolvendo interações e hibridações que se dão em contexto marcado pelo poder, por preconceitos e por discriminações. Candau (2006; 2009) nega a assimilação cultural e as abordagens que enfatizam a diferença e reafirma a importância de se promover a relação entre os variados grupos culturais como forma de ampliar os laços entre eles. A base da interculturalidade é o

diálogo entre os grupos sociais e culturais, sendo feita a negociação das questões postas por estes grupos em contextos de assimetria de poder, cuja existência precisa ser reconhecida.

Para viabilizar uma educação intercultural, é necessário promover ações que fomentem o desenvolvimento de valores pluralistas, por meio da interação e do diálogo entre as culturas, valorizando a cultura das minorias, de modo que as oportunidades de êxito escolar dos jovens desses grupos sejam ampliadas. A prática intercultural requer a construção de outra dinâmica educacional que propicie a experiência da interação em todos os momentos do currículo, inclusive a própria organização deste e da escola, pois toda a universalidade pressuposta na ação educativa precisa ser desestabilizada, questionando-se o caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares.

Candau (2009) procura localizar o currículo comum no terreno da interação cultural, a qual integra dialeticamente as diferenças. Neste sentido, o direito de todos à educação precisa ser reconstruído, de modo que todas as culturas sejam reconhecidas e possam se reconhecer na escola. A educação se tornará direito universal de todos à medida que as culturas particulares dos grupos minoritários sejam valorizadas no discurso e na prática escolar. O perigo de se promover o essencialismo das identidades das minorias pode ser minimizado pelo caráter dinâmico da cultura que favorece a interação e o hibridismo entre diferentes culturas, as quais se modificam no contato de umas com as outras e no reconhecimento recíproco. A centralidade da cultura no processo educacional e o entendimento do currículo como instância de reconhecimento das diferenças e de diálogo entre estas é um ponto de anuência entre mim e os autores.

Para o pensamento pós-estruturalista, a linguagem institui a diferença e é cúmplice das relações de poder, sendo o núcleo central deste pensamento, em que o saber e o poder estão atavicamente interligados na instituição do “mundo real”, que não é natural, mas simbólico. Seus sentidos e sistemas de significação são construídos pela linguagem, pelo discurso, que são constituintes da cultura. O currículo, assim como outras práticas, atribui significados e apresenta um discurso que constroi sentidos e produz identidades.

O mundo é permeado pela cultura, não se podendo ignorar as diferenças e as relações de poder que nela se apresentam. A ideia de educação vai além da dicotomia cultura popular/cultura erudita, abrangendo um processo de enriquecimento pessoal, que inclui tanto o conhecimento das práticas culturais locais quanto o conhecimento das obras-primas universais. É fundamental que os professores, como agentes culturais, ao trabalharem com o cinema e a educação, tragam para suas aulas visões diferenciadas da realidade, de modo que os estudantes possam construir um contraponto para a realidade apregoadá pelo *status quo*, a

fim de que esta possa ser interrogada e transformada. O cinema pode ser um importante companheiro da educação nesses movimentos de ressignificação, abrindo possibilidades de experiência, descoberta e invenção, numa perspectiva pedagógica emancipadora.

Cena II - Educação e cinema: experiências de alteridade

Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.

Bartolomeu Campos de Queirós

A palavra é o começo de tudo. Com a palavra o universo teve início, conforme se pode ver no Evangelho de São João (1:1). Também o ser humano começa com a palavra, como poema encarnado no ventre materno, nascido de uma experiência de alteridade e formado pelas histórias que nele habitam e que são, inicialmente, tecidas tanto na relação homem/mulher quanto na relação mãe/bebê e que se multiplicam ao longo da vida deste novo ser. A experiência da palavra torna o ser humano consciente de sua incompletude e, neste sentido, parece que a experiência é incompatível com a certeza. Concordamos com Larrosa (2012, p. 7), quando diz que “temos de aprender, então, a arte de mal-entender bem, isto é, a arte de mal-entender criativamente, com imaginação, brincando com o sentido, deslocando ou pervertendo o sentido, assumindo riscos”. Ao se criar um espaço de diálogo entre a educação e as artes, as experiências e os processos criativos são aproximados, o que pode tornar a experiência mais abrangente, ultrapassando a ordem da razão e englobando os sentimentos e as emoções.

As artes também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memórias para projetar futuros. Um mundo inclusivo, sensível, atento à produção de subjetividade e à criação de laços, para além das redes. Desse modo, a cultura se torna a matéria-prima para a criação de significados numa troca poética de experiências intelectuais e sensíveis. No gesto de habitar os espaços educativos com a arte, se imprime uma enorme responsabilidade na reinvenção de si e do mundo com o outro (FRESQUET, 2013, p. 9).

Para Fresquet a experiência com o cinema é, antes de tudo, uma experiência de alteridade, pois se trata de construir textos que dialoguem e toquem a vida de algum modo, que se façam vida, “ao deixar-se conduzir por um ritmo, deter-se em um silêncio, deslizar-se na oscilação dos tons, modular-se em uma melodia” (LARROSA, 2012, p. 9), de forma que as palavras levem a pensar e surpreendam em uma frase, em um pensamento. A experiência com o cinema proporciona aos espectadores vivências de mundo em vários aspectos, multiplica e amplia pontos de vista, abre horizontes e ultrapassa os limites sobre o que está dado a pensar. Uma experiência de mundo é, num certo sentido, a própria criação, é o lugar em que o

pensamento e a criação se encontram e fazem parte de um só e mesmo gesto, “onde existe a possibilidade de nos conectarmos a ritmos e fluxos que ainda não nos coube incorporar e que ainda aparecem para nos surpreender” (MIGLIORIN, 2010, p. 105).

A sétima arte é capaz de unir todas as formas de arte em um determinado espaço-tempo, sob o registro e a gravação de imagens em movimento, que permitem trazer e revelar, no tempo presente, situações passadas, futuras e/ou imaginadas. Migliorin afirma que “o cinema não difere em natureza em relação às experiências possíveis nas outras artes, mas em intensidade” (idem, p. 105). A experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver uma competência para ver, isto é, uma determinada capacidade para analisar, compreender e apreciar um filme. Contudo, esta competência para ver não é adquirida apenas ao se assistir aos filmes, mas envolve toda uma atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas (educação, mídias, artes etc.); depende das experiências culturais e da maneira de interagir do grupo social do qual fazem parte. Ir ao cinema e assistir aos filmes, para Duarte (2009), é um hábito que precisa ser aprendido e cultivado para a formação estética dos espectadores, sobretudo dos mais jovens, pois

[...] ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente (DUARTE, 2009, p.14).

Numa sociedade audiovisual, viver a experiência cinematográfica, seja como espectador e/ou produtor, possibilita transitar por diferentes campos culturais e proporciona a contemplação, que é uma parte da vida; parte esta que, principalmente na vida adulta, pode ser esquecida por causa dos compromissos, do trabalho e das responsabilidades. O diretor e cineasta Federico Fellini já dizia que “o cinema é um modo divino de contar a vida”, nele são representadas diferentes culturas, linguagens, músicas, épocas, lugares, estilos, gêneros. O cinema provoca atravessamentos no espectador, que irão se refletir em vários aspectos de sua vida.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme ou vibra; algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão e que, às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. Ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 10).

Segundo Larrosa (2014), pode-se dizer que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (idem, p. 18). Ele esclarece os significados da palavra experiência, que vem do latim *experiri*, provar, experimentar; lugar do encontro ou da relação com algo que se experimenta. O radical da palavra é *periri*, cuja raiz *per*, relaciona-se à ideia de perigo, travessia, prova e, secundariamente, traz a ideia de percorrer, passar, atravessar, passar através, mais além. O prefixo da palavra experiência tem o *ex*, de exterior, extremidade, existência. O sujeito da experiência se expõe na travessia, põe-se à prova, arrisca-se frente ao indeterminado, ao desconhecido. Ele é um ser estrangeiro, estranho e exilado diante da travessia e do perigo, diante do atravessamento.

O filósofo Heidegger (1987), ao definir o significado de “fazer uma experiência”, revela as dimensões da travessia e dos seus perigos, da exposição e da abertura para receber o novo e o inesperado. Ele assevera que:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

Outro componente fundamental do conceito é a capacidade de transformação do sujeito, quando se abre e aceita ser tocado, afetado, atravessado. Fazer uma experiência permite que o sujeito seja alcançado, afetando suas certezas, propiciando novos questionamentos, porque, ao fazer a travessia, também é atravessado e submetido às novas questões.

Segundo Larrosa (2002), também existe o contrário, ou seja, o sujeito que, num determinado momento ou situação, é incapaz de fazer a experiência, isto é, aquele que não pode ser tocado, porque se mantém apático e enrijecido, definido por seu saber, poder e vontade.

Benjamin (1996) afirma que uma experiência comunicável, na maioria das vezes, tem a ver com algo a ser partilhado por um grupo de pessoas e que é transmissível de geração em geração, compondo um legado que é patrimônio de todos. Trata-se de um tesouro cultural que alimenta os olhos e os ouvidos das gerações seguintes, promovendo ensinamentos de vida. O autor aponta a atual falta de desejo dos homens de vivenciar novas experiências e argumenta

que, ao contrário, eles aspiram livrar-se de toda experiência e viver em um mundo em que possam exibir sua pobreza externa e interna, embora nem sempre careçam de experiências e de uma formação cultural mais ampla.

Neste sentido, Larrosa (2002) chama a atenção para o excesso de informação, que não deixa espaço para a experiência. A quantidade de informação, a velocidade no processamento e na veiculação dos dados, a obsessão pela novidade, o excesso de opinião, devido à arrogância, são características do mundo atual, que tornam a experiência cada vez mais rara, nunca havendo tempo suficiente para ela. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio” (LARROSA, 2002, p. 23). De que adianta, então, existirem sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões, superestimulados, hiperativos, com maior tempo na escola (tempo integral, formação docente continuada), se o tempo é cada vez mais escasso e não há abertura para experimentar outros territórios e rituais de passagem, para fazer outras travessias e arriscar novos atravessamentos?

Também na escola se constata uma aceleração do tempo. Como a experiência tem sido vivida na escola? Será que há tempo para que se faça a experiência de educar com e através da arte, como um convite a se expor às possibilidades de ser afetado, de se emocionar, de dialogar e de silenciar? “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). A experiência é a possibilidade de que algo aconteça, alcance ou toque o indivíduo. Como nos diz este autor é preciso “um gesto de interrupção” (idem, p. 24), o que é quase impossível nos tempos atuais. O indivíduo tem vivido tão sobrecarregado de imposições ou de proposições autoimpostas que a vida tem sido reduzida à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades e à sobrevivência. Não há tempo nem espaço para cultivar a arte do encontro.

É pela exposição aos diversos tipos de arte que se pode viver um encontro com a alteridade, com a diferença, com a emoção e, talvez, ser atravessado por uma experiência inesperada. Neste sentido, é fundamental que, na formação do professor, se enfatize o trabalho e o gosto pelas artes, o hábito de leitura e que se invista no conhecimento da produção cinematográfica disponível, para que possa indicar bons filmes aos estudantes. Sabemos que esse encontro com as artes, em geral, e com o cinema, em particular, é sempre pessoal, mas o docente pode oferecer experiências coletivas e diferentes formas de trabalhar com ele como, por exemplo, ver e debater filmes; realizar exercícios de produção; trabalhar com fragmentos de filmes, entre outras possibilidades.

Ao falar a respeito do que entende pelo termo experiência⁶, Bergala afirma que a iniciação de crianças no cinema não deve ter como ponto de partida o saber, a cultura ou a história do filme, mas deve partir da experiência direta do filme e da travessia realizada ao assisti-lo, porque elas são capazes de extrair uma compreensão desta experiência, mesmo que não tenham sido preparadas para isto. O mais importante são as emoções vividas, a retenção das imagens e a maneira pela qual foram tocadas pelo filme (BERGALA, 2012; In: FRESQUET, 2013).

A partir de uma escuta atenta do outro, de suas experiências com o cinema, de sua fala, de seus pensamentos e de seus sentimentos, contribuições inovadoras para o saber-fazer individual e coletivo podem ser encontradas. Fresquet resgata a importância da experiência da imaginação como condição para a ocorrência da comunicação e do conhecimento.

Em geral, os centros educativos tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas restritas ao campo das artes e, quando algum professor arrisca “imaginar” em suas aulas outros temas, isso é considerado “tempo perdido”. Em busca desse “tempo perdido” é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção (FRESQUET, 2013, p. 29-30).

Pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. Sendo assim, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns: de natalidade ou de começo; de liberdade ou de emancipação; de diferença ou de alteridade; de abertura ou de catástrofe; de criação ou de acontecimento. São diferentes elaborações “de algo que não se pode definir nem tornar operativo [...]. Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência” (LARROSA, 2014, p. 13), que é própria da vida humana.

O encontro do cinema com a educação tem grande potencial de transformação no ambiente escolar, por ser um espaço privilegiado para a convivência afetiva entre docentes e discentes. A lógica da experiência difere da lógica do experimento, pois a primeira é singular, produz diferença e heterogeneidade, é irrepetível e imprevisível; já a segunda é plural, produz consenso, homogeneidade e acordos, é previsível.

⁶ Comentários apresentados em “O Abecedário de Cinema”, realizado como parte da consultoria que o cineasta francês Alain Bergala prestou ao Projeto Cinema para Aprender e Desaprender, da Faculdade de Educação da UFRJ. Disponível no site <<http://www.cinead.org/?p=382>> e publicado no livro da autora FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

O cinema, como possibilidade de experiência, abrange o visível e o invisível; fornece informações concretas sobre lugares, épocas e culturas; provoca sensações, simbolizações e afetos. O cinema permite o compartilhamento de experiências, dando acesso à alteridade. (BERGALA, 2008). Trata-se de um processo dinâmico de criação, de fazer pensar e não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico.

Neste sentido, Godard diz que “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber e, às vezes, mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção” (apud BERGALA, 2008, p. 31). O cinema favorece relações de alteridade na escola - uma vez que pode ser um espaço de criação e de exibição de produções antigas e modernas, dialogando com as outras artes e com a cultura - bem como aproxima docentes e discentes, quebrando o protocolo e subvertendo a hierarquia de papéis.

A pedagogia nas artes segue um princípio generoso que reduz desigualdades e revela a quem a pratica outras qualidades como a intuição, a sensibilidade e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo. O cinema opera no real com uma linguagem particular. Aprender alguns elementos e técnicas próprias dos processos de pré-produção, produção e pós-produção qualifica o seu fazer e a própria “experiência muda coletiva” (BERGALA, 2008) de assistir a filmes. O cinema não ensina conteúdos específicos, porém permite a possibilidade da experiência do abandono, da insegurança, do estranhamento e da instabilidade da criação, instaurando o espaço no qual se realiza.

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. [...] O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem de 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 mundo e do que já é outro. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que o cinema pode e arrisca (MIGLIORIN, 2010, p.106).

É talvez nesse limite da ignorância que o cinema se revela como uma potência aberta ao imprevisível e ao criativo. O cinema é a experiência que possibilita múltiplas formas de ensinar e aprender. Essa experiência pode ser nova tanto para o professor, quanto para o aluno, criando oportunidades de deslocamentos para se correr riscos e experimentar, juntos, o ato da criação. Bergala (2008) afirma que nada é mais estrangeiro do que a arte na escola, porque a arte traz para a escola algo que tradicionalmente não tem sido uma característica

escolar: a criação. “A arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. A arte reclama, desconstroí, resiste com certa irreverência” (FRESQUET, 2010, p. 204). A arte de educar implica em ações que dão lugar aos atos de criação, que podem ocorrer dentro e fora do contexto escolar.

Da aproximação do cinema com a educação instalam-se alguns desafios. O primeiro consiste em falar dos filmes como “obras de arte e de cultura” (BERGALA, 2008, p. 46). Esse desafio pressupõe superar a tradição de se considerar o cinema como linguagem, o que é predominante no contexto escolar.

Bergala pretende deslocar o foco da leitura analítica e da crítica dos filmes para uma leitura *criativa*, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar na sua imaginação as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e suas incertezas. Nesse faz de conta, o espectador pode compartilhar aspectos não racionais, mais intuitivos e mais sensíveis da vivência do artista, que são fundamentais para quem pretende aprender uma arte (FRESQUET, 2010, p. 209-210).

O espectador se insere num processo de fruição que passa pela experiência da recepção de signos heterogêneos que se conectam, dialogam, se somam, se negam e organizam o mundo. As crianças são o melhor exemplo de inventores de outros mundos, porque se arriscam em sua capacidade inventivo-criativa sem terem a preocupação com normas, críticas ou proibições, mas intuindo-as. De acordo com Rancière (2010), o modo de afetar do cinema é fundado em uma descontinuidade entre obra e fruição, cujo poder se encontra no espaço entre os filmes e seus efeitos.

O segundo desafio, baseado na hipótese de Bergala (2008), seria superar a ilusão pedagógica de se acreditar em um processo interpretativo estruturado em três etapas: i) análise de um plano ou sequência; ii) valorização do filme a partir da sequência; iii) formação do juízo fundado na análise. O autor contrapõe a este formato clássico uma proposta que incentiva a autonomia de quem aprende, aguçando os sentidos para a percepção de sutilezas, substituindo a *explicação* pela *exposição* a uma grande variedade de filmes, visando uma construção progressiva de algo como uma cultura cinematográfica e uma formação do gosto estético. Tanto uma quanto o outro podem desenvolver-se na vivência e na *exposição* aos diferentes tipos de experiências estéticas. Neste caso, a *explicação* não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreensão de experiências estéticas, pois cada indivíduo faz um mergulho naquilo que é experienciado, dele emergindo com uma apreensão e um entendimento que são singulares.

Rancière (2007) faz uma crítica à *ordem explicadora* como prática que subestima a capacidade cognitiva daquele que aprende, pressupondo alguma incapacidade de apropriação pessoal do conhecimento. De acordo com Sampaio (2008), a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem faz com que cada um instigue e seja instigado; provoque e seja provocado; confronte seus pontos de vista, concordando ou não com estes; aprenda e ensine, transformando a sala de aula em um lugar no qual possa surgir a produção de sentidos por meio das interações, das trocas cotidianas e dos processos de interlocução. Desde a filosofia da educação, Larrosa e Kohan (2007) afirmam:

a experiência, não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa além do que vimos sendo (LARROSA e KOHAN 2007, p. 8).

A filosofia libera os sentidos para o pensar e pode ampliar a liberdade dos professores de questionar o tipo de educação que fazem e a si próprios como educadores. Bergala inspira o trabalho de muitos educadores e artistas, em diversas partes do mundo. Sua proposta, criativa e de vanguarda, aponta o horizonte possível de se trabalhar nas escolas a concepção de cinema como arte e como um intruso que subverte e transforma. A hipótese-cinema traz em si o conceito de alteridade, convoca o artista com a câmera na mão a reconfigurar o espaço-tempo e as relações escolares, criando outras possíveis formas de aprendizagem. “Uma descoberta puxa outras perguntas que alavancam novas descobertas e novos conhecimentos, tecidos e construídos de modo (com)partilhado com o(s) outro(s), pois a alteridade é constitutiva do processo ensino-aprendizagem” (SAMPAIO e PEREZ, 2009, p. 61).

Deste modo, “o cinema não pede nada, apenas se aconchega nas capacidades sensíveis dos sujeitos comuns” (MIGLIORIN, 2010, p. 108). É na educação que o fenômeno relacional de compartilhamento das experiências coletivas permite novas maneiras de ensinar-aprender algo a quem deseja conhecer. Experimentar a parceria entre cinema e educação, constitutiva de atos de criação no contexto escolar, provoca o encontro democrático de diversas idades, inteligências, conhecimentos e vivências, decorrente da potência sensibilizadora da sétima arte. Essa ocupação do espaço-tempo simbólico legitima o direito à livre experiência do sensível, da imaginação e da fruição.

Na arte-educação, o exercício do cinema é bastante desafiador ao propor exercícios de criação, do não lugar, do arriscar-se na invenção do possível e do desejável. A realização de um filme oferece a visão de um espetáculo, cuja natureza ilusória está no resultado da montagem impregnada do real.

O mágico e o cirurgião estão entre si como o pintor e o cinegrafista. O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade... Assim, a descrição cinematográfica da realidade é, para o homem moderno, infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIN, 1996, p. 187).

A tecnologia possibilitou ao homem moderno penetrar mais profundamente as vísceras da realidade. Do ponto de vista artístico, isto implica escolhas estéticas e éticas do cineasta e remete às diferentes interpretações que o espectador pode ter de suas obras. “Filmar é adaptar o tempo todo o seu ponto de vista às mutações do real. Único ou múltiplo, fixo ou móvel, interno ou externo, o ponto de vista remete ao gesto fundador da arte cinematográfica, à sua ontologia” (LEANDRO, 2010, p. 84). O cinema, desde sua criação, sempre ofereceu pontos de vista diversificados, o que é traduzido pela complexidade dos diálogos entre os personagens, pela criação de novos ritmos de montagem e pelo olhar escolhido para os diferentes planos, os quais afetam a memória e a emoção do espectador.

Aumont e Marie (2010) abordam três registros de significação de “ponto de vista” atestados pela teoria do cinema: 1) “ponto imaginário, eventualmente móvel, do qual cada plano foi filmado” (idem, p. 237). Este ponto de vista, em um filme narrativo, é identificado com o olhar que poderá ser de um personagem, da câmera, do autor do filme ou do narrador; 2) “a maneira particular como uma questão pode ser considerada, ou seja, em uma narrativa, a filtragem da informação e sua atribuição às diversas instâncias da narração: autor, narrador, personagens” (idem, p. 237); 3) “uma opinião, um sentimento a respeito de um objeto, de um fenômeno ou de um acontecimento” (idem, p. 237), sendo o enquadramento um dos principais instrumentos para marcação do ponto de vista.

A escolha do ponto de vista é algo da ordem da sensibilidade e da inteligência do autor/diretor, porque designa um lugar que existe fora do filme: o lugar do espectador. Bergala (2008) diz ter se tornado herdeiro e adepto da teoria “*travelling* é uma questão moral”, formulada a partir do texto publicado na revista *Cahiers du Cinema*, de Jacques

Rivette sobre *Kapo*⁷, um filme de Gilles Pontecorvo. O jovem crítico fundamenta seu julgamento na análise de um plano emblemático do filme considerado por ele degradante.

Trata-se do plano em que uma prisioneira de um campo de concentração acaba de se suicidar: “Entretanto, vejam, em *Kapo*, o plano em que Riva se suicida se jogando na cerca elétrica: o homem que decide nesse momento, fazer um *travelling* para frente para reenquadrar o cadáver em *contre-plongée*⁸, tomando o cuidado de inscrever exatamente a mão levantada num ângulo do seu enquadramento final, este homem merece apenas o mais profundo desprezo” (BERGALA, 2008, p. 40).

Segundo Bergala, ao fundar sua crítica em um só plano, Rivette demonstra com sua escolha uma estratégia crítica de indiscutível eficácia pedagógica. A apresentação e a análise de um fragmento deste filme, neste caso um plano que estetiza o horror, torna sua análise mais convincente ao espectador do que um julgamento moral do filme. O sentimento de repulsa experimentado em vários filmes coloca a questão moral na pauta da crítica do cinema.

Bergala (2008) assinala que as diferenças de gosto provocam cisões no social que distanciam mais do que as diferenças culturais e que, na vida afetiva, podem provocar separações mais severas do que a existência de opiniões divergentes. O gosto é constituído pela cultura de cinema, a qual constrói paulatinamente o julgamento que poderá ser emitido sobre esse ou aquele filme. O julgamento sentido globalmente no decorrer da projeção, “permite enxergar e analisar a grandeza, a mediocridade ou a abjeção de um plano ou de uma sequência” (idem, p. 43).

O ponto de vista convoca o afeto e a inteligência do espectador, como também sua identificação psicológica com os personagens. Considerando a interlocução entre o cinema e a educação como espaço de vivência criativa, o ponto de vista necessita ser abordado como uma questão pedagógica importante. Para o autor, “em todo o filme realmente criativo há algo de enigmático que resiste, que não é totalmente assimilável, legível, pelo menos no momento em que surge” (idem, p. 176). O filme criativo suscita uma reflexão, não somente a respeito do que foi visto e/ou ouvido, mas também do que foi sentido o que, em certos casos, exige um tempo maior para ser digerido e significado pelo espectador. Bergala tem um trabalho de seleção de fragmentos de filmes de diferentes diretores e épocas para mostrar seis grandes

⁷ DANEY, Serge. “*Le travelling de Kapo*”, *Trafic*, n. 4, 1992.

⁸ *Prise de vue faite de bas en haut (à l'inverse de la plongée)*. Séquence filmée en *contre-plongée*. Nouveau Petit Le Robert. Dictionnaire de la Langue Française. Tomada feita de baixo para cima (ao contrário da feita de cima para baixo). Sequência filmada de baixo para cima. Novo Pequeno Roberto. Dicionário da Língua Francesa. (Tradução da revisora).

categorias subdivididas em outras tantas para explicitar uma diversidade de pontos de vistas que podem ser construídos no cinema. O material está composto por um DVD chamado *Le point de vue (O ponto de vista)* e contém um pequeno caderno explicitando cada um deles. Ele é um dos DVDs que compõem a coleção *L'Eden (O Éden)*, coordenada também por Alain Bergala⁹. O trabalho mental exercido pelo espectador faz com que as imagens visuais captadas evoquem imagens sonoras e vice-versa. Uma influencia as outras e criam novas possibilidades de significação. Para Domingues, a força da imagem visual tem aparente predominância na construção do ponto de vista, pois “o que parece invisível ou menos evidente é a força do som para essa mesma construção. Existem inúmeros planos na história do cinema que se não fosse pela presença do som, o ponto de vista seria impossível de se constituir” (DOMINGUES, 2013, p. 12). Algumas pesquisas têm se dedicado a investigar o fenômeno do som no cinema, sob dois pontos de vista.

De um lado, estão as pesquisas que observam os sons a partir de sua fonte, ou seja, a natureza do dado sonoro. Por outro lado, estão os trabalhos que buscam observar o fenômeno sonoro a partir do sujeito que o ouve, logo, os significados que estes sons passam a ter depois que saíam de sua fonte sonora. [...] Todo filme é potencialmente um espaço-tempo de sonoridades. De modo geral, as cenas vêm carregadas de sons que, na maioria das vezes, representam um universo acústico (DOMINGUES, 2013, p. 30).

Portanto, o cinema pode ser encarado como um espaço/tempo de produção e de reprodução de múltiplas imagens sonoras que podem ser observadas sob dois prismas: o espacial e o subjetivo. “No espacial, o ponto de escuta seria regido pelo que me é dado ouvir no lugar onde estou no espaço. No subjetivo, os personagens veem aquilo que o espectador vê” (DOMINGUES, 2013, p. 11). O ato de escutar associa-se a uma atitude consciente e intencional para perceber os sons ao redor e estabelecer relações entre eles, suas transformações no tempo, suas semelhanças e suas diferenças. Neste caso, o encontro da educação com a sétima arte pode propiciar às pessoas experiências que contribuem para ampliar a percepção, a sensibilidade, a reflexão e a imaginação, respeitando-se

[...] o filme – sem reduzi-lo demais a um esqueleto, respeitando ao mesmo tempo o modo como este pode penetrar na consciência de alguém, sobretudo se tratando de uma criança. Portanto, pode-se “acelerar” um pouco o processo de tomada de

⁹ Em 2008, Bergala trouxe para o CINEAD três exemplares desta coleção, com o propósito de formação.

consciência de uma moral das formas, mas nunca “forçá-la” de maneira dogmática, simbolicamente ineficaz e perigosa (BERGALA, 2008, p. 43).

A pedagogia da criação propõe livres exercícios de filmagem que, por mais modestos que sejam, têm por finalidade produzir um objeto-filme num espaço de troca e de socialização entre os membros do grupo. Todavia, Bergala chama a atenção para um recorrente perigo, o da realização de um filme como produto em vez da experiência insubstituível de um ato de criação, em cujas etapas se encontram o seu valor como ferramenta para a aprendizagem.

Com a nova *hipótese-cinema*¹⁰, Alain Bergala (2008) traz a aprendizagem da arte cinematográfica para a escola. A proposta de iniciação ao cinema na escola, a partir do maternal, vai além das abordagens do conteúdo dos filmes, visando suplantando a visão pedagógica dominante de que cinema é apenas uma linguagem. A nova pedagogia do cinema propõe apoiar-se numa abordagem do filme como arte, o que permite ultrapassar os conhecimentos adquiridos com a tradição linguística, semiológica e semiótica, conduzindo os alunos a uma experiência do sensível.

A experiência do espectador-aprendiz, bem mais profunda do que a tradicional decodificação de signos, estudo da narrativa e dos personagens, pode proporcionar a possibilidade de identificar métodos, possíveis questionamentos do autor da obra analisada e a pedagogia intrínseca do processo criativo dos cineastas. A força da pedagogia da criação consiste em ver o cinema como “uma forma que pensa” (Godard, 1998). Isto diz respeito ao próprio cinema, às maneiras de se fazer cinema e de se pensar o mundo por meio dele.

Assim como a cultura global do cinema sofreu mutações, também a escola tem se transformado nas relações de transmissão e de construção de conhecimentos. O conflito de gerações mudou para uma nova posição na qual ocorre a produção de uma cultura comum e contínua, que é, em parte, produzida pela mídia, mas em cuja modelização o cinema tem um papel decisivo. Bergala (2008) alerta para o cuidado de, em nome da pedagogia, não se usar como critério aquilo que funciona, de não se validar práticas sem questioná-las, sem se inquirir a respeito do que se deseja transmitir, comunicar e reproduzir. Para ele, toda

¹⁰ “A primeira experiência corresponde a Alain Bergala (2006). No ano 2000, ele foi convidado a liderar a proposta de cinema pelo então ministro de Educação da França, Jack Lang, cujo planejamento era desenvolver as artes e a cultura nas escolas públicas da França. O plano, conhecido como *Le Plan de Cinq Ans*, foi anunciado conjuntamente pelos ministros da Cultura e o da Educação, Catherine Tasca e Jack Lang, respectivamente, em 14 de dezembro de 2000”. In: FRESQUET, Adriana Mabel. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman* - UFRJ, GT- 16: Educação e Comunicação, ANPED 2008b.

pedagogia precisa levar em conta as crianças e os jovens a quem se destina. A adaptação do cinema às salas de aula necessita ser realizada com respeito, sem que haja demasiada simplificação ou caricatura, pois se assim for feito, mesmo que com as melhores intenções pedagógicas, estar-se-á subestimando a inteligência dos estudantes. Crianças e jovens não esperam nem precisam de explicação dos filmes, pois eles são competentes para elaborar sua experiência. Ao ouvi-los falar da travessia do filme, o professor pode “ajudar a ver” com algumas perguntas detalhes e questões históricas ou de arte, caso assim o considere necessário. O mais comum é que algum aluno tenha alguma percepção, por mais intuitiva que ela seja, de detalhes ligados à linguagem ou aos elementos históricos importantes do filme. O autor considera que, por nunca terem recebido formação específica na área, os professores, muitas vezes, se sentem inseguros em sua atuação pedagógica e usam atalhos pedagógicos para se tranquilizar. Com isto, porém, deixam de extrair do cinema a sua condição reflexiva e contestadora.

Para Bergala (2008), o que importa não é o saber do professor sobre o cinema, mas o modo como ele se apropria do objeto-cinema e se relaciona com ele, pois considerar o cinema uma arte trará uma revolução para a pedagogia. Ele considera que existe ainda a necessidade de uma formação cultural cinematográfica do professor que deseja trabalhar com o cinema na escola, que possibilitará o surgimento de um novo olhar sobre ele, não mais como instrumento ou recurso pedagógico, mas como parceiro no diálogo criativo com a educação. A questão da arte na escola vai ao encontro da alteridade e rompe com as normas clássicas do ensino e da pedagogia. A hipótese-cinema extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento da tradicional lógica disciplinar reduz o alcance simbólico da arte e de sua potência de revelação.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (BERGALA, 2008, p. 30).

Do ponto de vista pedagógico, o filme não deve ser tratado como um objeto de leitura passível de decodificação, mas deve-se ter a compreensão de que cada plano revela o processo de criação de um cineasta. Existem, portanto, duas abordagens diferentes: a do cinema como arte, como criação do novo, proposta pelo autor, e a tradicional, que considera o cinema como linguagem e vetor de ideologia.

A grande exigência para uma abordagem do cinema como arte é “aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação” (BERGALA, 2008, p. 35). Talvez seja na infância e na adolescência, onde tudo é novo, o melhor momento para se encontrar com o cinema, embora este encontro possa acontecer em qualquer etapa da vida. Ao longo dos anos, a pessoa vai acumulando a memória dos vários filmes que viu, os quais, de alguma forma, se inscrevem nos corpos, formando o imaginário pessoal do cinema, que não é constituído de modo homogêneo e contínuo. Segundo Daney (1993), há um conjunto de filmes formadores, que traçará o mapa das zonas de atração e de desinteresse. Pode-se então perguntar: o que marca verdadeiramente o encontro com o cinema? Esse encontro se dá num momento único, imprevisível e fulminante, na certeza instantânea “de que aquele filme, que me esperava sabe alguma coisa de minha enigmática relação com o mundo que eu mesmo ignoro e o guarda em si mesmo como um segredo a ser decifrado” (BERGALA, 2008, p. 60).

Para o autor, os filmes marcantes são quase sempre os que estão um tempo à frente da consciência que cada um tem de si mesmo e de sua relação com a vida e com o mundo, causando um estranhamento, uma desestabilização. A compreensão virá no decorrer do tempo com o processo reflexivo decorrente da desestabilização que o impacto do filme causou no espectador. É especialmente na infância que se vivencia com maior intensidade as relações simbólicas e, por isto, as imagens que povoam o imaginário irão compor e marcar o modo singular de ser de cada pessoa. “A escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-lo” (FRESQUET, 2010, p. 219). Ser tocado por algo está na ordem do involuntário, pois isto é regido pelos desejos e afetos que atravessam cada pessoa. A iniciação ao cinema não visa o saber escolar, mas o despertar da imaginação, da criatividade, da possibilidade de uma crítica baseada em seus próprios critérios e no modo pelo qual se foi afetado.

Rancière (2007), Arnaud (2001) e Bergala (2008) afirmam que só o desejo instrui e que nada se transmite segundo pseudoleis pedagógicas. Acreditar no outro, vê-lo como detentor de potencialidades e de capacidades é muito mais decisivo e eficaz do que qualquer conselho técnico. O cinema mostra que certos sentimentos ou sensações são, às vezes, melhor transmitidas por imagens do que por palavras. Nem tudo precisa ser verbalizado num filme para que os espectadores sintam algo, para que ocorra um abalo emocional, que só mais tarde encontrará ressonâncias pessoais que permitirão a tomada de consciência desses sentimentos e das causas desse abalo.

A pedagogia propõe métodos e estratégias para facilitar o processo de aprendizagem. Uma possível estratégia é a do *passer* (barqueiro, em francês), palavra utilizada,

metaforicamente, por Serge Daney para designar aquele que faz a mesma função do barqueiro, isto é, aquele que transporta pessoas de um a outro lugar, acompanhando-as, correndo com elas os mesmos riscos da travessia e sendo, provisoriamente, responsável por elas (BERGALA, 2008). O professor em sua função de *paquebotier*, ao realizar a travessia junto com os estudantes, pode fornecer um capital inicial de filmes, correndo o risco de expor seu gosto e sua subjetividade, mas, ao mesmo tempo, transmitindo o entusiasmo pelo que gosta. Afinal é esse entusiasmo que contagia e encanta, mesmo que não haja coincidência nos gostos dos filmes. O gosto do professor é apenas uma experiência de diversificação e ampliação, porém fundamental como aventura intelectual e sensível.

Nos dias atuais, crianças e jovens têm cada vez menos chances de encontrar filmes que não sejam os veiculados no circuito comercial. A escola é o lugar onde pode acontecer o encontro com obras de arte, com aquilo que o cinema pode produzir de melhor. Bergala (2008) sugere organizar uma filmoteca de qualidade, que reúna filmes de diferentes lugares e épocas e que fique à disposição dos estudantes e dos professores, facilitando o encontro efetivo entre a educação e o cinema, do qual pode surgir uma nova cultura escolar que arrisque o fazer diferente em companhia da arte. “O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. [...] Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela” (BERGALA, 2008, p. 98).

Os melhores filmes não são aqueles em que o cineasta tenta proteger as crianças do mundo, da exposição ao mal que dele faz parte. Essa exposição ao mal que circunda o espectador é menos traumatizante quando feita por meio de uma personagem da ficção que, de algum modo, ocupa o lugar dele naquela situação. Isto pode ser trabalhado por meio da pedagogia do fragmento e do olhar, que significa “ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhe palavras e sentidos” (BERGALA, 2008, p. 99).

Considerar o cinema como via de acesso ao mundo remete ao que Xavier¹¹ propõe sobre as relações que podem ser estabelecidas entre cinema e educação.

O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdo”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p. 14-15).

¹¹ Posição apresentada em entrevista para a Revista Educação & Realidade.

A proposição de Xavier faz eco ao pensamento de Bergala (2008) quanto aos dois modos para se escolher e pensar um trecho de filme: como um extrato autônomo representativo da totalidade de um filme ou como um extrato arbitrariamente destacado que tem a função de aguçar o desejo de ver o filme inteiro. A pedagogia do fragmento traz elementos de condensação, de renovação e de inscrição na memória das imagens vistas, por meio do impacto causado pelo trecho selecionado. A análise de uma cena e/ou de um ato ou a análise de um plano tem uma função reveladora, que os torna visíveis como se nunca tivessem sido vistos. Ver de fato é difícil, requer o deslocamento do ponto de vista e o exercício da percepção e do ato de pensar produzidos pela mudança da perspectiva de um plano ao outro.

Bergala (2008) defende “uma abordagem do cinema a partir do plano, considerado a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema” (p. 124). Um plano é a unidade mais concreta de um filme, pois envolve arte, linguagem, estética, estilo e a marca singular de seu autor. O plano é a interface ideal entre uma abordagem analítica e uma iniciação à criação, considerando a conscientização de todas as escolhas implicadas na situação de se fazer um plano.

A pedagogia do cinema sempre esbarra no modo como é feita a apropriação desse objeto complexo, vivo e indócil. O cineasta não pensa com palavras as escolhas que faz no ato da criação, ele vale-se delas para traduzir essas escolhas. Bergala (2008) aponta cinco pistas decisivas que levam ao essencial do ato de criação no cinema: i) os componentes fundamentais do gesto cinematográfico de criação: a eleição, no real e em meio a outras possíveis, de cenários, atores, cores, gestos, ritmos, tomadas e sons, entre outros; a disposição dos atores, da ordem relativa dos planos, dos ambientes e dos sons isolados relativamente às imagens; o ponto de ataque ou ângulo de câmeras, microfones, planos, cortes e sons, elementos que se combinam a cada momento; ii) as condições reais da tomada de decisão pelo cineasta; iii) a questão crucial da totalidade e do fragmento; iv) o programa de filmagem comparado com a realidade da filmagem; v) a questão da negatividade que interfere no ato da criação ou os imprevistos que podem vir a ocorrer durante uma filmagem.

Adquirir consciência do que se passa nesses cinco níveis do gesto cinematográfico contribui significativamente para outra abordagem dos filmes. Uma pedagogia da criação pode e é aconselhável que comece, antes da passagem ao ato, com a etapa de ver e refletir sobre os filmes e imaginar a partir deles. As primeiras aproximações com os filmes, que consiste em assisti-los, comentá-los, analisá-los (análise da criação que difere da análise fílmica clássica) prepararia para o início da prática da criação. A pedagogia da criação, por

meio de um exercício de lógica e da imaginação, propõe um retorno ao momento de origem da cena, da decisão do plano, em que múltiplas escolhas se apresentam ao cineasta (BERGALA, 2008). Desta forma, a decisão do cineasta é o momento preciso para a inscrição definitiva de sua escolha sobre um suporte, que poderá ser a tela, uma folha de papel, a película ou a faixa digital.

Segundo Godard (apud BERGALA, 2008, p. 152), “o cinema é o definitivo por acaso”. Bergala define o ato de decisão no cinema como um misto de racionalidade, de intenção comunicativa, de intuição, de instinto e de reflexo. A arte cinematográfica, da qual somos contemporâneos, consiste na necessidade do espectador de ver a transformação no tempo e no espaço de uma realidade artificial ou não. Godard, em nome da vocação ontológica do cinema como arte específica, decreta que “no cinema é preciso ver a história, não, contá-la” (idem). O diálogo e os sons que se ouvem, as imagens que se veem são capturadas pelo interior e pelo imaginário do espectador em ritmo próprio.

Durante o ato de criação, o artista realiza o “coeficiente de arte pessoal”¹² contido na obra, que vai da intenção à realização, passando por uma cadeia de reações subjetivas e que não é, em absoluto, consciente. Há algo de insubstituível na experiência de filmar, vivida tanto no corpo como no cérebro, um saber que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, pois a experiência da criação é indispensável para afinar as percepções. Bergala traduz isso de forma poética quando diz:

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo que o mundo sempre nos surpreende jamais correspondendo completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas. Quando acompanhado por um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma primeira vez levada a sério, tomada como experiência inaugural decisiva (BERGALA, 2008, p. 210).

Assim o cinema é sempre jovem quando, ao retornar ao gesto criativo que o fundou, inventa sempre um novo começo (BERGALA, 2008). Criar um filme pressupõe escolhas e tomada de decisões, especialmente por parte do diretor. O cineasta pode chamar a atenção do espectador para um determinado plano do filme, para que o texto mais amplo não se perca, pois os planos não são feitos ao acaso, pelo contrário, são pensados e muitas vezes constituem

¹² Expressão criada por Marcel Duchamp e citada por BERGALA, 2008, p. 162.

o veículo de uma metáfora do filme. No filme “Mutum”¹³, por exemplo, o primeiro plano é um plano fechado¹⁴ e mostra a cabeça em close frontal de um cavalo que se movimenta. Há um corte e surge o nome do filme escrito em branco sob a tela negra. A seguir, aparece na tela um plano conjunto¹⁵, em que uma câmera fixa enquadra em *close* o movimento das patas do cavalo que vai se distanciando e vai surgindo a imagem do cavalo por inteiro, com duas pessoas montadas nele e a paisagem do lugar. Estes planos iniciais convidam e conduzem o espectador a entrar na história com o personagem principal Thiago. Ao final do filme, o galope dos cavalos sugere que Thiago está deixando o lugar e indo conhecer o mundo.

Bergala (2008) utiliza fragmentos de filmes para tratar da particularidade que há no ponto de vista de cada indivíduo e para convocar o espectador a se tornar o que Rancière (2007) chamaria de “espectador emancipado”, ou seja, aquele que está em pé de igualdade intelectual com as criações da arte e do espetáculo e que é capaz de tirar suas próprias conclusões a partir do que vê.

Coisas novas são aprendidas em experiências sociais, a cada dia, porém, “é necessário e não menos importante *desaprender* conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados [...], carregados como mochilas pessoais, familiares e culturais” (FRESQUET, 2007, p. 47). Geralmente as aprendizagens variam de acordo com a afetividade, com a importância que lhes é outorgada e com a valorização que o micro e o macro contexto lhes atribuem. Cada aprendizagem, a princípio, é carregada de supostas boas intenções, porém os seus efeitos podem acarretar implicações positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, receptivas ou discriminadoras.

Neste sentido, o *desaprender* faz parte desse processo de construção e desconstrução, como experiência da própria aprendizagem. *Desaprender*, para Fresquet (2007), não quer dizer aprender coisas novas ou esquecer o aprendido. É algo mais complexo e sutil. Devido à

¹³ Filme de Sandra Kogut (2007), adaptado da obra “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa.

¹⁴ Plano fechado (“close-up”) : a câmera está bem próxima do objeto, de modo que ele ocupa quase todo o cenário sem deixar grandes espaços à sua volta. É um plano de intimidade e expressão. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>>. Acesso em: abr. 2013.

¹⁵ Plano conjunto: com um ângulo visual aberto, a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela. É possível reconhecer os rostos das pessoas mais próximas à câmera. Também poderíamos chamá-lo de “Geralzinho”. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>>. Acesso em: abr. 2013.

irreversibilidade da aprendizagem, desaprender significa fundamentalmente ter em mente as coisas aprendidas que precisam ser alteradas, ou seja, aprender a não lhes outorgar mais o estatuto de verdade, alterar a hierarquia do seu valor na concepção de mundo do próprio sujeito.

Desaprender é animar-se a questionar tais verdades [...], é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. [...] A partir dessa percepção, nascerá um esforço de desaprender, de gerar novas reaprendizagens que possam vir a acontecer com toda a fortaleza própria dos significados que não cessam de ser criados (FRESQUET, 2007, p. 49).

O processo de aprender e desaprender supõe um terceiro momento que a autora chama de tempo de *reaprender*, como um momento de síntese pessoal, “produto de aprendizagens e desaprendizagens no processo bidirecional de transmissão cultural, no qual os significados coletivos tornam-se individuais” (FRESQUET, 2007, p. 51). O reaprender transcende o aprender, amplia seu potencial e abre novos horizontes com outras possibilidades de produção do conhecimento e de desenvolvimento humano. A educação, compreendida como um possível vir a ser, consiste em trazer à tona o inesperado que carregamos dentro de nós.

Em 1818, um mestre francês, Joseph Jacotot, (RANCIÈRE, 2010) viveu a aventura intelectual de ensinar a ler francês a um grupo de estudantes holandeses, sem lhes explicar nada (RANCIÈRE, 2010). Como não existia entre eles nenhuma língua comum, na qual pudesse instruir os alunos, o mestre estabeleceu um laço mínimo de uma *coisa* comum, uma edição bilíngüe do livro *Telêmaco*, e indicou a obra aos estudantes para que aprendessem o texto francês, amparados pela tradução. Desta forma, se pôs a ensinar o que ignorava, a partir da proclamação do lema de ordem da emancipação intelectual: todos os homens têm igual inteligência.

O resultado da experiência superou as expectativas de Jacotot, provocando uma revolução em sua maneira de ensinar, pois, até ali, havia acreditado que a grande tarefa do mestre era explicar, transmitir seu conhecimento aos alunos para elevá-los, gradativamente, à sua própria ciência. Iluminado pelo novo saber adquirido com a experiência, ele pôde perceber que a lógica da explicação é reconhecer que existe uma distância entre o saber e o sujeito que vai aprender. Isto constitui o que Rancière denomina princípio do *embrutecimento*. “A explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e espíritos imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2007, p. 31-32). Quando uma inteligência é subordinada a outra

inteligência, esta última passa por um processo de embrutecimento. Assim age o professor que acredita serem suas explicações a melhor maneira de seu aluno aprender.

Para Jacotot, a igualdade no método de aprender está na *vontade*, está na tensão do próprio desejo ou nas contingências da situação. É isto que torna possível aprender sozinho, sem mestre-explicador, mas não sem qualquer mestre. Segundo Rancière (2007), no ato de aprender, a inteligência e a vontade são mediadas por uma terceira coisa exterior tanto ao mestre quanto ao aluno, que, no caso de Jacotot, foi o livro e que, nos dias atuais, poderia ser substituída por um filme ou por uma câmera, por exemplo. A submissão da vontade e da inteligência do aluno à vontade e à inteligência do mestre faz com que ocorra o processo de embrutecimento do primeiro. Para evitar que isto ocorra é preciso considerar as inteligências de ambos como algo separado e de igual valor, embora a submissão da vontade possa ocorrer quando não há vontade suficiente no aluno para o ato de aprender.

Na relação pedagógica, Rancière (2007) assinala que o mestre ignorante é aquele que ignora a distância de conhecimentos entre mestre e aluno, porque está convencido de que as possibilidades de aprendizagem estão em pé de igualdade. A igualdade das inteligências precisa ser considerada como o ponto de partida comum dos estudantes e dos professores, ou seja, o professor acredita na potência das capacidades sensíveis, intelectuais e afetivas de todos, mesmo que haja variação no tempo de apropriação de cada um do objeto de aprendizagem. É preciso uma educação que entenda a relação professor-aluno numa dimensão de horizontalidade, que permita que os dois pólos desta relação se sintam do mesmo tamanho, que não se construa posições de alto e de baixo, de superior e de inferior, de grande e de pequeno. Ignorante nesse contexto não é algo pejorativo, mas uma qualidade do professor que não subestima a capacidade intelectual de quem aprende.

A crença na explicação como a melhor maneira de se obter aprendizagem é a responsável por todo o mal, pois quebra o fluxo da razão, destrói a confiança do indivíduo em si mesmo, provoca a ruptura entre o senso-comum e a ciência, gerando o embrutecimento (RANCIÈRE, 2007). Porém não há nada de mal em auxiliá-lo na compreensão de uma questão, pedindo para reler um texto ou dando pistas. Estas são atitudes que se diferenciam da anterior, conforme explicita Rancière.

O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes (RANCIÈRE, 2007, p. 32-33).

É possível aprender sozinho sem mestre explicador, pois a instrução é como a liberdade: ela não se dá, é conquistada, sendo a emancipação o oposto do embrutecimento. Segundo Rancière (2007), a emancipação é o processo de verificação da igualdade de inteligência. O homem aprende do mesmo modo que aprendeu a língua materna, observando, comparando, repetindo as experiências, verificando a semelhança daquilo que ele desconhece com o que ele conhece. Entre a pessoa ignorante e o cientista que constroi hipóteses é sempre a mesma inteligência que está trabalhando: uma inteligência que cria formas e faz comparações para comunicar suas aventuras intelectuais e para entender o que outra inteligência está tentando comunicar-lhe de volta.

A emancipação intelectual concebida por Jacotot traz uma ideia de distância, que se opõe à posição explicadora do professor, causadora do embrutecimento. A distância existente entre professor e aluno não constitui um mal em si mesma, ela é uma condição normal que perpassa toda comunicação. A distância que a pessoa “ignorante” precisa atravessar não é a lacuna entre a sua ignorância e o conhecimento do mestre; é a distância entre o que ela já conhece e o que ela ainda não conhece, mas que pode aprender. Para ajudar seu aluno a atravessar esta distância, o “mestre ignorante” não precisa ser ignorante, no sentido de mal preparado. Ele só precisa saber que sua tarefa não é a de transmitir o seu conhecimento aos seus alunos, mas, sim, a de ajudá-lo a tomar um caminho que possa conduzi-los ao desvelamento de signos, à expressão de suas observações e de seus pensamentos a respeito das experiências vividas (RANCIÈRE, 2010).

O mestre emancipador acredita que não existe uma lacuna entre a sua inteligência e a do aluno, pois cada ato intelectual entrelaça um fio casual entre a ignorância e o conhecimento. Todos têm dificuldade em desconstruir maneiras, conteúdos, conceitos e costumes já arraigados e constantes nas práticas diárias. Jacotot chama de emancipação “à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça à outra vontade” (idem, 2010, p. 40). Jacotot abriu mão de transmitir seu saber. Seu método foi o método do próprio aluno e a via de aprendizagem, a liberdade. Ambos conduziram ao atendimento da necessidade de aprender francês e mostram a confiança do mestre na capacidade intelectual daqueles jovens.

O princípio da emancipação é a dissociação entre causa e efeito. O paradoxo do mestre ignorante está aí. O aluno do mestre ignorante aprende o que o mestre não sabe, já que o mestre o enseja a uma procura e ao relato de suas descobertas durante esta procura, enquanto o mestre verifica se ele está realmente empreendendo a busca. O aluno aprende alguma coisa como um efeito do ensinamento do mestre, mas ele não aprende o conhecimento do mestre.

No teatro ou no cinema, o dramaturgo ou o ator não querem ensinar nada necessariamente; eles apenas podem querer proporcionar o estado de atenção ou um sentimento, uma ideia, uma provocação, uma dúvida.

O espectador e o cineasta, o estudante e o professor são sujeitos ativos. Nesta condição, observam, selecionam, comparam, interpretam e conectam o que observaram ao assistir um filme com muitas outras coisas que já foram observadas em outros tempos, espaços e contextos. O espectador vive a sua poesia a partir da poesia que se revela diante dele e na medida da distância que há entre ele e aquilo que ele vê. A distância que há entre o ator e o espectador ou entre o professor e o aluno é mediada pelo espetáculo/filme ou pela aula/atividade, que podem vir a ser o ponto crucial no processo de emancipação intelectual.

O conhecimento produzido pela prática de fazer cinema na escola é um conhecimento ignorante sobre o mundo que é diverso e nos traz um saber construído na experiência de enquadrar e registrar o olhar. “O modo de afetar do cinema é fundado em uma descontinuidade entre obra e fruição. Seu poder reside na distância entre os filmes e seus efeitos” (FRESQUET, 2013, p. 105). Este conhecimento não é um saber ensinado, explicado, mas um saber que surpreende ao ser construído no gesto de ver e fazer cinema na escola e/ou fora dela, descobrindo-se outros modos de ser e de estar no mundo, por meio da emancipação do olhar, da formulação de metáforas e de leituras próprias.

Cena III - A Lei Nº 13.006/2014: antecedentes e possibilidades

Não ser nem aquele que lança a flecha, nem aquele que a recebe, mas ser a flecha. Escrever, fazer um filme, pensar, falar é a flecha.

Jean-Luc Godard

Aproximar as pessoas da arte cinematográfica, de sua linguagem e de seus valores é um trabalho que demanda estudo, pesquisa, prática e política pública. Por acreditar que a arte é parte fundamental do processo educacional e o acesso e a fruição de bens e serviços culturais é direito de todos os cidadãos, o Senador Cristovam Buarque¹⁶ propôs, em 2008, o Projeto de Lei Nº 185, que, posteriormente, passou a ser conhecido como PL Nº 7.507/2010¹⁷. A Lei Nº 13.006, sancionada em 26 de junho de 2014, possui o propósito de tornar obrigatória a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas de educação básica por, no mínimo 2 (duas) horas mensais. A Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa a vigorar com o acréscimo do § 8º ao art. 26, incorporando a prescrição da Lei Nº 13.006/2014.

Em junho de 2012, educadores, cineastas, produtores, arquivistas e conservadores, integrantes da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino), presentes na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP) reafirmaram o compromisso com a educação, entendendo-a como um direito inerente à pessoa humana. Também enfatizaram haver necessidade de articulação entre a educação e a criação cinematográfica, por meio de práticas que ampliem as possibilidades de que crianças, jovens e adultos tenham novas experiências com o cinema com o acesso à diversidade da produção nacional.

Neste evento, manifestaram apoio ao PL Nº 7.507/2010 e consideraram que, uma vez sancionada a lei, sua regulamentação deveria estar articulada com as políticas públicas de incentivo à produção audiovisual. Para que este objetivo pudesse se concretizar, elaboraram algumas propostas: garantia de acesso às obras sem ônus para as escolas públicas, nos casos em que o Estado conste como produtor; inscrição na Lei de Autorais (LDA) do não pagamento destes direitos em obras protegidas, quando os fins de exibição forem educativos;

¹⁶ Justificativa da proposta do Senador Cristovam Buarque (PDT-DF). Disponível em:

<http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4861:projeto-obriga-filmes-nacionais-nas-escolas&catid=170:super-manchete&Itemid=100003> . Acesso em: 8 jul. 2012.

¹⁷ PL 7.505/2010. Disponível em:

<http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4861:projeto-obriga-filmes-nacionais-nas-escolas&catid=170:super-manchete&Itemid=100003>. Acesso em: 8 jul. 2012.

garantia da adequada condição para exibição de filmes em todas as escolas; incentivo aos projetos que articulem o cinema nacional com as escolas e que auxiliem os professores no trabalho com o cinema; introdução paulatina do cinema latino-americano nas escolas, fora do tempo previsto para a exibição do cinema nacional. Ao final, enfatizaram a urgência do estabelecimento de diálogos entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação para promoção de ações colaborativas em educação, cinema e audiovisual no país, tendo em consideração a iminente aprovação da referida lei.

No marco da 7ª CINEOP e do IV Fórum da Rede Kino foi exibida uma entrevista¹⁸ com o Senador Cristovam Buarque a respeito da proposta do PL 7.507/2010. Foram selecionados para análise alguns trechos desta entrevista que apontam questões que merecem ser refletidas e problematizadas, por caracterizarem as ideias que embasaram a formulação da Lei 13.006/2014.

A justificativa para o PL 7.507/2010 apresentada pelo senador, na época de sua proposta, confere um lugar especial à indústria cinematográfica nacional. Nesta justificativa ele afirma que *a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala à manutenção da indústria cinematográfica*¹⁹. É provável que a aprovação desta lei dê maior visibilidade e incentivo à produção cinematográfica nacional, com a ampliação do número de espectadores em todo o território nacional e fundamentalmente que sejam pensados e efetivados modos de acesso a esse cinema produzido na maior parte das vezes com recursos da União. Entretanto, é aconselhável não ceder a um discurso que tem a justificativa da necessidade de formação de consumidores para o cinema brasileiro. A proposição do trabalho com o cinema e a educação na escola, hoje, não pode servir como argumento para a garantia de espectadores nas salas de cinema, amanhã.

De acordo com Migliorin e Fresquet (2015)²⁰, “quem forma consumidores para o cinema, forma antes consumidores para qualquer coisa”. A escola não é uma extensão da TV comercial, nem está em busca de cativar futuros consumidores para um determinado produto.

¹⁸ A entrevista foi realizada em 15 de junho de 2012, durante a realização da Conferência Rio + 20, pela Profª Drª. Adriana Fresquet, com o objetivo de partilhar essas questões no IV Fórum da Rede Kino.

¹⁹ Os textos que a seguir estão destacados em itálico pela pesquisadora são excertos da fala do Senador Cristovam Buarque, transcritos da entrevista concedida à Profª. Drª. Adriana Fresquet, em 2012.

²⁰ MIGLIORIN, Cezar; FRESQUET, Adriana. *Da obrigatoriedade do cinema na escola: notas para uma reflexão sobre o projeto de lei do Senador Cristovam Buarque (PL 7507/2010)*. Texto inédito, 2015.

O espaço da escola, em relação ao cinema, precisa ser concebido como o lugar onde crianças e adolescentes se encontrem com as primeiras experiências do cinema, com a intensidade do assistir e do fazer, com uma possível construção de pontos de vista e de sensibilização para tudo o que está dado a ver e a ouvir.

Segundo o senador Cristovam Buarque, *os jovens que não têm acesso às obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico*. Compartilhamos esta opinião com o senador, porque existem inúmeros fatores que não apenas dificultam ou impedem o acesso e a fruição do cinema, como também ignoram o expressivo número de estudantes que nunca tiveram a oportunidade de assistir a um filme ou de estar em uma sala de cinema. Ter acesso às obras cinematográficas, assisti-las, conhecê-las, viver o prazer da fruição e expor-se às emoções imprevisíveis possibilita ir além do desenvolvimento do senso crítico, abrindo horizontes nunca imaginados e possibilitando inúmeros aprendizados.

A abordagem pedagógica presente na justificativa do PL N° 7.507/2010, dada pelo senador indica que

a arte deve ser parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto (BUARQUE, 2012).

É legítima a defesa feita pelo senador em relação à presença da arte na escola como parte fundamental do processo educativo e da formação cultural dos alunos. O argumento da facilidade de apresentação do cinema nas escolas encontra respaldo na revolução tecnológica dos últimos anos, que proporcionou o acesso aos vários meios digitais, favorecendo a multiplicação e a distribuição de uma obra cinematográfica, com qualidade de som e imagem, barateando o seu custo e abrangendo espaços e públicos diferentes.

Uma produção cinematográfica pode ter um custo elevado, dependendo da sua proposta. O governo e outras instituições não governamentais têm financiado e apoiado vários projetos na área do audiovisual. Constatase a necessidade de maior investimento em recursos de infraestrutura para a exibição e o trabalho com filmes nas escolas como, por exemplo, ambiente adequado para exibição dos filmes (escuridão e qualidade de imagem e som); acervo de produções cinematográficas diversificadas para a organização de uma filmoteca; ou

simplesmente de uma plataforma de filmes nacionais cuidadosamente selecionados para a educação básica. A Programadora Brasil, desativada em 2012 por irregularidades no seu funcionamento, previa no seu estágio final transformar a coleção de programas em uma plataforma de livre acesso para as instituições de educação pública aos filmes financiados com recurso público, assim que o período de direitos autorais terminasse. Além de garantir condições de exibição, também seria interessante haver a garantia de disponibilidade de câmeras digitais e fotográficas, de equipamentos para edição de som e imagem, dentre outros recursos que envolvem o desenvolvimento das atividades de estudo e de criação, que permeiam os processos de pré-produção, produção e pós-produção, de preferência. Embora o governo, por meio de editais, venha destinando recursos para as escolas fazerem investimento no setor cinematográfico, ainda não formulou uma proposta para a formação de professores e de outros profissionais ligados à educação, que valorizam e desejam trabalhar com a sétima arte na escola.

Bergala (2008) assinala que o objetivo de se trabalhar com o cinema, no contexto educativo, não é possibilitar que crianças, jovens e adultos entrem em contato com “coisas belas”. O cinema não é lugar somente delas, é também espaço do feio, do insuportável, do trágico, do estranhamento. Migliorin e Fresquet (2015) afirmam que considerar o cinema como sinônimo de coisas belas e intrinsecamente boas é matá-lo, fossilizá-lo, destituí-lo de sua verdadeira vocação. O cinema coloca o espectador na fronteira entre o crer e o duvidar (COMOLLI, 2008). Ele o convida a “crer sem deixar de duvidar” naquilo que assiste; a se doar com certa docilidade ao que vê e criar a possibilidade de “duvidar sem deixar de crer” no que vê (idem, p. 6). O trabalho que une o cinema à educação, considerando as dimensões política, ética e estética, procura buscar novas formas de pensar e tensionar o gesto dócil de acreditar com a postura crítica e questionadora da dúvida. É desta tensão que o gesto criativo e o conhecimento se nutrem e se produzem.

Na entrevista, o senador Cristovam Buarque não fez citação de filmes que poderiam ser exibidos, nem referência aos critérios a serem empregados na seleção para a exibição em escolas. Também não tratou das questões do financiamento para aquisição dos filmes, da viabilização da infraestrutura necessária para sua exibição nas escolas, da aquisição de dispositivos de execução e do procedimento de distribuição nacional.

O senador discorreu a respeito dos três motivos que ensejaram a elaboração do projeto de lei, a seguir reproduzidos e analisados.

A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e

as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para “ao vivo”. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a “tela” é atraente. Lamentavelmente a escola brasileira não tem ainda lousas inteligentes em todas as salas, não tem computador... Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças.

Esta opinião do senador é questionável, pois a escola não é um lugar chato, ela é e continua a ser um lugar vivo, de encontros, de socialização, de relações, de diversidade, de diferentes identidades culturais, de conflitos e de transformações, que favorece a busca do conhecimento de si, do outro e do mundo. A escola é, foi e será necessária à vida humana, porém sua afirmativa de estar o ensino à maneira tradicional ultrapassado é pertinente. As tecnologias da informação e da comunicação precisam fazer parte da escola e estar disponíveis aos estudantes e professores, embora nem todos os professores estejam preparados para trabalhar com elas. Novas relações e linguagens desafiam os profissionais da educação a pensar na vocação multicultural da escola, no sentido de promover o diálogo entre as diferentes gerações e os diversos padrões culturais nela presentes.

Segundo Migliorin e Fresquet (2015), a escola não detinha a importância que agora tem para propiciar aos seus alunos conhecimento dos próprios limites na interação com os outros, dos direitos e deveres da vida social e das lutas dos movimentos sociais. Ela proporciona algo permanente e estável, bem como uma referência para a formação frente à instabilidade da instituição familiar que, atravessada por mudanças e reconfigurações de afetos, é produtora de efeitos marcantes no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Muitas famílias reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e sabem que somente por meio da educação seus filhos poderão alcançar um futuro mais digno. No entanto, a realidade de grande parte das escolas brasileiras não permite que este desejo seja alcançado.

Então, por que criar uma lei incluindo o cinema nacional nas escolas como meio pelo qual a população possa ter acesso aos bens culturais? A obrigatoriedade que uma lei impõe, talvez seja a forma de garantir uma prática pedagógica igualitária de abrangência nacional. Isto apresenta a questão da diversidade das situações e da desigualdade das condições de acesso à produção do cinema nacional nos diferentes estados e municípios brasileiros. Os referidos autores questionam se esta lei reforça uma hipercrença no cinema ou se afirma uma descrença na possibilidade do cinema fazer parte da escola. Por que as escolas o desejam em seu cotidiano? Por que as secretarias de educação, as universidades, as escolas livres, os pontos de cultura não formulam propostas de políticas de inserção do cinema nas escolas de educação básica? O cinema pode estar presente na educação de maneira mais eficaz por meio

de ações que partam da base da sociedade do que pela obrigatoriedade imposta por uma lei. Embora existam lacunas, esta iniciativa é importante para democratizar o acesso ao cinema brasileiro nas escolas públicas de educação básica, trazendo a escola para o cenário cultural e o cinema para o ambiente escolar.

Cultura é fundamental. Não existe isso de educação e cultura. Sem educação a cultura fica limitada. Ela não tem abrangência. Sem cultura a educação fica limitada. Ela não dá o sentimento, não dá a visão humanista. Por mais que você coloque filosofia, humanismo só chega através da música, através do teatro, através do cinema [...].

A compreensão que o senador possui de que educação, cultura e arte constituem os pilares fundamentais para a formação humana, dificilmente, enfrentará algum tipo de contestação. O ser humano é produto e produtor de cultura, tece e por ela é tecido, não sobrevive fora dela. A arte tem o poder de transformar, de desestabilizar e de humanizar. Ela tem um alcance simbólico e uma potência de revelação, trazendo em si características de imprevisibilidade e de permanência. A cultura tem assumido “cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade, como na constituição de novos atores sociais” (MOREIRA, 2002, p.16). A centralidade da cultura pode ser demonstrada pelo caráter plural das sociedades e pela assimetria nas relações de poder. Daí a importância da educação como prática social de criação de significados, de produção de conhecimentos, de discursos e de políticas curriculares estar intimamente ligada à cultura e às artes de modo geral. Novos desafios surgem para pensar a educação como uma experiência de alteridade e de reinvenção do sujeito e do mundo.

Fazer com que essas crianças comecem a gostar do cinema brasileiro tendo um contato com o cinema brasileiro logo cedo. Por que não botar todo tipo de filme? Eu até, se alguém colocar essa emenda, não vou brigar por isso. Mas eu, pessoalmente, acho que há uma linguagem do cinema brasileiro. E essa linguagem do cinema brasileiro não está presente na educação da criança, na evolução da criança. Então vamos colocar cinema brasileiro desde os primeiros anos que essas crianças, quando ficarem adultas, irão gostar mais do cinema brasileiro.

A introdução do cinema brasileiro, nas escolas de educação básica, pode contribuir para o desenvolvimento cultural, criativo, crítico e reflexivo dos estudantes, podendo ser tais capacidades ampliadas com o seu exercício. Apreciar criticamente uma obra de arte demanda tempo e experiência. O primeiro passo é conhecê-la, colocar-se em contato com ela. Para que isso aconteça, o *locus* mais democrático e possível para a maioria das crianças e dos jovens brasileiros talvez seja a escola. A lei proposta pelo senador pode ser o início de outras

possibilidades de encontro do cinema com a educação, do qual muitos frutos serão produzidos. Os filmes nacionais²¹, geralmente, são excluídos da exibição nas escolas públicas de educação básica, por desconhecimento ou por preconceito; no entanto, se houvesse esta exibição, haveria uma oportunidade de aproximação dos estudantes da produção nacional. Propõe-se que a exibição não fique limitada e restrita aos filmes de produção nacional, pois isto poderia ser um empecilho para o contato com uma pluralidade de culturas e para o acesso à imensa gama de filmes estrangeiros, de grande potencial artístico, capazes de ampliar as possibilidades de interação com outras culturas e linguagens.

Fresquet (2012) perguntou qual era a razão da escolha do cinema como obrigatoriedade na escola e obteve a seguinte resposta: *Porque o teatro é muito mais caro e as crianças não gostarão do teatro imediatamente. O cinema está mais de acordo com a linguagem da juventude, não vamos dizer que eu gosto disso, acho até que o teatro deveria ter mais importância, talvez [...]. O cinema tem sintonia com as crianças, além de ser mais barato. Se eu levar a orquestra sinfônica à escola para tocar duas vezes por mês é caro, se levar o teatro é caro. [...] O cinema você só precisa de um equipamento bom de vídeo [...]. Embora eu ache que deveria se colocar uma tela grande senão em cada escola, pelo menos a cada 10 (dez) escolas e levar as crianças para esse lugar. [...] É importante levar o artista à escola. O importante é levar a cultura. O cinema, depois de pronto, fica barato. O cinema quiçá seja a arte mais cara, mas depois de pronto, fica mais fácil levar para a escola.*

O senador reconhece a importância da presença da arte na escola, ou seja, do teatro, da música e do cinema, porém realça o fator econômico em detrimento de experiência artística oferecida pelas diversas formas de arte. Ao eleger o cinema, destacou sua linguagem como a mais próxima e a de maior afinidade com o público jovem acostumado às novas tecnologias. Segundo ele, o cinema é a arte que oferece melhores condições para se atingir um público maior com um custo menor, especialmente quando se pensa no número de escolas públicas de educação básica em um país com uma extensão territorial tão grande como é o caso do Brasil. A presença do artista na escola, em contato direto com os estudantes, contribui para novas descobertas, para o compartilhamento de experiências, para a troca de ideias e para o aprendizado com quem faz cinema ou atua nessa área. Segundo

²¹ Entrevista concedida dois anos antes da Lei 13.006/2014 ser aprovada e sancionada, portanto durante o período de discussão do PL 7.507/2010, quando a discussão girava em torno da exclusividade ou não da exibição de filmes nacionais no tempo previsto no PL.

Bergala (2008), o papel da escola é organizar o encontro com as obras, sendo a sala de cinema o melhor lugar para que isso ocorra.

Indagado a respeito de como seria o *modus operandi* do cinema na escola, sua obrigatoriedade, os recursos e os procedimentos necessários para um efetivo trabalho com a educação, o senador afirmou: *Por mim seriam mais de duas horas, mas para ser mais de duas horas teria que ser no horário integral [...]. Agora o “modus operandi” eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso e havendo certa simpatia de parte dos professores, a escola encontrará o caminho. A escola sem vídeo (aparelho) hoje é como uma escola sem quadro negro desde que inventaram o quadro negro. Alguém levantou a hipótese de que poderiam ser passados filmes pornográficos. Gente! Eu acho que isso é uma falta de respeito para com os professores. [...] O MEC já deveria estar comprando audiovisuais além dos livros. O MEC podia estar comprando vídeo também. Aí tem que ter um conselho, como tem para o livro didático.*

Com este argumento para sancionar esta lei, tem-se a impressão de que o cinema é uma arte boa e completa em si. Será que esta lei vai garantir a exibição dos filmes de produção nacional nas escolas do país? Quais critérios serão utilizados para essa seleção? A quem caberá defini-los? Quem irá propor as atividades com o cinema na escola? Qual a formação que o professor precisa ter para trabalhar com o cinema e ser capaz de operacionalizar as exibições? A comunidade escolar participará das escolhas dos filmes e das propostas de trabalho? De que forma isto se processará?

São muitas as questões que se apresentam diante da Lei Nº 13.006/2014. De acordo com Migliorin e Fresquet (2015), a escola pública está submetida a um esvaziamento de sentido, encontrando-se sua eficiência, a quantidade de sua oferta e a competência profissional de seus professores sob suspeição. Em alguma medida, estes profissionais ainda são tratados como operadores de um sistema que prevê desde o planejamento das aulas, a escolha dos materiais didáticos até a avaliação da aprendizagem. A falta de bons resultados da educação básica fez com que o governo implantasse, em âmbito nacional, sistemas de avaliação direcionados a cada nível de ensino. Tais sistemas têm como fim verificar a qualidade da educação no país. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é resultado do sistema de avaliação deste nível de ensino; ele faz a classificação das escolas por meio da comparação das notas obtidas por elas.

As escolas apresentam médias ainda distantes da qualidade de ensino considerada desejável, o que tem demonstrado que os dispositivos de controle e os procedimentos de ensino parecem não ter resolvido o problema da qualidade da educação. Porque as estratégias

pedagógicas empregadas não conseguem combater a causa primordial do fracasso escolar que é a ausência do desejo de aprender? Quais seriam as formas que permitiriam retirar a escola da inércia em que parece se encontrar? A aprendizagem não está restrita apenas às funções cognitivas que o cinema é capaz de ativar, aos conteúdos específicos e nem às múltiplas inteligências que esta arte relaciona. A aprendizagem refere-se à possibilidade de aprender sobre o mundo e sobre si mesmo, de afetar-se e afetar a outros (MIGLIORIN e FRESQUET, 2015).

Em relação ao financiamento público de filmes nacionais e sua eventual distribuição nas escolas, o senador Cristovam Buarque disse: *Eu defendo, sim, que os filmes que recebem financiamento público devem dar uma contribuição pública, doar para as escolas. [...] Todo cineasta que receber recurso público deverá disponibilizar uma quantidade de filmes para as escolas. Hoje em dia nem precisa fazer fitas (DVDs), basta autorizar, dar um download. [...] Penso que esses filmes que estão produzidos e não são distribuídos poderiam circular pelas escolas.*

O governo financia a produção de muitos filmes brasileiros que não são exibidos nas salas de cinema. A escola poderia ser a tela para que esse cinema começasse de fato a circular. Essa posição do senador indica uma possibilidade viável para que as escolas tenham acesso ao acervo de filmes brasileiros, para que eles possam ser exibidos e trabalhados com a comunidade escolar.

Sobre a potência pedagógica do cinema, Cristovam Buarque assim se manifestou: *Pedagogia não é ensinar uma disciplina, é formar a pessoa... E nós somos formados pelas pessoas, pelos livros que lemos, pelas peças de teatro a que assistimos, pelos filmes e pela escola também. Ninguém é produto só da escola.*

A capacidade de conhecer é ilimitada, pois o ser humano traz em si a incompletude, que favorece o encontro e a necessidade do outro para compartilhar saberes, desejos e incertezas. Migliorin e Fresquet (2015) apostam na necessidade e na importância da presença do cinema na escola pautados em três crenças: a primeira é a dimensão política e estética do cinema, ou seja, acreditar no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo; a segunda é apostar no cinema na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável, com toda a perturbação que isso possa significar; a terceira é considerar que as crianças e os jovens são a condição necessária para que exista a relação cinema/escola. “A inteligência intelectual e sensível daqueles que frequentam os ambientes educacionais permite [...] experimentar a arte também pelos elementos que não estão organizados pelo discurso e que precisam do espectador para se concretizar”

(MIGLIORIN, 2014c, p. 105). A presença do cinema na escola não só promove o movimento das pessoas no espaço, como também interfere nos processos de construção pessoal e coletiva.

Em 2013, realizou-se a 8ª CINEOP e o V Fórum da Rede Kino com o objetivo de promover o diálogo e a troca de experiências dos cineastas, preservadores do cinema nacional e educadores. O evento, em que foram apresentados diferentes projetos e ações, congregou participantes do Chile, Argentina, Equador, Colômbia e Brasil. A mesa, cujo tema era *O Estado brasileiro, o audiovisual e a educação em tempos de compartilhamento*, teve a participação do Secretário Binho Marques, da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE), do Ministério da Educação (MEC) e do Secretário João Batista Silva da Secretaria do Audiovisual (SAv), do Ministério da Cultura (MinC).

O Secretário da SAv confirmou a parceria com a Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (ABPA), visando uma atuação conjunta destes órgãos na construção de políticas públicas para a preservação audiovisual no país, traçando uma agenda de trabalho para desenvolver ações concretas voltadas para a salvaguarda dos acervos audiovisuais brasileiros, para a valorização dos profissionais de preservação audiovisual e para a implementação de um Plano Nacional de Preservação Audiovisual. Informou o aceite da criação de linhas específicas de incentivo à produção audiovisual para crianças, com avaliação da qualidade do que seria produzido para este público.

O Secretário Binho Marques²² disse que *a escola é ineficiente, mas imprescindível*. Para ele, ainda hoje, a escola é considerada única detentora e transmissora do conhecimento, preservando as características da escola do século XIX. Tal postura coloca o país em situação delicada, uma vez que o crescimento brasileiro pode ser interrompido pela falta de um sistema de educação consistente. Segundo ele, *nem os programas sociais do Governo têm ou terão sustentabilidade sem investimento na educação*.

Em sua análise, indicou três fatores que apontam um novo lugar para a escola: *a cultura digital, que vem criando uma escola sem muros, na qual o estudante é produtor de conhecimento e a linguagem audiovisual assume importância; a existência de outros ambientes educativos fora da escola, que não precisam estar articulados; e a função de mediador do professor do século XXI*.

Neste contexto bastante complexo, já estão sendo desenvolvidos projetos-piloto no Brasil e *a intenção do MEC é transformar esses projetos em política pública*. Marques

²² Os textos a seguir, destacados em itálico pela autora, correspondem às falas da entrevista concedida por este secretário, em seu gabinete, em Brasília, no dia 14 de agosto de 2013.

enfatizou que *o Governo Federal vem investindo recursos na educação, que passa pela melhoria salarial dos professores e por uma mudança de cultura na e da escola.*

Em relação à presença do cinema nas escolas, o secretário falou que é interesse do MEC dialogar com os produtores e educadores sobre o audiovisual²³. Para ele, *a escola, não só no Brasil, mas no mundo todo, está em crise. Ela é uma instituição que foi desenhada no período em que ela era vista pela sociedade como um caminho, um meio de transmitir conhecimentos [...], passando de geração pra geração de maneira sistemática, organizada e permitia que as informações, sobretudo, chegassem às crianças e elas fossem trabalhadas de maneira sistematizada. O mundo mudou muito e a escola mudou pouco e esse é o grande problema. O mundo mudou de uma maneira acelerada e a escola, não é que mudou pouco; na realidade, ela quase não mudou.*

Segundo o secretário, a escola não é mais o único meio de levar informação, tendo em vista o grande desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, com a inclusão da mídia digital e das redes sociais. Ele defende a importância do audiovisual na escola, porque este consegue reunir as diversas linguagens fundamentais para a comunicação e para a construção da visão de mundo. As possibilidades de trabalho com o audiovisual incluem outras possibilidades além do cinema. Ele elogia a iniciativa do senador Cristovam Buarque, mas questiona o fato do PL N° 7.507/2010 focar somente o cinema, limitar o número de horas para exibição e restringir a obrigatoriedade de exibição aos filmes nacionais. Para o secretário, se há o desejo de promover alterações na escola e de torná-la mais flexível e dinâmica, ela precisa escapar de qualquer forma de imposição. Cabe à escola trabalhar as múltiplas linguagens para absorver e transformar a realidade, *pra viver a revolução que ela necessita; porque a escola está funcionando com o modelo do século XIX, o professor modelo do século XX e o aluno do século XXI. Tem-se um problema grave que precisa ser resolvido.*

Os alunos atualmente dominam as linguagens do audiovisual melhor do que a própria escola. Eles têm habilidades para lidar com as novas mídias e com as novas tecnologias. Por isso, o secretário enfatiza que *é importante que se pense numa política pública - o Ministério*

²³ “Audiovisual: adjetivo e, no mais das vezes, substantivo, que designa (de modo bem vago) as obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção e as indústrias ou artesanatos que as produzem. O cinema é, por natureza, audiovisual; ele procede de indústrias do audiovisual. Todavia, esse não é seu caráter mais singular, nem o mais interessante. Do ponto de vista teórico, esse termo serviu mais para confundir. E a teoria, a princípio, se empenhou em contestá-lo e torná-lo claro” (AUMONT e MARIE, 2003, p. 25).

da Educação, o Ministério da Cultura e Integração - pra que possamos transformar essa escola. E aí o cinema é importante, mas a gente tem que pensar o cinema junto com as outras artes. O Ministério da Educação pensa em uma escola sem muros, que dialogue com a sociedade, exercendo com eficácia seu papel especial de conduzir ao diálogo os diversos ambientes de conhecimento.

O secretário disse também que o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura têm a responsabilidade de apoiar e financiar o audiovisual. O MEC já dá atenção especial ao cinema, porém necessita buscar formas de ação e políticas públicas que não envelheçam rapidamente. De acordo com ele, *o Ministério da Educação precisa ter uma base curricular nacional, [...] uma base nacional que seja a educação nacional em qualquer lugar do país, que é uma base pra cidadania, pra identidade nacional. Mas a partir daí, cada escola tem muita liberdade de trabalhar aquele básico com a criatividade, com as possibilidades, com a cultura local, que varia muito, e também com os desenhos de transformação social.*

A definição de uma base curricular nacional talvez possa contribuir para a criação de uma identidade nacional, o que não significa propugnar pela homogeneização dos currículos nem pela restrição da liberdade das escolas para que a proposta e a execução de seus currículos tenham flexibilidade, uma vez que cada uma delas ocupa espaços diferentes, comporta em si uma grande diversidade cultural, possui recursos humanos, materiais, econômicos diferentes e, conseqüentemente, experiencia possibilidades diferentes.

O MEC tem um sistema de financiamento direto para as escolas, direcionando os recursos para cada nível de ensino, por meio de programas específicos. No entanto, poderia melhorar a divulgação da possibilidade de financiamento, de modo que os recursos não ficassem concentrados apenas nas grandes cidades. Segundo o secretário, *o MEC fomenta muitas atividades autônomas das escolas e as escolas podem acessar os recursos do Ministério da Educação diretamente. E isso é interessante porque a escola pode ter cada uma um projeto. Um projeto voltado pra produção na própria escola, envolvendo os alunos com isso. Especialmente, agora, que o Ministério tem como prioridade a escola de tempo integral. E nessa escola de tempo integral, o MEC tem o programa “Mais Cultura”, junto com o MinC, que tem o recurso disponível para a produção artística nas diversas áreas e aí o cinema está dentro disso e o audiovisual também. Então, a tendência é esse recurso aumentar, a tendência é que a escola, é que esse aluno não só receba conhecimento, mas que ele produza especialmente conhecimento, que ele seja um aluno capaz de produzir conhecimento, dialogar, de aprender a aprender e ele, por si só, saber navegar nesse mar de informações.*

A proposta da escola em tempo integral trará mudanças não só para o currículo, mas também poderá abrir novas oportunidades de trabalho nas diversas áreas do conhecimento, pois vai demandar uma nova concepção de tempo-espaco-conhecimento, um novo desenho de educação e de escola. Para que os recursos cheguem às escolas, com a finalidade de produção e de promoção das artes, as instituições precisam encaminhar seus projetos ao MEC ou se inscrever nos editais abertos por este Ministério. O programa “Mais Cultura”²⁴ conta com uma verba de aproximadamente seiscentos milhões de reais para todo o país. Os editais saem anualmente e cada escola pleiteia o valor necessário ao desenvolvimento do projeto apresentado. O limite para o financiamento do projeto de cada escola gira em torno de dez a quinze mil reais. Entre os projetos aprovados, muitos estão relacionados à produção de audiovisual na escola, à criação de cineclubes, à exibição de filmes, entre outros. Segundo Duarte (2014), os projetos nas áreas de cinema e de educação só se consolidam quando estão efetivamente integrados aos interesses da comunidade à qual se vinculam. Atingir este grau de integração entre a escola e a comunidade demanda tempo e continuidade.

O MEC tem trabalhado também com a melhoria do espaço físico das escolas, incluindo a construção de auditórios. Muitos estados já conseguiram avançar neste sentido. Outro aspecto que o MEC vem repensando e trabalhando é a formação do professor do século XXI, no intuito de estabelecer uma correlação entre o currículo, a formação do professor e as estratégias de avaliação, de modo que o professor esteja preparado de melhor maneira para o exercício de sua função. O secretário enfatizou a necessidade de que os Ministérios da Educação e da Cultura desenvolvam um trabalho integrado, com permanente diálogo, para que se possa atingir tais objetivos.

Em relação aos CAPs, o secretário acredita que a experiência e as práticas dessas escolas podem servir como fonte de inspiração para outras escolas públicas, embora exista uma distância entre as condições de trabalho e de remuneração entre a rede federal e as demais redes de ensino da educação básica. Desta forma, caberia ao Ministério da Educação empreender esforços para que esta distância se estreitasse por meio de melhoria destas condições. Segundo ele, *se a gente pensar na escola pública, pensar na dimensão do nosso país, no tamanho da nossa matrícula e na diversidade das escolas que temos... Porque têm estados com escolas que não têm luz elétrica, porque ficam em lugares que não têm rede convencional, aí se tentam alternativas para colocar luz elétrica, mas existem escolas de*

²⁴ Dados de 2013.

toda natureza, existem escolas no meio da floresta que eu conheci e trabalhei nelas, então estas condições são muito precárias. A simplicidade é sempre ‘chique’, o que tem de mais interessante, o bacana é ser simples, porque se você consegue fazer algo simples você atinge todo mundo.

O mundo atual prima pelo uso da cultura visual, com suas múltiplas linguagens e suas diferentes possibilidades. As escolas públicas têm potencial para se tornar o celeiro do qual surgirão aqueles que poderão fazer a grande revolução virtual do futuro. Nesta perspectiva, o secretário acredita que *o MEC tem obrigação de continuar investindo pesado, comprando lousa digital, financiando o programa “Mais Cultura” junto com o MinC, criando possibilidades. Além disso, paralelamente, buscar modelos extremamente simples e potentes que agucem a criatividade, a voracidade dos nossos alunos de inovar, de fazer coisas novas, de se sentir pertencendo a alguma coisa, de reforçar a sua própria identidade, sendo capazes de produzir coisas e se ver naquele produto, que é bom pra autoestima dele mesmo e é bom pra comunidade em que ele vive.*

Esta entrevista foi um momento fecundo que ofereceu oportunidade para a reflexão a respeito da educação básica e que apresentou grande riqueza de conteúdo e de informações sobre as políticas e os programas do MEC/MinC em relação ao cinema e ao audiovisual, refletindo as opiniões de um político-educador comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade. Atualmente o projeto que integra fortemente ambos os ministérios é o “Mais Cultura”, que tem aberto projetos para participação das escolas de educação básica e de universidades.

A cada ano, a Rede Kino elabora uma carta no marco do Fórum que vem acontecendo desde 2010, dentro da Mostra de Cinema de Ouro Preto/MG. As cartas apontam a urgência de políticas públicas de audiovisual para crianças e adolescentes²⁵. Nelas, afirma-se a compreensão da educação como um direito e a necessidade de se fazer a articulação entre a educação e a criação cinematográfica, entre a educação e as demais linguagens audiovisuais, por meio de práticas que venham ampliar as possibilidades de acesso à produção audiovisual do Brasil e da América Latina. Este evento, que possui a finalidade de propor políticas públicas na área do audiovisual e que está composto fundamentalmente por cineastas, preservadores, arquivistas, educadores e pesquisadores de cinema e da educação, contou pela primeira vez, em 2013, com a participação de representantes do MEC e do MinC

²⁵ Conferir nos sites: <www.redekino.com.br> e <www.cineop.com.br>.

em uma mesa, atendendo as demandas do público e assumindo compromissos coletivos. Foi estabelecido, então, um diálogo entre os dois ministérios, objetivando a criação de um espaço de interlocução para acolher as ideias, as demandas e os projetos que pudessem atender os anseios e as necessidades do público brasileiro.

As conclusões desse evento foram: a necessidade de se incluir a participação direta dos profissionais da educação nas discussões sobre produção e distribuição do cinema e do audiovisual no país; a necessidade de estreitamento do vínculo entre as políticas de incentivo à produção de cinema e as políticas de distribuição dessa produção nas escolas públicas, com a integração das tecnologias assistivas, como audiodescrição e legendagem em português e LIBRAS. Em 2014, o evento deu continuidade à proposta e aconteceu às vésperas da sanção da lei.

Buscou-se até aqui fazer a apresentação de alguns aspectos das discussões que antecederam a aprovação da Lei Nº 13.006/2014²⁶, assim como analisar e problematizar algumas de suas possibilidades a partir de sua aprovação. Com a vigência desta nova lei, é fundamental que os professores continuem a defender e a buscar a participação efetiva das universidades e dos CAPs nas escolas públicas, de modo que estas instituições possam oferecer sua contribuição para que a lei seja cumprida em todos os espaços escolares. Segundo Duarte (2014), apesar das limitações impostas pelo mercado audiovisual, algumas iniciativas das universidades públicas vêm sendo colocadas em prática como ações mais promissoras e duradouras:

As universidades públicas têm dado contribuição significativa a esse campo, com a implementação, nas escolas, de projetos que promovem o (re)conhecimento do cinema como arte e como expressão cultural. Entre as iniciativas nessa área, cabe destacar o CINEAD/UFRJ, o Programa de Alfabetização Audiovisual/UFRGS e o Cineclube Janela Indiscreta/UESB, que se configuram como ações consistentes, e potencialmente de mais longo prazo, na esfera pública, voltadas para a consolidação da relação entre Cinema e Educação (DUARTE, 2014, p. 42).

Essas ações são muito importantes para fazer crescer e multiplicar o trabalho com o cinema nas escolas, pois têm como propósito a qualificação da experiência estético-política da relação entre cinema e educação; apostam na formação dos professores para lidar com o cinema; acreditam na ampliação da infraestrutura tecnológica da rede pública de ensino e desenvolvem projetos numa perspectiva educativa voltada para a arte e para a cidadania.

²⁶ Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014, sancionada pela Presidente da República Sr^a. Dilma Rousseff nesta mesma data (Anexo E).

Cena IV - Abordagem metodológica

À medida que faço muitas viagens ao âmago das ideias, acho que ainda sou um ser humano em constante navegação. (...) A minha identidade é uma identidade em andamento.

Nelson Pereira dos Santos

Esta investigação teve como fim realizar um estudo metodológico de abordagem qualitativa, usando entrevistas individuais semiestruturadas. A pesquisa qualitativa favorece a observação dos fenômenos em sua manifestação natural, auxiliando a compreensão do indivíduo em seu contexto; já as práticas interpretativas envolvem questões estéticas de representação que extrapolam o pragmático.

A entrevista semiestruturada contribui para uma formulação flexível das questões, contribuindo para que o discurso dos sujeitos flua naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa guiada por perguntas abertas, destinadas a evocar ou a suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir dos sujeitos face ao tema focalizado. A entrevista concretiza o espaço privilegiado em que se articulam o conhecimento científico e a realidade espontânea, os princípios universais e o singular concreto, a conceituação formalista e a intuição pessoal.

A inspiração deste estudo foi Robert Bresson (2005, p. 91), que ensina a arte de surpreender-se: “seja tão ignorante do que você vai pegar, como um pescador com sua vara de pesca (o peixe que surge de lugar nenhum)”. Ao fazer esta comparação, Bresson chama a atenção para o risco das infinitas possibilidades do devir. É preciso, portanto, estar atento à arte, à beleza, ao silêncio e ao vazio das narrativas docentes, pois suas experiências expressas em palavras estão além de uma simples exploração dos sentidos.

O recorte do campo de estudo foi realizado por meio de amostragem por conveniência, com base na lista das escolas de Educação Básica do Conselho Nacional dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior.

A pesquisa teve início em junho de 2011, com um mapeamento baseado no questionário enviado por *email* aos dezesseis Colégios de Aplicação, que compõem o CONDICA, espaço comum de articulação dessas instituições de ensino. O questionário foi direcionado aos Diretores e Coordenadores de Ensino, anexado a uma carta-convite de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, assinada pela professora orientadora. Este questionário inicial teve por finalidade obter dados dos CAPs, tais como: características

gerais, existência de algum projeto ligado ao cinema, atores envolvidos no projeto e atividades que promovem o encontro do cinema com a educação.

Os colégios convidados foram: Colégio de Aplicação/UFRGS; Colégio de Aplicação/UFSC; Colégio de Aplicação/UFRJ; Escola de Educação Básica/UFU; Escola Fundamental do CAP/UFMG; Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF; CEPAE/UFG; Colégio de Aplicação/UFS; Colégio Universitário/UFMA; Núcleo de Educação Infantil/UFRN; Colégio de Aplicação/UFPE; Núcleo Pedagógico Integrado/UFPA; Colégio de Aplicação/UFAC; Escola de Aplicação/UFRR; Colégio de Aplicação/UFF; Coluni/UFV.

A falta de resposta a esta carta-convite provocou o reenvio do *email* em janeiro de 2012, seguido de contato telefônico com cada uma dessas instituições. No VII SICEA foi entregue, em mãos, a carta-convite e o questionário impresso aos professores dos CAPs presentes no evento.

Dos dezessete Colégios de Aplicação contatados, apenas quatro enviaram o questionário respondido, no 1º semestre de 2012: CEPAE/UFG; CAp/UFPE; CAp/UFRJ; CAp João XXIII/UFJF. Destes quatro colégios, três apresentavam práticas sistematizadas com o cinema e a educação e, por isto, foram escolhidos como campo desta investigação. O CEPAE/UFG, de acordo com os dados fornecidos no questionário, trabalhava com o cinema em algumas disciplinas como recurso pedagógico ou como atividade de entretenimento, de modo eventual, não havendo sistematização do trabalho, sendo este o motivo de sua exclusão da pesquisa. Os outros três CAPs enviaram o questionário, apresentando dados relevantes dos projetos e as práticas de trabalho que envolvem o cinema e que são desenvolvidas de forma sistemática no cotidiano escolar. Assim sendo, possuíam características importantes para a realização da pesquisa. O detalhamento do campo, caracterização dos sujeitos, atividades desenvolvidas com o cinema seguem nos próximos tópicos da metodologia.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2012, sendo utilizados um gravador de voz e uma câmera filmadora digital, com a finalidade de registrar e preservar na íntegra o discurso dos entrevistados. Não foi feita nenhuma correção gramatical, com o intuito de não haver interferência na fala de cada entrevistado e de se preservar o seu significado. A entrevista foi realizada no estilo "conversa com um propósito" (KVALE, 1996) e organizada em um conjunto de itens relevantes para a pesquisa, havendo flexibilidade para permitir que os participantes falassem do modo que mais lhes conviesse. Assim sendo, durante as entrevistas, pôde-se observar que os professores se revelaram de variadas formas, desde a enunciação de opiniões e a manifestação de emoções até o relato de experiências e de histórias de vida, sendo todas passíveis de análise.

Como afirma Silverman (2001), não cabe ao pesquisador julgar as opiniões dos entrevistados, atribuindo-lhes juízo de valor ou avaliar se as falas são verdadeiras ou falsas, completas ou incompletas. Os entrevistados encontram espaço para construir e recriar suas histórias e experiências e vislumbrar possibilidades de reconstruir suas identidades, uma vez que os significados estão sendo construídos e reconstruídos socialmente no ato da entrevista. A entrevista, ao dar oportunidade para o “empoderamento” dos entrevistados, permite a captura das compreensões culturais compartilhadas de uma determinada realidade social.

Depois de concluída esta etapa, foi realizada a completa transcrição e digitação das entrevistas, o que exigiu, aproximadamente, oitenta horas de trabalho e mais quarenta horas para revisão. Os discursos e as narrativas obtidos produziram um grande volume de dados, os quais foram muito enriquecedores e diversificados, devido às peculiaridades das experiências, pontos de vista e narrativa de cada sujeito. Considerando-se que os CAPs federais constituem o campo desta pesquisa e o tipo de amostragem nela utilizado, os nomes foram mantidos, assim como os sujeitos participantes da mesma, que autorizaram a utilização de seus nomes originais.

A análise qualitativa realizada com base nas narrativas dos docentes dos CAPs procurou apreender os significados veiculados em suas falas, as quais refletem a influência das suas condições de trabalho, de sua formação e de sua experiência profissional, bem como de sua história de vida. Alain Bergala (2008) propõe um trabalho com fragmento de filmes, o qual permite mergulhar nos detalhes das cenas por meio de uma leitura criativa destas, utilizando para a análise os critérios da estética, da linguagem e da história, visando uma maior compreensão do filme. A metodologia desta pesquisa foi inspirada na proposição da análise do fragmento do referido autor para trabalhar os dados das entrevistas, fazendo-se recortes e analisando-se trechos das narrativas dos sujeitos entrevistados.

O impacto do trecho (análise de uma cena ou plano) na abordagem de filmes no contexto escolar sempre me surpreendeu. A pedagogia do fragmento combina frequentemente os méritos da condensação, da renovação e de uma inscrição mais duradoura das imagens na memória (BERGALA, 2008, p. 121-122).

A pedagogia do fragmento proposta por Bergala (2008) propõe a articulação de trechos de filmes que podem ser planos, cenas ou sequências. O plano é a “unidade mais concreta do filme” (id. p. 125), a partir do qual podemos observar as escolhas do diretor e instigar o desejo do espectador de conhecer a totalidade do filme. O fragmento traz em si uma situação de incompletude que desafia a proposição de novas composições.

O processo de análise das entrevistas usado na pesquisa aproxima-se muito do processo de montagem no cinema, em que são necessários os cortes para que se obtenha a atmosfera pretendida e se possa suscitar no leitor/espectador uma emoção particular. As categorias de análise foram formadas a partir das questões iniciais da pesquisa e das questões que surgiram durante o desenrolar das entrevistas. São cinco as categorias de análise empregadas:

Tomada I - Práticas pedagógicas com o cinema e a educação.

Tomada II - Formas e conteúdos que atravessam a escola: possibilidades de emancipação afetivo-intelectual.

Tomada III - Contribuições dos CAPs para inserção de práticas com o cinema em outras escolas.

Tomada IV - Experiências estéticas com o cinema na formação docente.

Tomada V - Cinema na escola: uma prática curricular no turno, no contraturno ou em ambos?

O momento de sistematização dos dados consiste em um jogo em que entram vários elementos - questões da pesquisa, empiria, abordagem conceitual, dados - que se entrecruzam para formar um cenário novo e multifacetado em que novas visões são possíveis.

A análise partiu de um processo em que a pesquisadora se deixou impregnar pelos dados, a fim de captar as conexões entre os diferentes pontos do discurso dos entrevistados e a abordagem teórica que guia este estudo. Várias leituras e anotações cuidadosas também fizeram parte deste processo que tentou perceber os significados expressos nas falas e deles extrair uma interpretação pertinente.

Os sujeitos desta pesquisa são os docentes que desenvolvem atividades sistemáticas com o cinema no CAP/UFRJ, no CAP/UFJF e no CAP/UFPE. Segue a apresentação destes.

1 - Clarissa Nanchery - Mestre em Cinema pela USP; graduada em Letras e em Cinema; *passer* da escola de cinema do CAP/UFRJ, no período de 2011 até abril de 2013. É a única com formação específica em cinema e que não faz parte do quadro docente do CAP.

- Bom, eu estudei Comunicação. Foi um curso muito aberto, estudos de mídia na UFF, que proporcionam você direcionar a sua formação. No meu caso, eu direcionei a minha formação toda pra o audiovisual.

2 - Ana Lúcia Soutto Mayor - Doutora em Literatura e outras Artes - Literatura Comparada pela UFF; professora de Literatura e Língua Portuguesa do CAp/UFRJ. Aposentada em junho de 2014.

- Sou professora do CAp desde 89, na área de Literatura e Língua Portuguesa. [...] Minha formação em cinema, formalmente falando, começou em 2003, quando eu ingressei no doutorado, na UFF, em Literatura e outras Artes, Literatura Comparada na linha Literatura e Cinema [...], pra trabalhar com a linguagem cinematográfica e conhecer os elementos de linguagem na minha formação.

3 - Maria Cristina Miranda - Doutora em Comunicação Semiótica pela PUC-SP; professora de Artes Visuais do CAp/UFRJ.

- Eu trabalho aqui no CAp, desde 96. O meu primeiro namoro, cinema e a educação, foi durante a faculdade, porque eu sou professora de educação artística e sou licenciada em artes plásticas. Durante o curso de graduação eu conheci, por meio dos professores, o CINEDUC, que trabalha com cinema e educação. Tive uma formação inicial no CINEDUC sobre a linguagem do cinema, [...] trabalhei nos oito ou nove primeiros anos do Anima Mundi. [...] Fiz o mestrado, muito pra pensar a questão dos aparelhos ópticos que é um encantamento que eu tenho, assim como, com a história do cinema, que é esse momento do pré-cinema, [...] e depois aprofundei no doutorado.

4 - Jane Pinheiro - Doutoranda em Cinema pela PUC-SP; professora de Artes Visuais do CAp/ UFPE.

- Bom, eu tenho apenas cursos de formação complementar. Eu fiz cursos de direção de fotografia, curso de iluminação, um Workshop com HDCSL... Mas esses cursos eu fiz recentemente. [...] Mas, assim, uma coisa que eu acho que é importante é que eu sou fotógrafa, fotógrafa still [...] Eu tenho informações que eu posso passar pros meninos de abertura do diafragma, no campo... Uma série de dados técnicos da fotografia que é utilizado no cinema [...]. Essa coisa da fotografia também é importante, sabe?

5 - Sérgio Augusto Leal de Medeiros - Doutor em Educação pela UFJF; professor de História do CAp João XXIII/UFJF. Aposentado em dezembro de 2012.

- Não tenho nenhuma formação técnica específica sobre cinema, nunca tive aula e tal. Apesar de lá nos anos 70, que foi uma época que o cinema tinha uma importância política muito grande, eu fiz um curso [...] sobre a linguagem do cinema, sobre arte do cinema. [...] Por outro lado, acho que eu tive uma grande formação em cinema porque como a minha geração foi uma geração que só tinha o cinema como alternativa, praticamente, nós fomos formados no cinema. [...] Eu fui trabalhar como professor e isto aconteceu principalmente na escola militar. (...) Eu trabalhei na escola preparatória de cadetes lá na EPCAr.

6 - Nelson Vieira da Fonseca Faria - Mestre em Educação pela UNESP; professor de Artes do CAp João XXIII/UFJF; coordenador do Núcleo de Cinema e Animação.

- A minha formação em cinema foi no mestrado em educação, tendo como objeto de pesquisa o cinema, a partir de projetos que a gente já desenvolvia aqui no colégio e continua desenvolvendo. [...] Agora, antes disso, eu estudei cinema em alguns cursos, algumas coisas não em nível de graduação, algumas coisas em nível de aperfeiçoamento.

7 - Frederico Marcelo Crochet - Especialista em Educação Artística; professor de Artes do CAp João XXIII/ UFJF; vice-coordenador do Núcleo de Cinema e Animação.

- Eu não tenho formação específica em cinema, minha formação, meu contato com o estudo de cinema é feito aqui no João XXIII através do projeto. [...] Eu entrei aqui no colégio em 2010, como professor substituto até então, e fui dar aula junto com o Nelson no 9º ano e aí que eu vim a conhecer o projeto. Me interessei muito, até porque o meu contato com o cinema era de espectador, de um espectador que gosta muito, gosta da linguagem, mas que pouco tinha a oferecer em termos de conhecimento. E tive uma surpresa muito positiva na riqueza dessa linguagem e principalmente com o alcance que o cinema proporciona em termos de estudo, para os alunos e enquanto linguagem artística.

Pôde-se observar nas narrativas dos docentes uma síntese de suas trajetórias de vida, experiências diferenciadas do trabalho realizado com base no encontro do cinema com a educação e na paixão pela sétima arte. Falam com emoção de sua formação e de sua escolha profissional, deixando transparecer apreço por elas.

Considera-se que “todas as práticas de pesquisa têm implicações e todas as formas de representação da experiência são retratos limitados” (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 32). Embora os entrevistados tenham se lembrado de muitas histórias e realizações e as tenham comentado, ficou uma sensação de que ainda havia muito a ser dito em virtude da densidade do que foi vivido. Esta densidade das experiências era percebida pelo uso de imagens e de sons, bem como dos sentidos e dos significados revelados por histórias que foram tecidas em contextos diferentes. Pôde-se notar que se tratava de professores imbuídos do desejo e de paixão pela sétima arte, que, junto aos seus alunos, escrevem e fazem a história dos encontros entre o cinema e a educação nas instituições em que atuam. Eles são a prova de que é possível produzir audiovisual, afetar e ser afetado pelos filmes e pelo ato de filmar. Mesmo com o emprego de recursos simples desenvolvem e recriam a cada dia o seu trabalho de educadores.

É importante dar visibilidade ao que se tem pensado e produzido com o cinema nas escolas de educação básica, a fim de motivar os que ainda não descobriram a potência criadora desse encontro. Para isso, torna-se necessário ampliar os espaços de diálogo entre os CAPs, as redes de ensino pública/privada e as universidades, por meio de encontros e da formação continuada de professores, favorecendo oportunidades para a troca de experiências e ideias, além de promover o acesso e a fruição dos bens culturais, serviços e tecnologias.

Cena V - Os Colégios de Aplicação e a relação cinema/educação

A troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na relação com a educação: levamos aos estudantes múltiplas visões de mundo, múltiplas possibilidades de estar no mundo. E não somente porque a 'diversidade é linda', mas porque o mundo é feito de dissensos, de embates, de lutas, de diferentes formas de organizar o desejo e a vida.

Cezar Migliorin

Os Colégios de Aplicação, que são conhecidos como escolas-laboratório e/ou colégios de aplicação/ experimentação, estão ligados às instituições federais de ensino superior e foram criados pelo Decreto Federal Nº 9.053, de 12/03/1946²⁷, do presidente Eurico Gaspar Dutra. Na época, essas escolas eram denominadas "ginásios de aplicação" e eram voltadas para a prática dos estudantes de didática das faculdades de filosofia. O mais antigo deles, o CAp/UFRJ, foi fundado em 1948, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (FNFCL), atual UFRJ.

Os CAPs foram criados com a função específica de ser um tipo de estabelecimento de ensino em que os alunos dos cursos de licenciatura fariam a aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos no curso de graduação numa situação real de ensino-aprendizagem, servindo também de campo de experimentação pedagógica para a renovação e a melhoria do ensino fundamental e do ensino médio. Com o decorrer do tempo, os CAPs ultrapassaram os limites de campo de estágio e construíram uma experiência avançada de ensino-aprendizagem de forma contínua e sistemática. De tal modo, reescreveram os princípios que nortearam a criação dessas escolas, com seus professores e estagiários desenvolvendo importantes experiências pedagógicas, que, naquele momento, eram difundidas nas redes de ensino pública e privada.

A partir da década de 1950, na esteira do pensamento da Escola Nova, que propunha incentivo à educação pública e maior autonomia dos professores e dos alunos no processo educacional, a criação de novos CAPs foi acelerada com o objetivo de atender às três demandas da formação de professores: a experimentação, a inovação e a prática pedagógica. A formação dos professores possuía agora um novo foco, visando não somente o treinamento, mas também a pesquisa e a inovação das práticas pedagógicas.

²⁷ Decreto Federal nº 9.053, de 12/03/1946 (Anexo A).

O pensamento analítico-crítico das ciências humanas, a divulgação de bibliografia estrangeira, os novos métodos de ensino de literatura e de línguas e os estudos de determinadas posições epistemológicas foram decisivos para se criar uma escola de alto padrão como os CAPs. O emprego de dinâmicas para o trabalho em grupo, a adoção de atividades extracurriculares como música e teatro, a coordenação de atividades de várias disciplinas em torno de um tema e as viagens para estudo do meio estavam entre as inovações feitas na época. Entretanto as críticas não tardaram a aparecer. Na década de setenta, o argumento era de que os alunos da graduação deveriam ser preparados para atuar em escolas públicas cuja realidade diferia muito daquela que era encontrada nos CAPs. Os professores destes colégios gozavam de uma situação privilegiada, com espaço-físico adequado, boa remuneração, disponibilidade de recursos pedagógicos, características que os futuros professores não encontrariam nas redes públicas de ensino ao saírem da faculdade.

Atualmente, os CAPs já não gozam tanto do *status* que possuíam em décadas passadas, em virtude de mudanças nas políticas governamentais voltadas para as universidades. Também ocorreram mudanças internas nos CAPs como, por exemplo, no processo de ingresso que foi democratizado com a realização de sorteio público, embora alguns colégios tenham optado pela manutenção da prova de seleção. O sorteio público fez com que os CAPs se tornassem mais próximos da realidade heterogênea e multicultural das escolas públicas brasileiras. A reserva de vagas para filhos de professores e funcionários técnico-administrativos foi extinta, no CAP/UFRJ, na gestão do Reitor Horácio Macedo, no final da década de 80. A finalidade dos CAPs foi ampliada tanto para acompanhar as mudanças políticas, econômicas e culturais da sociedade, que demandaram novas concepções de ensino-aprendizagem, quanto para acompanhar a transformação da universidade, o que gerou uma nova perspectiva de atuação baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por sua natureza e origem, os CAPs das universidades federais brasileiras integram o sistema federal de ensino. De acordo com o art. 16 da Lei Nº 9.394/96, estas instituições de ensino são mantidas pela União, na esfera de competência do MEC, seguindo os Pareceres e Resoluções do CNE/CEB para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A eficiência de uma universidade é avaliada pela qualidade dos profissionais que forma. Na educação, a preparação para o exercício do magistério depende, entre outros fatores, das condições de estágio que são proporcionadas aos futuros professores. Os CAPs, na sua função de campo de estágio, desempenham um importante papel na formação destes profissionais.

Os CAPs são considerados no Brasil como “ilhas de excelência” e se destacam pelo ensino inovador e pela valorização da pesquisa, conforme atesta reportagem publicada pela Revista Nova Escola, em março de 2012 (SCAPATICIO et al., 2012). A vinculação destes colégios com as universidades tem garantido condições para a melhoria do processo de aprendizagem. Estabilidade proporcionada pelo ingresso através de concurso público; regime de dedicação exclusiva, com jornada de 40 horas semanais; salários acima da média e existência de uma carreira com possibilidade de qualificação e de progressão funcional constituem, entre outros aspectos, o que tem atraído os docentes para o ingresso em tais instituições.

Os CAPs têm como atribuição: o ensino na educação básica; a experimentação de novas práticas pedagógicas; a formação de professores; a criação, a implementação e a avaliação de novos currículos; a capacitação docente; o desenvolvimento da pesquisa e os projetos de extensão. Tais atribuições são os pilares que sustentam a criação e a razão de ser dos CAPs no cenário educacional brasileiro.

A maioria destas instituições tem se mostrado bem-sucedida no desempenho do seu papel de ensino conforme as notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁸, ou seja, acima da média dos municípios em que estão localizadas. Um aspecto a ser problematizado é que a excelência fica restrita aos muros do colégio, sendo poucas as iniciativas que divulgam as metodologias para outras instituições de ensino. Como uma instituição pública, que deve estar a serviço da comunidade na qual se encontra inserida, os CAPs poderiam se dedicar mais atentamente à esta questão.

Para diminuir a distância entre os CAPs e a sociedade, Kimpara (2011, 2012) sugere que os professores empreendam esforços para que haja uma maior interação entre a universidade, estes colégios e as outras escolas. Para Gatti (2011), a diferença entre a realidade dos CAPs e das redes públicas de ensino é o principal obstáculo para que as práticas bem-sucedidas sejam expandidas. Segundo a pesquisadora, alguns CAPs têm papel muito importante como “modelos curriculares”, sendo no entanto pouco conhecidos; outros são muito elitistas e específicos, não se preocupando em divulgar suas experiências. Gatti e Kimpara (2011) compartilham a opinião de que os CAPs deveriam criar uma maneira de divulgar os seus trabalhos e de investir em convênios com as redes de ensino, assim como estreitar as relações com a universidade a qual pertencem.

²⁸ Quadro referente à média dos CAPs no Ideb comparada à nota do município ao qual a universidade federal pertence (Anexo B).

Os CAPs²⁹ e os princípios que os norteiam são dignos de crédito. Professores e pesquisadores destes colégios têm desenvolvido um trabalho em que se empenham: na busca de um maior compromisso social com a educação; no alcance do objetivo de consolidar as práticas educativas que vêm desenvolvendo; na obtenção de parcerias com outras escolas e universidades; na aproximação dos diferentes atores sociais dentro da escola; nas ações de “empoderamento” social através de projetos e de programas culturais e educativos; na luta por novas formas de mobilização social, para divulgação de trabalhos, pesquisas, grupos de estudo etc. Os CAPs destinam-se à educação dos alunos; à formação dos futuros professores; ao trabalho com a educação continuada e a pós-graduação; à formulação de propostas pedagógicas e metodológicas inovadoras; à realização de pesquisas; à proposição de projetos de extensão; à orientação de estágios; à publicação de artigos científicos e de resultados de pesquisas, entre outras ações.

Visando fomentar a participação de professores em ambientes virtuais e a oferta de conteúdos digitais, o MEC criou, em 2007, o Portal do Professor, cuja operacionalização ocorreu em 2008. Trata-se de um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e do ensino médio, cujo conteúdo inclui sugestões de aulas, de acordo com o currículo de cada disciplina, e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudios e textos. Traz ainda informações sobre a legislação específica da educação e sobre os cursos de capacitação oferecidos no âmbito municipal, estadual e federal. Embora tenha sido uma ótima iniciativa, não teve abrangência e volume significativos na troca e na divulgação de experiências entre os educadores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), lançado em abril de 2007, atribui ao governo federal a tarefa de formar os professores das redes públicas. Os eventos promovidos, a cada dois anos, pelo SICEA promovem encontros presenciais dos professores, favorecendo a socialização dos saberes e das práticas desenvolvidas nos CAPs e constituem um espaço incentivador para a realização e divulgação de pesquisas.

²⁹ Relação dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Brasileiras (Anexo C).

O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores

Os CAPs têm o compromisso político-pedagógico de renovação e de reinvenção da prática educativa, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores. Segundo Oliveira (2011), os CAPs podem contribuir para a superação do dilema da formação docente fazendo: a articulação do estágio curricular dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia com o trabalho desenvolvido por seus professores; o registro e a divulgação das experiências pedagógicas destes; o diálogo entre os professores dos CAPs e destes e com os professores das demais redes de ensino. Com estas ações, podem auxiliar na recuperação da conexão dos aspectos que caracterizam o ato docente e as teorias que o sustentam, sem esquecer que a formação de professores se articula com questões mais amplas da educação brasileira, que não podem ser resolvidas somente com a ação destes colégios.

A formação dos professores, que trabalham nos diversos níveis de ensino, é objeto de permanente preocupação de todos que se interessam pelos destinos da educação. A vocação dos CAPs vem se alargando ao longo dos anos, à medida que foram conquistando espaço político e acadêmico em suas instituições e que se tornaram referência para as redes de ensino público e privado nas regiões onde se localizam. Assim, o desejo de contribuir para a transformação da sociedade, por meio de uma educação emancipadora e plural, não é apenas um discurso, mas o alicerce de sua prática na atuação cotidiana.

O papel dos CAPs na formação docente está diretamente relacionado à articulação das licenciaturas com os estágios curriculares, o que permite o fortalecimento dos programas de iniciação científica e de treinamento profissional, bem como dos projetos e dos cursos de extensão. Teoria e prática são aspectos indissociáveis da formação do professor, a qual “não pode prescindir de um ambiente educacional que valorize a criatividade, a reflexão, a pesquisa, a interação, o aprofundamento das questões políticas, metodológicas, sociais, éticas e culturais” (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Para se garantir uma formação consistente, segundo Saviani (2011), é preciso que haja condições adequadas de trabalho, no próprio contrato de trabalho; o que significa melhores salários, formação inicial e continuada, inclusão de tempo para a pesquisa, para a preparação das aulas e para a correção das atividades, entre outras questões. Existe, portanto, um grande desafio a ser enfrentado, porque, embora o discurso dominante enfatize a importância da educação na chamada sociedade do conhecimento, as atuais políticas públicas se pautam pela redução dos gastos, diminuindo os recursos repassados à educação. Contudo, a educação é um

processo dinâmico, dialético e contraditório, que se insere no âmbito das disputas presentes na vida social, que se entrecruzam com os projetos pessoais e existenciais dos professores.

Os CAPs têm um compromisso que se renova e que se amplia, a cada ano, com seus estudantes, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos, que frequentam os diversos níveis de ensino por eles oferecidos (fundamental, médio, EJA, especialização lato-sensu, mestrado profissional), confirmando seu vínculo com a comunidade social e acadêmica.

Encontros de alteridade entre o cinema e a educação nos Colégios de Aplicação

1 - CAP/UFRJ

Ao longo de décadas, o CAP, unidade do ensino fundamental e do ensino médio da UFRJ, desempenha sua função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos institucionais de ensino, pesquisa e extensão, além de cumprir relevante papel como campo de estágio na formação dos professores da educação básica. Nas últimas três décadas, agregou ao seu projeto político-pedagógico projetos de pesquisa e extensão que têm como objetivo a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e formação de professores. Devido à qualidade de ensino que oferece, conquistou reconhecimento no país, sendo requisitado por diversos pesquisadores que desejam desenvolver estudos na área da educação. Desde os anos 2000, na disciplina de artes visuais, realizam-se pequenas animações e exercícios com imagens em movimento.

- A Escola de Cinema do CAP/UFRJ

Esta escola nasceu como um projeto-piloto para pesquisar a experiência do “fazer cinema” na escola pública, com a intenção de se criar escolas de cinema na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Ela teve início com a criação do projeto de pesquisa e extensão “Cinema para Aprender e Desaprender” (CINEAD), em novembro de 2006, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Adriana Fresquet, fazendo parte do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE), da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), da UFRJ (FRESQUET, 2009). A partir de 2010, o CINEAD passou a fazer parte do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV). A escola de cinema do CAP constitui campo de pesquisa e tem foco na experiência da criação/realização de filmes

por crianças e adolescentes, seja como atores e/ou autores, agindo, portanto, como produtora de cultura.

Em 2008, o objetivo foi realizar uma introdução ao cinema e, em particular, ao cinema nacional. Para isso, foram escolhidos alguns filmes do cineasta e padrinho da escola, Nelson Pereira dos Santos. O filme “Rio 40 graus” foi escolhido como inspiração para a realização de um novo filme produzido pelos alunos. Algumas visitas às locações de “Rio 40 Graus” tiveram como objetivo filmar planos em Copacabana, no Pão de Açúcar e no Maracanã para fazerem parte do filme dos alunos. Por ocasião do II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, realizado em 2009, o filme foi entregue ao Nelson como presente de aniversário pelos seus 80 anos e também como uma homenagem à sua carreira.

O trabalho da Escola de Cinema, neste mesmo ano, incluiu o uso de documentários. Foram assistidos trechos de mais de 50 documentários nacionais e internacionais nas aulas de cinema e criada uma filmoteca, com todos estes documentários ficando à disposição de quem quisesse vê-los na íntegra ou rever os trechos assistidos. Dos exercícios e das práticas realizadas pela Escola de Cinema resultaram dois curtas: “O Improviso” e “Na Lagoa Rodrigo de Freitas”.

Em 2010, foram realizados diversos trabalhos. Um em especial homenageou um dos maiores poetas brasileiros: Bartolomeu Campos de Queirós. Em parceria com a bibliotecária e usando o acervo da biblioteca, o grupo pesquisou mais de 50 livros do autor, fez um sarau de leituras e diversos exercícios audiovisuais inspirados nos textos deste poeta. Depois, fizeram um pequeno filme baseado no poema “Olho” do livro “Os 5 Sentidos”. Todo este processo resultou na produção do filme “Quando Olhamos”, com imagens do CAp e do Parque Lage.

A partir de 2011, quando de seu ingresso no doutorado, até abril de 2013, esta pesquisadora acompanhou o trabalho da Escola de Cinema. Neste período, a escola de cinema teve como responsável pelo planejamento e condução de seus trabalhos a *passer* Clarissa.

Em 2011, foram realizadas diversas atividades que envolviam história do cinema em seus primórdios, elementos da linguagem, técnicas cinematográficas, análise de fragmentos de filmes, assistência de trechos de filmes de longa e curta metragem, práticas de filmagem, fotografia e produção com vistas à sensibilização do olhar, à criatividade, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à exploração de diversos pontos de vista.

No ano de 2012, foram produzidos pequenos ensaios e um curta “Pelo Buraco da Fechadura da Escola”, livremente inspirado no filme “*Par le trou de la serrure*”, produzido pela Companhia cinematográfica Pathé Frère, em 1901. A ideia surgiu nas aulas iniciais de 2011, quando os alunos estudavam os primeiros filmes da história do cinema. O desafio era

fazer uma adaptação, dentro do espaço escolar, contando apenas com uma câmera digital e uma câmera fotográfica e tendo como cenário apenas o pátio interno e uma sala de aula da escola. Os alunos optaram pelo filme “*Par le trou de la serrure*” pela irreverência e pela curiosidade de se descobrir como fazer a reprodução de imagens através do buraco de uma fechadura. Nas filmagens, o grupo de adolescentes do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio discutia suas escolhas até chegar a um consenso e definir o que seria feito em cada etapa do processo de filmagem. Este curta foi um trabalho bem-sucedido, alcançando participação em quatro festivais de cinema.

Nos encontros da Escola de Cinema do CAP/UFRJ, entre várias obras cinematográficas, trabalhou-se com uma série escrita e dirigida por Godard para a TV pública “*Antenne 2: France/tour/detour/deux/enfants*”. Este trabalho teve como resultado a produção do artigo “Godard e a infância: uma aproximação possível?”, publicado no livro “Godard e a educação”, organizado por Mário Alves Coutinho e Ana Lúcia Soutto Mayor.

O curta “De mão em mão”, realizado entre o final de 2012 e abril de 2013, foi inspirado no filme “*Le Ballon Rouge*”, de Albert Lamorisse, produzido em 1956. Este curta mostra as aventuras de um balão amarelo que passa de mão em mão e que sofre transformações, o que pode sugerir ao espectador a imprevisibilidade da vida.

Em novembro de 2007, durante o I Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, a Profª. Núria Aidelman, da Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, discípula de Alain Bergala, apresentou aos membros do CINEAD o “Minuto *Lumière*”. Trata-se de uma prática idealizada por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, que acontece há alguns anos como atividade pedagógica da *Cinémathèque Française*. A prática pode ser concebida como uma experiência que busca restaurar as origens do cinema. Bergala afirma que o ato aparentemente insignificante de rodar um plano envolve tanto a humildade quanto a emoção sentida por uma criança ou um adolescente ao viver uma primeira experiência.

Como num jogo de faz de conta, as câmeras digitais transformam-se em cinematógrafos e todos os que participam dessa experiência de filmar o real por um minuto transformam-se nos irmãos Louis e August Lumière, que, em 1895, viveram a primeira experiência de registrar imagens em movimento e começaram a escrever a história do cinema. Naquela época, as películas possuíam aproximadamente 17 metros e conseguiam filmar apenas 52 segundos. Os irmãos Lumière registravam cenas da vida cotidiana, como mostra o filme de Louis Lumière “A vida em imagens”.

A atividade Minuto Lumière é uma atividade desenvolvida todos os anos na Escola de Cinema e em todas as escolas e projetos do CINEAD. Ela é iniciada com um exercício de

sensibilização, seguida com a leitura de uma poesia. Após isto, são projetados filmes dos irmãos Lumière, empreendendo-se uma análise criativa dos filmes e introduzindo os conceitos de escolha, disposição e ataque. Após serem feitos exercícios de enquadramento, os participantes filmam um plano de um minuto, que é posteriormente apresentado aos colegas. As emoções e os comentários expressos durante o momento de assistência e o de produção do plano são muito diversificados.

O programa CINEAD trabalha na linha teórica de Bergala, que entende o cinema como arte e como hipótese de alteridade. A Escola de cinema, por meio do trabalho realizado pelos professores-*passeurs* e adolescentes, entra no CAp/UFRJ como atividade extracurricular, fora do horário das aulas, sendo algo diferente que vem quebrar as hierarquias, enriquecer a rotina, propor outras formas de aprender-ensinar e transformar as estruturas escolares ao fazer arte. É mais do que ensinar uma arte, é algo maior do que uma prática de oficinas ou do que uma aprendizagem de recursos tecnológicos para a obtenção de um produto. Implica “fazer uma experiência” (LARROSA, 2002), implica uma poética do olhar ao observar o mundo.

2 - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora - C. A. João XXIII/UFJF

O CAp João XXIII foi fundado em 1965, sendo hoje uma unidade acadêmica da UFJF. Conta com cerca de 1250 alunos³⁰, matriculados em 28 turmas do ensino fundamental, 09 turmas do ensino médio e 08 turmas do C curso de educação de jovens e adultos. Está voltado para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Esta opção tem os seguintes desdobramentos: i) ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da escola; ii) valorização dos conteúdos, entendidos como patrimônio coletivo e direito de todos, selecionados com vistas à sua significação humana e social; iii) comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas; iv) subordinação dos métodos aos conteúdos, de modo a evitar a simples acumulação de informações; v) valorização do trabalho interdisciplinar; vi) resgate do papel do professor como transmissor do conhecimento sistematizado e mediador do conhecimento e da sua prática social, o que lhe confere autoridade a ser exercida sem autoritarismo e dele exige compreensão das condições concretas de vida dos alunos; vii) reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos, independentemente de suas

³⁰ Dados referentes ao mês de março de 2012.

diferenças individuais e sociais, a atingir patamares mínimos de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações. O objetivo do colégio é manter um ensino de qualidade, dando ênfase à pesquisa, à extensão e ao atendimento aos estagiários das licenciaturas da UFJF.

- O trabalho com o Cinema no CAp João XXIII/UFJF

As atividades de produção de filmes em curta metragem tiveram início em 1999, com o uso de câmeras VHS no projeto hoje denominado “Curta o 9º ano”. Com a adoção de novas tecnologias, em 2006, o professor Nelson criou o Núcleo de Cinema e Animação e o ampliou com novos projetos e produções em parceria com o professor Frederico. O reconhecimento do trabalho deu ao núcleo o ganho de uma sede em 2009. O núcleo continua desenvolvendo vários projetos e tem por objetivo acrescentar novas propostas a cada ano.

Atualmente, desenvolve os seguintes projetos curriculares: i) **Aula animada**: estudo e produção de animações em 2D e em *stop-motion* com alunos do ensino fundamental e médio; ii) **Curta o 9º ano**: estudo e produção de filmes em curta metragem exclusivo para os alunos do 9º ano.

Conta também com os seguintes projetos extracurriculares: i) **Ideias em movie-mento**: oficina de produção de filmes em curta metragem com textos originais e adaptados, a partir de contos, crônicas, notícias, poesias, piadas, quadrinhos, folclore, etc.; ii) **João XXIII em CeNA**: registro dos eventos e dos projetos do colégio ou a ele relacionados, com ênfase nas atividades desenvolvidas pelos professores de artes; iii) **Tá ficando animado**: oficina de produção de filmes de animação em 2D e *stop-motion*, baseados em textos literários e não literários; iv) **Em CeNA**: produção de filmes e animações de caráter pedagógico; v) **De olho no movimento**: confecção de aparelhos óticos precursores do cinema; vi) **Sessão pipoca e papo**: sessão de filmes de curta ou de longa metragem, que possuem foco na linguagem cinematográfica e no universo da cultura artística (pintura, música, cinema, teatro, vida de artistas, movimentos artísticos, etc.), relacionados ou não com outras áreas de conhecimento e/ou disciplinas. Ao final da exibição, promove-se um bate-papo sobre o conteúdo temático e artístico do filme.

O CeNA 23 é o Núcleo de Cinema e Animação do CAp João XXIII/UFJF, coordenado pelo professor de artes, Nelson, com o objetivo de contribuir com a alfabetização audiovisual dos alunos, a partir do estudo da linguagem cinematográfica e da produção de filmes em curta metragem e animações.

3 - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco - CAp/UFPE

Fundado em março de 1958, para funcionar junto à Faculdade de Filosofia como um laboratório experimental, o CAp do Centro de Educação da UFPE emprega técnicas de ensino com foco na formação continuada do aluno, com o fim de desenvolver o pensamento crítico e aptidões que possam ser utilizadas por toda a vida. Atualmente³¹, o colégio tem o total de 404 alunos matriculados, 235 no ensino fundamental e 169 no ensino médio, com duas turmas por série.

O CAp visa o atendimento dos acadêmicos das diversas licenciaturas. Seu campo de atuação inclui a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educacionais, a fim de serem repassadas às instituições de ensino ligadas às redes estaduais, municipais e privadas. Em seu projeto político-pedagógico, apresenta os seguintes objetivos: ser campo de experimentação do ensino fundamental e do ensino médio; servir como campo de estágio para as diversas licenciaturas da UFPE e de outras instituições; promover a formação integral dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

Em seu trabalho pedagógico, o CAp/UFPE propõe o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e de variadas formas de linguagem, visando propiciar aos seus alunos reais condições para o exercício pleno da cidadania.

- A Escola de Cinema do CAp/UFPE

As atividades com o cinema na escola começaram, em caráter experimental, nas séries do atual 6º ano do ensino fundamental, com “Horário de Filme³²”, implantada junto com o Projeto de Jornada Ampliada (PAJE), em 1989. Com uma carga horária semanal de 2 horas-aula, propunha levar ao educando uma nova linguagem: a linguagem do cinema. No ano seguinte, foi criado o “Espaço Aberto”, posteriormente chamado de “Momento Interdisciplinar”. Uma mudança na grade curricular extinguiu o “Horário de Filme” em 1992.

³¹ Dados referentes a março de 2012.

³² As informações foram pesquisadas no texto de PINHEIRO, Jane. *Dos décadas de enseñanza de cine/vídeo en lo CAp/UFPE*. (Duas décadas de ensino de cinema e vídeo no CAp/UFPE). In: AsSAECA 2012. III Congreso Internacional de La Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual.

Os objetivos dessa experiência eram: assistir aos filmes de longa metragem que se aproximassem da realidade e das características da faixa etária dos adolescentes; elaborar uma síntese dos filmes assistidos, com a intenção de subsidiar os debates; fazer articulações com a realidade desses adolescentes e levantar críticas e sugestões a respeito dos filmes assistidos.

A metodologia de ensino baseava-se em algumas das ideias difundidas no livro “A imagem no ensino da arte”, de Ana Mae Barbosa. A ementa do projeto incluía o ensino de tópicos da história do cinema, de alguns termos e funções técnicas do cinema, apreciação e discussão de filmes de vários gêneros cinematográficos, contato com profissionais da área e realização de curtas. Contemplava a apreciação, a contextualização, a técnica e o fazer artístico. Dois anos depois, o projeto foi reiniciado, com algumas modificações, sob o nome de “Oficina de Cinema e Vídeo”.

Em 2001, a “Oficina de Cinema e Vídeo” passou a ter 3 horas-aula, mantendo os mesmos objetivos, conteúdos e metodologia de ensino, porém com um diferencial: a oficina se estendeu por todo o ano letivo, o que tornou possível, assistir a uma maior quantidade de filmes, debater com mais profundidade o que foi assistido e realizar mais experimentos com a câmera de vídeo.

Em outubro de 2000, foi realizado o primeiro Festival de Arte do CAP/UFPE. Foram apresentados dois pequenos vídeos de animação com massinha. Os alunos produziram os vídeos de forma independente, nas dependências do colégio, apenas com uma filmadora VHS, tripé e massa de modelar. Nos anos seguintes, assistiu-se a uma profunda transformação no acesso às tecnologias de produção e divulgação de audiovisuais, com a popularização e a democratização do formato DVD, das máquinas digitais com a função filmadora, dos programas de edição de imagens, da Internet e, a partir de 2005, do acesso irrestrito aos mais diversos trechos de filmes por intermédio do *You Tube*. Tudo isto contribuiu para a melhoria da qualidade e para a ampliação do trabalho com o cinema.

Essas transformações adentraram a sala de aula e a relação cotidiana com as imagens foi modificada. Constava do programa das 8ª séries o estudo “Vídeo-Arte e *Performance*”. Com uma câmera digital fotográfica, adquirida pelo colégio, os alunos começaram a fazer registros filmados de suas *performances* e a produzir vídeos de arte. Essa produção ganhou corpo e passou a ser presença marcante no “Festival de Arte do CAP/UFPE”. Uma característica peculiar deste festival é que não é uma festa feita para apresentar aos pais os trabalhos realizados durante o ano letivo; é, antes, uma festa dos alunos, para os alunos. Trata-se de um momento em que os alunos partilham com seus pares a criação artística (musical,

visual, literária), produzida num clima de leveza e alegria, com certa desordem própria da idade, que confere a eles um gosto de liberdade.

Outra forma de abordar o ensino de cinema no CAp/UFPE foi posta em prática, na parte diversificada do currículo, com “A Linguagem Cênica e Sonora do Cinema” ou, simplesmente, “PD Cinema”³³, oferecida aos alunos das 1ª séries do ensino médio, nos anos de 2005, 2006 e 2007, com carga horária de 3 horas-aula semanais. O programa da disciplina previa o estudo das linguagens cênica e sonora do cinema. Interessava, naquele momento, a formação de um público amante de cinema. A professora da disciplina trabalhava aspectos históricos, culturais, ideológicos, políticos, psicológicos e poéticos do cinema por meio, principalmente, do próprio cinema.

No início de 2007, os representantes do Grêmio Livre Estudantil do CAp/UFPE, que queriam criar um cineclube, procuraram a professora de artes, Jane, e lhe fizeram a proposta, o que resultou numa feliz convergência de desejos, visto que a professora também ansiava realizar este trabalho.

Conversamos algumas vezes para decidirmos como seria o cineclube. Havia uma intenção de que passássemos filmes que não são facilmente encontrados nas "locadoras da esquina". Daí o nome: Fora do Circuito. Posteriormente, a ideia foi ampliada e criamos outros espaços e possibilidades de atuação com o objetivo comum de incentivar a escuta do outro, a troca de conhecimentos e valores culturais e artísticos; e de difundir produções artísticas que não encontram lugar na mídia (PINHEIRO, 2011, p. 94 - In: PINHEIRO, 2012).

As projeções aconteciam quinzenalmente e a programação era montada pela professora com o grupo de alunos. A dinâmica das sessões incluía a escolha e a apresentação de um filme, bem como a condução da sessão por um aluno, que fornecia informações a respeito do filme a ser assistido e de seu diretor; seguia-se com a projeção e, por último, havia um debate acompanhado de pipoca, sendo esta última etapa denominada: “Pipoca Falante”.

Para apresentar um filme no cineclube, o aluno teria que assistir a uma de suas sessões; só assim poderia propor um filme e conduzir a sessão. Esta dinâmica possibilitou o

³³ O currículo escolar é constituído pela proposta pedagógica da escola formada pela *Base Nacional Comum* e pela *Parte Diversificada* que se integram segundo as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96. A *Base Nacional Comum* é a parte obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União. A *Parte Diversificada* do currículo, também obrigatória, é composta por conteúdos complementares, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, cada escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse, que devem buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã (a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e a tecnologia, as linguagens) com as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Religiosa). Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10917>>. Acesso: out. 2014.

contato com uma diversidade de filmes bastante enriquecedora. O ano de 2007 foi um ano fértil para o cinema no CAp/UFPE, porque, além do “Cineclube Fora do Circuito”, produziu-se, para a Feira de Conhecimentos, um curta-metragem o “Tripé” que mostrou um sofisticado nível de elaboração. Os alunos, que criaram o cineclube, envolveram-se na produção de um longa-metragem independente, intitulado “Bárbara, a bárbara”.

A produção de vídeos nas aulas de artes visuais, o “Cineclube Fora do Circuito”, as mostras de vídeos nos festivais de arte, as aulas da “PD Cinema” geraram nos alunos do ensino médio uma grande disposição e um grande desejo de fazer cinema. Algo da experiência de 2001 permanecia, mas, agora, era trabalhada de outra maneira, sendo vistos aspectos da história e da técnica do cinema, sempre acompanhados de pequenos trechos de filmes. Foi criada uma atividade chamada “A cena que eu amo”, na qual cada aluno trazia, para compartilhar com os companheiros de sala de aula, a cena do filme que mais o havia marcado, enriquecendo, assim, o repertório e o olhar de todos.

Os alunos tiveram a oportunidade de captar imagens, editá-las, discuti-las e difundi-las através do *You Tube* e em festivais de curtas *online*. Esse trabalho, segundo Pinheiro (2012), resultou na participação de diversos alunos em festivais, mostras e oficinas nacionais e internacionais na área de cinema e vídeo, com ganho de premiações no Rio 2009 (Vinicius Gouveia); Projeto Oficinas Tela Brasil 2009, promovido pela FUNDAJ (Kelle Lima e Txai Ferraz); Mostra Pernambuco - Cine PE 2010 (Caio Azuiron, Txai Ferraz e Vinícius Gouveia); *High School Filmmakers Showcase* promovido pela *Catamount Arts-EUA* (Vinícius Gouveia); Redecard Conexão Brasil - Gincana Cultural (Bruna Monteiro, Fernanda Lima).

Nos anos de 2008 a 2010, além da “PD Cinema e Vídeo”, a professora Jane Pinheiro ofereceu, pela primeira vez, a “PD Fotografia, Cinema e Vídeo” para as 1ª séries do ensino médio, com os seguintes objetivos: elaborar e desenvolver projetos de pesquisa no campo teórico e/ou poético da Fotografia e do Cinema/Vídeo; exercitar a análise de textos críticos e teóricos, no campo da Fotografia e do Cinema/Vídeo; ampliar as possibilidades e a qualidade de fruição da produção fotográfica e cinematográfica/videográfica, através da observação, da análise e da discussão de fotografias e de filmes, conduzidos e inspirados na poesia de Manuel de Barros.

As máquinas fotográficas digitais pessoais foram exaustivamente exploradas, a fim de que os alunos tivessem consciência dos recursos de que dispunham. Fotógrafos dos mais diversos tempos foram trazidos para a sala de aula, por meio de suas obras. Na atividade “A foto que eu amo”, os alunos traziam fotografias as mais diversas, pessoais ou de pessoas

famosas, desde que se tratasse da foto que mais o tivesse marcado. Descobriu-se, então, que nem sempre a qualidade técnica de uma foto era o que mais tocava o coração.

Em 2010, os alunos da “PD Fotografia, Cinema e Vídeo” participaram da “III Mostra Mirim Internacional de Minutos *Lumière*”, na produção conjunta da “I Mostra de Filme dos CAp/UFPE e CAp/UFRJ”. Além disso, a atividade inspirou a criação da “I Mostra de Minutos *Lumière* do CAp/UFPE”. No Recife, as mostras foram realizadas no Centro de Artes da UFPE com o apoio do Curso de Cinema desta instituição.

A “PD África, Cinema e Geografia”, oferecida aos alunos das 2ª séries do ensino médio, em 2010 e 2011, pela professora de Geografia, trazia a proposta de realização do "estudo da paisagem, sociedade, geopolítica e geoeconomia africana através das produções cinematográficas americanas e europeias", conforme a lei que regulamenta o ensino da temática africana na educação básica.

2 - Pós-produção: montagem de planos, mixagem e análise

Narrativas docentes inspiradas nas experiências com o cinema e a educação

Um saber que não pode ser contado não é educativo. [...] Todo saber pode ser contado quando estabelece uma tradição e uma cultura: uma educação. [...] Contar não é repetir, mas restituir. Contar é passar o saber aprendido com o tempo vivido no aprender e que se revive ao contá-lo. Este passar/contar/saber educar é aquilo que acontece com as crianças. Contam-se fábulas às crianças. Isto, porém, significa que devemos também ser capazes de cultivar um saber que se conta como uma fábula. Isto devemos aprender, fazendo aprender às crianças: um saber que não se conta e que por isso não se torna uma fábula é um saber triste. Sem futuro.

Giuseppe Ferraro

As palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. As palavras dão sentido ao que constitui o ser humano e ao que lhe acontece. Através dos séculos, o ato de contar/ouvir histórias, com narrativas de diferentes formas e conteúdos, tem exercido um verdadeiro fascínio em diferentes sociedades e em diferentes povos.

O conteúdo das entrevistas dos docentes participantes desta pesquisa revela suas memórias e suas reflexões, trazendo também algo dos mundos sociais em que eles vivem, tais como, seus saberes, suas experiências e suas crenças, o que constitui um campo fértil de interesse para pesquisa. “Entrevistas são atividades de fala, ou seja, discursos construídos entre entrevistado e entrevistador que agem no evento discursivo negociando e compartilhando significados” (MISHLER, 1986, p. 66). A pesquisa de seus depoimentos, de algum modo, democratiza seus saberes e suas práticas.

Os dados analisados neste trabalho evidenciam que as entrevistas são, sem dúvida, um exemplo da interação humana com todas as incertezas e flutuações que comportam, oferecendo aos participantes novas identidades, ao mesmo tempo em que constroem sentidos para os acontecimentos e para si próprios. De acordo com Bauer e Gaskell (2010), toda pesquisa realizada por meio de entrevistas “é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo” (idem, p. 73), em que as palavras constituem o principal meio

de troca. A entrevista é uma interação em que está presente um processo de informação no qual são exploradas e desenvolvidas várias realidades, ideias e percepções. Deste modo, a entrevista pode ser considerada uma partilha e uma negociação de representações e de conhecimento social; o “sentido não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo “outro”, concreto ou imaginado” (idem, p. 74).

Segundo Barthes, toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa.

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinho, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES, 1993, p. 251-252).

A entrevista, como escolha metodológica para coleta de dados, é uma forma muito interessante de catalisar a interação dual, pois ativa a memória, provoca narrações, mobiliza um esquema autogerador que coloca o entrevistado à vontade para relatar suas histórias, falar sobre acontecimentos de sua vida pessoal e profissional e fornecer informações que lhe pareçam importantes.

Na análise desta pesquisa, foi feita a escolha por uma abordagem qualitativa dos fragmentos selecionados nas entrevistas dos sete professores, que permitiram aprofundar algumas reflexões articuladas aos conceitos teóricos que embasam este estudo. Das páginas transcritas das entrevistas, foram recortados alguns trechos das narrativas dos entrevistados sobre suas experiências com cinema e educação, pela novidade que apresentam e pela pertinência para este estudo. Estes fragmentos iluminam e ilustram as categorias forjadas a partir das falas dos professores que trabalham com a sétima arte no cotidiano escolar. As categorias de análise emergiram das questões iniciais da pesquisa e das questões das entrevistas. Foram identificadas cinco categorias de análise, que serão apresentadas na sequência:

Tomada I - Práticas pedagógicas com o cinema e a educação.

Tomada II - Formas e conteúdos que atravessam as paredes da escola: possibilidades de emancipação afetivo-intelectual.

Tomada III - Contribuições dos CAPs para a inserção de práticas com o cinema em outras escolas.

Tomada IV - Experiências estéticas com o cinema na formação docente.

Tomada V - Cinema na escola: uma prática curricular no turno, no contraturno ou em ambos?

Tomada I - Práticas pedagógicas com o cinema e a educação

O espaço escolar pode ser considerado um espaço de criação coletiva, com grande potencial cultural e científico para promover e sistematizar a efervescência de ideias, práticas, aprendizagens, conhecimentos e trocas por meio da interação entre as pessoas da comunidade escolar. A presença nem sempre harmônica do cinema nos espaços educacionais pode tensionar as relações de afeto, de comunicação e de produção, pois implica uma ruptura e uma transformação nas formas de conhecer, aprender e desaprender. A pedagogia das artes contribui para reduzir as desigualdades, revelar nas pessoas qualidades de sensibilidade, de intuição, de cognição e de desenvolvimento do espírito crítico e criativo. Os estudantes não esperam que lhes ensinem a “ver” ou a “ler” os filmes, pois como espectadores emancipados (RANCIÈRE, 2010) vivenciam essas habilidades com competência e satisfação, antes mesmo de qualquer aprendizado (BERGALA, 2008). O cinema, além de sua dimensão estética traz em si um caráter ético e político em suas produções, que torna certas coisas visíveis e outras não visíveis. Daí a importância de se apurar e sensibilizar a maneira de olhar.

O filme é um veículo produtor de sentidos, de emoções e de pensamentos. Bergala (2008) alerta para o fato, do qual está cada vez mais convencido, de que não é o saber do professor sobre cinema que definirá uma boa relação com o objeto-cinema, mas é a maneira pela qual ele se apropria deste objeto, ou seja, trata-se de considerar o cinema como uma arte. Nesse sentido, os professores Nelson, Frederico e Sérgio (CAp João XXIII/UFJF) defendem a importância do trabalho com o cinema nas práticas pedagógicas, por meio do ensino das artes em geral, pois compreendem que a sétima arte é uma potente linguagem artística que reúne outras formas de linguagem³⁴.

***Nelson** - O cinema é uma linguagem que tem uma riqueza muito grande. Dentro das linguagens artísticas eu vejo o cinema, [...] não diria como uma coisa completa, porque nada é perfeito, mas ao mesmo tempo em que o cinema abrange a parte visual, abrange o movimento, abrange a parte de som, uma série de coisas que possibilitam uma riqueza no trabalho com qualquer pessoa, especificamente com um aluno dentro da realidade da escola.*

***Frederico** - O cinema é uma das linguagens artísticas a ser estudada, visto que nós trabalhamos a arte como um todo e dividimos ela em diversas linguagens que queremos que os alunos tenham algum conhecimento de cada uma das linguagens.*

³⁴ As falas dos professores encontram-se destacadas em itálico e foram transcritas, sem qualquer tipo de intervenção por parte da pesquisadora, no intuito de preservar a coloquialidade e o sentido original.

A gente entende que o cinema é uma linguagem importante a ser estudada também e estudada enquanto linguagem “científica”, de produção artística.

Sérgio - *Eu acho que tem milhares de razões pra se trabalhar com o cinema na escola, primeiro porque o cinema existe. Isso eu acho que é a razão principal, a segunda é que o cinema é uma forma de arte, que tem uma característica totalmente singular. A terceira é uma arte cujo limite entre o real e o totalmente real e o totalmente artificial é um limite muito tênue e o material do cinema é a realidade. Isso que eu acho que é a coisa mais louca na arte do cinema, é que a matéria do cinema é a realidade [...]. A quarta razão é uma arte também, que liga todas as outras formas de linguagem estética, desde a palavra, a imagem, o som, o movimento, a plasticidade... Eu acho isso fantástico! Por isso que é a sétima arte, porque ela reúne todas as outras seis formas de linguagem. Então, eu acho que essa é uma razão.*

Pode-se observar, nas falas dos docentes, que eles compreendem o cinema como linguagem artística que incorpora e trava um diálogo com outras formas de linguagem, que já eram presentes na escola muito tempo antes que o cinema nela ingressasse. A presença do cinema na escola permite articulações, diálogo, opções diversas de trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, do senso crítico, da reflexão, da expressão e da comunicação.

Embora não se possa detectar na fala dos professores a intenção específica de estabelecer esta relação, conceber o cinema como “linguagem” remete à própria teoria do cinema. Inicialmente, o entendimento do cinema como linguagem era apenas uma metáfora, que só seria levada a sério nos anos 60 pelos cineastas Christian Metz e Pier Paolo Pasolini, que enfatizaram as equivalências entre a linguagem escrita e a cinematográfica. No caso de Metz, foram os códigos e para Pasolini, as operações sobre a realidade. Outros autores têm realizado estudos sobre esta teoria, como Michel Colin, Roger Odin e Francesco Casetti, os quais procuram alargar a compreensão do que existe em comum entre o cinema e as estruturas profundas da linguagem ou com os efeitos intersubjetivos desta última (AUMONT e MARIE, 2010).

Com outro ponto de vista, Gabriel (2008a) diz que é preciso enfrentar a questão da linguagem e sua relação com o conhecimento também no campo do currículo. O cinema é uma linguagem que enfrenta as questões de sentido, que constroi objetos, teorias e sujeitos. Há que se recordar que as identidades são constituídas em relações assimétricas de poder, com diferentes sentidos disponíveis sendo disputados nos espaços de enunciação, nos quais as diferenças e as políticas de identidade são produzidas, contestadas e negociadas. A escola que incorpora práticas de cinema torna-se um lugar onde o currículo trava lutas políticas por sua própria significação e pela significação de sociedade, de justiça social e de emancipação.

A professora Jane (CAp/UFPE), que trabalha com oficinas de cinema, vídeo e fotografia, disse:

Jane - *Eu acho que os poemas do Manoel de Barros, eles instigam um olhar renovado sobre o filme, eu acho que ele ajuda a entender não com a razão, mas com razão e sentimento. Essa proposta de um olhar poético sobre o mundo, de ver beleza nas coisas pequeninas que a gente, às vezes, passa por elas e não as percebe, sei lá, um muro descascado, ele pode ter tanta beleza que se a gente parar para olhar a ação do tempo naquele muro. Os meninos, às vezes, saem para olhar e ver aquelas cadeiras empilhadas que estão no pátio da escola antes de serem levadas pro concerto e acham bonito, e começam a olhar tudo. [...] Uma das coisas que eu faço com os meninos é a gente produzir ensaios fotográficos para fazer o nada aparecer. De sair procurando o nada e fazer o nada aparecer. Tem ensaios fotográficos lindos em cima desse mote e isso é uma coisa que toca muito eles [...] alguns dos poemas do Manoel de Barros, o “Livro sobre Nada”...*

A sensibilidade da professora Jane é materializada com um exemplo admirável de uma proposta de diálogo entre duas linguagens: a fotografia e a poesia. Fazer o nada aparecer é um modo de construir um olhar atento e delicado sobre o mundo e, ao mesmo tempo, um modo de descobrir ou de inventar a beleza onde só um olhar educado poderia chegar. Ela considera que a verdadeira importância da utilização do cinema na escola está na ampliação do olhar poético sobre o mundo numa permanente procura do belo, que de tal modo pode ser encontrado onde normalmente não se vê beleza, forjando então encontros inesperados. A professora aprecia trabalhar as poesias de Manoel de Barros com seus alunos, porque o poeta funciona como mote para os exercícios de fotografia e de filmagem.

Sua experiência no trabalho da junção do cinema com a educação comprova a potência que esse gesto criativo pode exercer de permeio com o fazer e a reflexão. Ao se deslocar o cinema para os espaços educacionais vão surgindo novas formas e possibilidades de se pensar sobre ele. A este respeito Fresquet orienta:

Assim como fazer um simples enquadramento reflete a possibilidade de “ocultar/revelar” o mundo, tensionar a crença e a dúvida, quando aprendemos cinema nos ensina outra relação com o conhecimento. No limiar entre descoberta e invenção do mundo, ganhamos novas possibilidades para conhecer e inventar a nós mesmos (FRESQUET, 2013, p. 10).

O desafio dos docentes é conceber a educação como um conjunto de experiências de alteridade e de criação. A presença das artes, de um modo geral, e do cinema, em particular, na educação pode contribuir para reconfigurar saberes e práticas, que, ao serem atravessados pela potência pedagógica da cultura audiovisual, permitam novas formas emancipadoras das

capacidades sensíveis e intelectuais de professores e alunos, seja na condição de espectadores e/ou na condição de produtores.

A Escola de Cinema do CAp/UFRJ, onde Clarissa atuou como *passreur*, aposta no trabalho do cinema como arte, como uma linguagem específica que agrega em si outras linguagens artísticas como as artes plásticas, as artes cênicas, a música e a dança, entre outras.

Clarissa - *Eu acho que a dificuldade tem mais a ver com as pessoas acreditarem nesse tipo de experiência. [...] Se você está numa escola que avalia a aula de cinema como passatempo, [...] como se não se preocupasse de fato com aquilo, como se não percebesse que aquilo é um processo de formação, um espaço pra formação, eu acho que, no geral, isso dificulta muito e, no geral, as pessoas não têm esse entendimento.*

Ainda hoje, é incontestável a hegemonia dos saberes e das práticas tradicionais de ensino na escola. Clarissa destaca este fato diante da realidade do pouco tempo e da pequena importância que o cinema tem no tempo escolar, o que pode ser explicado, na maioria dos casos, pelo fato de não se perceber a potência pedagógica do cinema. Por exemplo, na vertente do interculturalismo dificilmente se encontrará uma arte que deslize com mais pertinência, velocidade e precisão pelas diferentes culturas no macro e no micro sentido.

Para viabilizar uma educação intercultural torna-se necessário promover ações que busquem a integração de diferentes culturas, visando tanto o desenvolvimento de valores pluralistas, por meio da interação e do diálogo entre as culturas, quanto a valorização das culturas das minorias, capazes de ampliar as oportunidades de êxito escolar dos jovens desses grupos. Que atividade seria mais propícia para tal fim do que assistir a filmes onde o cotidiano das crianças latinas possa ser aproximado e o destas com o das crianças de outros continentes? Se a prática intercultural requer a construção de outra dinâmica educacional que propicie a experiência da interação em todos os momentos do currículo, filmes de diferentes nacionalidades podem ajudar a aprender com pessoas de diferentes culturas e a incitar produções audiovisuais inspiradas em outros modos de viver e de ser. Inclusive a própria organização da escola e do currículo pode vir a ficar alterada por uma experiência dessa intensidade, pois toda a pressuposição de universalidade na ação educativa pode ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares.

Talvez por se desconhecer a potência do cinema e a sua dimensão lúdica e criativa não se enxergue o valor que a experiência de cinema pode trazer à rotina escolar. As disciplinas tradicionais, que ocupam espaço e tempo na grade curricular, continuam a ser mais

valorizadas em detrimento do fazer artístico, que não pode ser concebido pelo aluno sem a experiência do fazer, sem o contato com a obra e com o artista; fazer artístico este entendido como um corpo estranho à escola, como o estrangeiro que lhe vem trazer uma nova cultura e um novo olhar. Geralmente, a instituição tende a amortecer e até mesmo a absorver os riscos que representam os encontros com a diversidade, com a diferença, com a alteridade, uma vez que a tendência é a da homogeneização e a da normalização.

A professora Ana Lúcia (CAp/UFRJ), aponta dois principais obstáculos para se trabalhar com o cinema nas escolas:

***Ana Lúcia** - Eu estou falando de condições que abarcariam quaisquer frentes com o cinema. Então eu acho que primeiro as condições estruturais de oferta de exibições de filmes, de assistência de exibição de filmes, num primeiro momento. O segundo obstáculo acho que a própria formação do professor [...]o que eu falei do cinema ilustrativo é exatamente isso: o cinema como um recurso pedagógico de atração, de problematização, mas não como linguagem, que no meu modo de entender, é um empobrecimento do uso do cinema na escola sem dúvida. Pra quem é da área de linguagem, isso é claro. [...] Eu não estou falando da formação no nível de mestrado e doutorado, eu estou falando de oficinas para professores.*

Poder contar com um espaço físico adequado, com as condições mínimas necessárias para a exibição dos filmes é, sem dúvida, um requisito básico sem o qual não é possível a oferta de filmes nem o trabalho com o cinema nas escolas. As condições adequadas, a que a professora se refere, podem parecer sofisticadas, mas fazem a maior diferença em termos da experiência estética com o cinema, como por exemplo: uma sala de projeção com os equipamentos indispensáveis; um acervo de filmes de qualidade com produções nacionais e internacionais; uma regularidade de horários para exibição dos filmes; uma curadoria responsável pela seleção dos mesmos; pessoas que possam participar dos debates, no caso de um cineclube ou de outras atividades e exercícios, que podem ser realizados com o cinema.

O segundo obstáculo destacado pela professora, que pode ser somado às dificuldades estruturais, é a preocupação com a formação do professor ou do profissional que vai trabalhar com o cinema e a educação na escola. Uma boa formação vai além dos aspectos técnicos, requerendo do professor: paixão pelo cinema; desejo de trabalhar com essa linguagem na escola; conhecimento de filmes clássicos e de obras de diferentes diretores, épocas e culturas; saber identificar e explorar os elementos da linguagem cinematográfica. De acordo com a professora Ana Lúcia, não se trata de exigir do professor uma formação em nível de graduação ou de pós-graduação específica em cinema, mas que haja uma constante busca de

conhecimentos que envolvem a sétima arte, seja por meio de oficinas ou de leituras, assistindo a muitos filmes, entre outras formas possíveis de aprendizagem.

Em relação à questão de como propor um trabalho com o cinema na escola as professoras Maria Cristina e Ana Lúcia (CAp/UFRJ) defendem argumentos diferentes:

Maria Cristina - *O passo a passo é primeiro fazer uma discussão de como essa linguagem tem que ser trabalhada na escola, pra que ela se torne uma necessidade de virar uma disciplina e não fazer o contrário, discutir que ela tem que ser uma disciplina e depois pensar.*

Ana Lúcia - *Eu penso uma coisa, quando eu falei da obrigatoriedade é porque eu acho que isso é meio dialético. Assim, ter a disciplina de alguma maneira força, a palavra é essa mesmo, força essa discussão: pra ensinar o quê? E ensinar como? Agora o que você está dizendo, digamos, pra mim não é uma questão tão cronológica, primeiro a gente discute depois a gente cria. Eu acho que às vezes a gente cria e vai discutir ou a gente discute enquanto cria. É mais dialético do que possa parecer.*

De acordo com a opinião da professora Maria Cristina, é importante existir um planejamento escolar para o trabalho com a linguagem cinematográfica que siga determinadas etapas de discussão, de organização, de preparação de recursos humanos e técnicos, de definição de uma proposta de trabalho, para então pensá-lo como uma disciplina, caso exista uma proposta que se encaixe nos objetivos da escola e do grupo de professores interessados no trabalho. Isto é, a disciplina tem que emergir como uma necessidade da dinâmica escolar, da aprendizagem e da educação formal.

Em contrapartida, a professora Ana Lúcia defende que o encontro do cinema com a educação no contexto escolar acontece num processo dialético entre o possível, o desejável e o necessário e chama a atenção para a simultaneidade dos processos que ocorrem na educação. Ela argumenta que a obrigatoriedade de exibição de filmes, estabelecida pela Lei Nº 13.006/14, dá ensejo à discussão de questões que talvez não fossem abordadas pelos professores, se não houvesse tal obrigatoriedade. Malgrado as escolas, em sua maioria, não disporem de condições ideais para realização de uma determinada atividade ou projeto, à medida que a proposta começa a ser colocada em prática, as pessoas se envolvem, discutem, avaliam e a criatividade é despertada para a busca de soluções e de alternativas.

Neste sentido, pode-se considerar esta lei uma iniciativa positiva, uma vez que democratiza o acesso à arte cinematográfica, embora o governo ainda não tenha dado orientação para sua implantação nas escolas públicas de educação básica em todo território nacional. Esta lei pode propiciar o surgimento de um panorama em que muitas discussões e demandas emerjam e se solidifiquem. Uma mobilização popular nascida no seio da sociedade

e integrada ao interesse da comunidade escolar dará início à reivindicação de recursos, de equipamentos, de projetos e de cursos. Enfim, de uma política pública que permita o acesso eficaz e a fruição efetiva do audiovisual. É de grande importância que haja integração das universidades e dos CAPs com as escolas públicas, de modo a ajudar na implantação ou no desenvolvimento do trabalho da educação com o uso do cinema, por meio de um diálogo aberto com professores e estudantes acerca de seus desejos, de suas demandas e de seus impasses bem como das práticas realizadas e dos métodos utilizados.

Jane - *Eu acho que a educação é muito isso, né? É levar realmente um pouco da gente junto com eles e dessa experiência mesmo, dessa troca humana, afetiva e de conhecimento, mostrar que realmente contribuiu pra alguma coisa, pra vivência deles, isso é muito bacana. [...] Antes, a maior dificuldade era finalizar os projetos, editar as imagens captadas [...]. A maior dificuldade, hoje, é conseguir captar som com qualidade.*

Para a professora Jane (CAp/UFPE), o maior problema enfrentado aconteceu no início de seu trabalho com o cinema e consistiu na dificuldade de finalização dos filmes, pois utilizava uma filmadora de vídeo grande que gravava em fita cassete, o que gerava dificuldade para fazer a edição das imagens. Algumas vezes, ela os editava na própria câmera, porém, em sua maioria, os filmes não eram finalizados. Esta dificuldade foi superada com o formato digital e a utilização de programas para edição como o *Movie Maker* e o *You Tube*.

A educação supõe o compartilhamento de subjetividades e de escolhas pessoais. Nada mais próximo do conceito de *passer*, cunhado por Serge Daney, do que a aposta na partilha das escolhas entre professores e alunos para juntos correrem o mesmo risco e para juntos aprenderem (Bergala, 2008). As dificuldades com as quais a professora Jane se deparou foram de ordem técnica, pois sempre contou com o apoio do colégio para realizar o seu trabalho. Ela considerou que se no início o problema era com a edição das imagens, atualmente o grande problema é com a gravação, a edição e a limpeza do som. Esta é uma dificuldade comum aos projetos de cinema na escola, aos cursos universitários de cinema, assim como ao cinema de um modo geral. A importância do som e da construção do ponto de escuta têm sido, significativamente, estudadas por sua potência pedagógica e de identificação das relações de poder e de submissão (DOMINGUES, 2013).

O professor Frederico explicou que o primeiro contato dos alunos com o projeto de cinema acontece no 9º ano e é desenvolvido na disciplina de Artes.

Frederico - *Assim que eles chegam ao projeto de cinema, quando eles entram no 9º ano, eles ainda não sabem o que vem a ser, não entendem bem como vai ser e aí*

têm, às vezes, certo receio de “eu não quero aparecer no filme”, “eu não gosto disso” ou ao contrário “opa, agora eu entrei na aula de cinema, agora ao invés de estudar a gente vai ver filmes”. E não é nada disso. Mas assim, felizmente, o que a gente tem visto ao longo dos anos é que o resultado supera as expectativas deles; eles saem, a maioria, bem animados com o que fizeram, com o que aprenderam e eles começam, o que de fato é nosso interesse, e eles começam a ver filmes de forma diferente. Eles começam ver filmes, prestando atenção em coisas que antes a gente não prestava, pensando na trilha sonora de um determinado personagem. Prestam atenção num corte de câmera, prestam atenção no ângulo usado e porque que aquele ângulo foi utilizado; isso realmente tem acontecido.

Frederico não considera uma dificuldade lidar com as expectativas dos alunos e relatou que o resultado do trabalho realizado mostra que há superação das dúvidas e das incertezas iniciais deles e que constata uma mudança no modo como eles assistem aos filmes e veem o projeto. Os alunos conseguem alcançar a compreensão dos objetivos e da importância do projeto para o desenvolvimento de suas capacidades e de suas potencialidades, entendem a importância do projeto para a formação deles como seres humanos e como cidadãos livres, críticos e conscientes.

Para o professor de artes, Nelson, a dificuldade está em trabalhar o cinema como linguagem nas aulas curriculares com os alunos do 9º ano.

Nelson - *Eu acho que uma dificuldade inicial é que a nossa proposta é trabalhar o cinema como uma linguagem dentro das aulas curriculares, ou seja, todos os alunos do 9º ano, [...] passam por esse estudo de cinema. Então, tem alguns que chegam com aquele preconceito. Mas isso vai sendo quebrado com o trabalho em si. Tem parte do trabalho que é mais inicial de construir o roteiro. É uma parte que demanda determinados procedimentos, que ainda não é a prática propriamente dita. Então são etapas que se tem um pouco de dificuldade de o aluno se jogar de corpo e alma. Mas isso é rompido. Quando passa pra parte de filmagem, eles já se entregam. E aí, quando a gente vai fazer um segundo trabalho, não tem mais problema, nem na parte de roteiro, porque eles já sabem que pra chegar lá, aonde eles mais curtem, tem que passar por aqui. Então existe essa dificuldade inicial, porque é o contato com o novo e isso não é uma coisa exclusiva desse projeto, é com qualquer nova linguagem e isso já é previsto também pelos professores que trabalham com esta linguagem.*

A proposta de trabalhar o cinema como linguagem desafia o professor a desfazer os preconceitos dos alunos e a lhes apresentar o cinema de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo todas as etapas do processo de se fazer cinema, do início, com o roteiro, até a realização da edição do filme.

Segundo o professor, a construção do roteiro do filme é a parte do trabalho em que ele percebe maior dificuldade para despertar o interesse e a dedicação dos alunos. Tal dificuldade pode estar relacionada à forma escolhida para o início do trabalho com o cinema na escola, começando pela elaboração do roteiro para depois desenvolver as etapas técnicas de produção de um curta. Então, como pode ser prazeroso esse encontro com o cinema na escola? Como

desfazer os preconceitos e tornar possível a exposição de crianças e jovens aos filmes? Como lhes despertar o interesse para a produção de curtas? Há tempo-espço para que o cinema possa ser fruição/criação na escola? Qual é o papel da escola na aprendizagem da linguagem cinematográfica como uma linguagem artística?

A hipótese-cinema de Bergala “extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação” (2008, p. 29-30). Com a boa intenção de evitar a ameaça de instrumentalização do cinema nas salas de aula, alguns professores privilegiam em seu trabalho a concepção de cinema como uma linguagem. No entanto, este trabalho pode ser feito de modo mais proveitoso com outro tipo de entendimento do que seja o encontro do cinema com a educação. Pensar a respeito do significado do conceito de linguagem para a teoria de cinema pode ser um caminho para ajudar na reflexão a este respeito.

Segundo Aumont e Marie (2010) ver um filme é, antes de tudo, ter dele uma compreensão que vai além do seu enredo. Só ao redor da década de 20 é que o cinema ganhará o estatuto de meio de comunicação e de linguagem. Esta ideia passou por diversos estágios: cine-língua/cine-linguagem (Kulechov, 1929; Eisenstein, 1929). Especialmente Eisenstein tentou, literalmente, fazer do cinema uma linguagem, procurando imagens que pudessem ser equivalentes às frases e às palavras. O cinema intelectual, por exemplo, pressupunha a possibilidade de articular sequências e planos para produzir um determinado sentido, o que foi cuidadosamente aplicado pelos cineastas russos com fins políticos. Trata-se de estéticas fundamentadas na montagem e na marcação dos meios expressivos. Com o progressivo desenvolvimento das estéticas da transparência, a noção de linguagem cinematográfica retomou o valor de metáfora a ele atribuído por Marcel Martin. Será a semiologia da década de 60 que recolocará a questão da linguagem com alguma novidade. Após fazer uma revisão sistemática das teorias do passado e explorando as semelhanças e as diferenças entre mensagem fílmica e mensagem verbal, em 1968, Metz desenvolveu a ideia de que o cinema era uma linguagem sem língua. Em 1971, ele propõe os códigos como resposta para a questão de como o cinema pode produzir sentido diante da ausência de equivalentes exatos na língua. Os códigos do cinema, de um ponto de vista parcial e particular, regem certos momentos ou aspectos dos enunciados fílmicos. Esta concepção predominou durante a década de 70. No interior da semiologia, o objeto de reflexão do código se deslocou em direção às figuras de expressão do pensamento como, por exemplo, a metáfora e a metonímia. A linguística gerativa teve um efeito bem modesto sobre a teoria do cinema, sendo, rapidamente, substituída pela psicologia cognitiva (AUMONT e MARIE, 2010).

Para Bergala (2008), longe de enfatizar a importância do cinema como linguagem, o papel da escola é o de promover encontros e de facilitar o acesso constante aos filmes, favorecendo o início e o desenvolvimento em crianças e adolescentes de uma leitura criativa, que não se limita à análise e à crítica do filme. Para este tipo de leitura, ele propõe uma abordagem realizada com fragmentos de filmes, tornando o aluno um espectador-criador. Esta é uma ideia pouco familiar à escola e que exige um lento processo de impregnação de modo que possam ser criadas as condições necessárias para que os alunos se transformem em espectadores-criadores, pois só com o tempo as ressonâncias irão se desenvolver e revelar a sensibilidade de cada um dos alunos.

O CAP João XXIII/UFJF desenvolve atividades curriculares e extra curriculares com cinema/educação nas aulas de Artes, no cineclube e nos projetos do CeNA 23. O CAP/UFPE realiza atividades com cinema/educação nas aulas de Artes, de Geografia e nos projetos desenvolvidos na parte diversificada do currículo do colégio. O CAP/UFRJ trabalha com cinema/educação nas disciplinas de Artes Visuais, Literatura e História, sendo a Escola de Cinema dirigida aos alunos do ensino médio e do segundo segmento do ensino fundamental que têm interesse em ampliar seu conhecimento sobre cinema e em produzir audiovisual. As professoras Ana Lúcia e Maria Cristina do CAP/UFRJ falam como entendem deva ser realizado o trabalho com cinema no contexto escolar e como normalmente o cinema é utilizado em algumas disciplinas.

Ana Lúcia - *Aqui no CAP, muitas disciplinas trabalham com cinema assim e de várias maneiras. Eu acho que aí entra a delicadeza da situação. Muitas vezes é pra ilustrar um conteúdo e eu acho que esse é um problema, não pelo que há de conteúdo propriamente no filme, mas eu acho que, às vezes, é um problema, porque se perde, às vezes, a dimensão de que o filme é um texto por si mesmo, que precisa ser lido nas suas especificidades. Eu não estou dizendo que todo mundo tem que ser doutor em cinema pra trabalhar com cinema na escola, não é isso que eu estou querendo dizer, mas eu acho que é uma perda, quando o filme só é usado pra fazer uma ilustração de um conteúdo. Eu acho que isso é a contramão daquilo que eu vejo de mais autônomo na linguagem cinematográfica, mas eu reconheço que esse é o uso que é mais recorrente, porque, muitas vezes, o professor não tem acesso a um olhar pro objeto cinematográfico, pro próprio filme na sua riqueza de detalhes. Então, assim, acaba sendo um uso mais frequente, mas eu acho que é um uso que poderia ser muito mais enriquecido.*

Maria Cristina - *Então, o que eu penso sobre isso, quando um professor pega um quadro, uma pintura, a “Noite Estrelada de Van Gogh”, e utiliza numa aula de matemática, de português, de ciências, ele não está trabalhando com artes visuais e não está trabalhando com pintura; ele está utilizando uma pintura pra trabalhar o conteúdo da aula dele. [...] Um trabalho tradicional no Colégio de Aplicação da UFRJ é essa aplicação do cinema e história, mas não é um trabalho com cinema, é um trabalho de utilizar o cinema pra disciplina que é história. [...] Eles não trabalham o cinema, eles trabalham a história por meio do cinema. [...] Porque não*

têm dúvida de que é uma linguagem [...] que abarca todas as outras. Então, quer dizer, no cinema, você tem o visual, o som, o tempo, a narratividade, você junta, na verdade, várias expressões que você pode fazer uma leitura cruzada.

A discussão do cinema como ilustração de conteúdo tem sido significativamente discutida por Duarte (2009), Teixeira & Lopes (2008) e Fresquet (2007), entre outros autores. Este aspecto da potência pedagógica do cinema é tratado por Napolitano (2003) e Modro (2006a, 2006b) que fazem a defesa do emprego de filmes nas várias disciplinas e em determinadas atividades. Estabelecer a relação de filmes com assuntos das disciplinas não esgota seu potencial de aplicabilidade e nem constitui seu melhor uso, pois qualquer receita sobre o que fazer com filmes em sala de aula é sinônimo de subestimação da capacidade criativa e estética do docente. Uma boa lista de filmes ricos pela sua diversidade tem mais potência pedagógica do que qualquer modelo de práticas previstas em um manual. Como uma boa caixa de ferramentas permite muitos e variados usos, os filmes permitem que o docente faça diversas escolhas (com menos riscos porque alguém perito já fez um primeiro recorte), promova a criação de relações entre filmes ou fragmentos deles e ainda tome decisões sobre processos criativos a serem desenvolvidos pelo grupo de alunos, que incluem atividades de cinema e, por via de consequência, atividade mental.

A seguir serão tratadas outras dificuldades encontradas pelos professores da pesquisa.

Sérgio - *Eu acho que as dificuldades estão aí e são dificuldades veladas. Eu acho porque ninguém é contra o filme, você não vai ouvir nenhum discurso, embora tenha aqueles contra e com razão, porque muita gente, durante muito tempo, usou o filme: faltava o professor, aí punha filme para os meninos verem; o professor não estava a fim de dar aula, punha filme pra enganar os meninos e tal. Então, tem esse estigma do cinema na escola.*

Para o professor Sérgio (CAp João XXIII/UFJF), o cinema está presente na escola como um instrumento didático. Antes de expor crianças e jovens a um filme é importante que o professor o assista, faça um exame dele e prepare uma atividade que possa ser um desafio para seus alunos, podendo também optar por um momento de fruição estética. Em ambos os casos, a escolha precisa ser cuidadosa e criteriosa, senão o filme será apresentado aos estudantes como algo de menor valor, sem importância ou como simples passatempo. Isto pode causar um desencantamento e talvez um futuro desinteresse no espectador, causado por uma experiência ruim, inadequada ou ineficiente. Este tipo de situação também pode criar resistência e barreiras em relação a uma próxima sessão ou até mesmo ao cinema como um todo. Ou ainda, o que é mais grave, fechar a possibilidade de se vir a descobrir outro tipo de

filme que dificilmente é encontrado nas salas de cinema ou nas locadoras. Oferecer outras opções de filmes, levando-se em conta o país de origem, a época em que o enredo se desenrola ou a estética nele trabalhada é uma das principais responsabilidades artísticas e culturais da escola como ampliadora do repertório para o público estudantil.

Por outro lado, de modo geral, a escola tende a conferir maior valor à racionalidade. Uma atividade estética como assistir a um filme é racionalizada quando, após a exibição de um filme, o professor passa a explicá-lo, a criticá-lo e a analisá-lo. Esta é uma postura comum, porém empobrecedora, porque a importância de um filme não está em seu enredo, mas no que acontece ao espectador quando o assiste, ou seja, nas reflexões que ele produz nas relações que por meio dele são estabelecidas e no desembaraço da imaginação que ele provoca (BERGALA, In: FRESQUET, 2013).

Em outro trecho da entrevista o professor Sérgio faz as seguintes afirmações.

Sérgio - Então ela quer explicar o filme. E quer, geralmente, explicar com ideias bonitas, inteligentes, mas que na verdade, às vezes, é uma tentativa de uma racionalização que passa longe do filme porque é um objeto estético. E o objeto estético não se vê apenas, se olha também, no sentido de deixar que aquilo te toque, quer dizer, não é o que acontece no filme que é importante, mas o que nos acontece quando estamos diante de um filme [...]. Então eu acho que a maior dificuldade é essa, a escola não é um ambiente da sensibilidade, ela não é organizada pra isso, inclusive arquitetonicamente [...]. Mas apesar do cinema na escola não ser nenhuma novidade, [...] ele foi sempre um instrumento auxiliar e sempre pautado pela racionalidade. Era um instrumento como o livro didático, pra buscar uma explicação ou criar uma teoria. Então eu acho que a primeira dificuldade é essa [...]. O tempo da escola também não é o tempo do filme. A escola é organizada naqueles canônicos 50 minutos, no máximo 110 minutos, não tem como passar um filme todo. São 100 minutos. O menino não vê um filme, ele vê fragmentos, porque aquele fragmento é pra poder auxiliar naquele conteúdo, que é o conteúdo canônico da escola.

O professor Sérgio critica a postura explicadora de alguns docentes em relação ao filme, utilizando-o como um mero recurso didático, como um meio e não como um fim. Para ele, essa maneira convencional de se apresentar os filmes no contexto escolar refere-se ao tempo canônico de aula, que ainda é subtraído com a organização da turma para iniciar a atividade, limitando assim, as possibilidades de um trabalho mais eficiente e criativo com o cinema na escola. A postura deste professor vai ao encontro da lógica emancipatória proposta por Rancière ao condenar a pedagogia embrutecedora que tudo almeja explicar. Se há necessidade de explicar um filme, então para que vê-lo? Que visão empobrecida da inteligência dos estudantes faz alguém pressupor que existe a necessidade de se explicar um filme após sua exibição? Inclusive pode-se questionar a afirmação de que há uma única maneira de se compreender um filme, fazendo-se a relação de seu enredo com o contexto

histórico da vida do diretor, com a época em que o filme é produzido ou com a corrente artística a que se filia. Se o filme não desestabiliza e não interroga mais do que explica, é sinal de que foi feita uma escolha errada pela escola.

Sérgio - Eu acho que tem que trabalhar com a obra estética. O filme tem uma unidade estética. Inclusive eu acho que ele tem que ter ambiente pra poder significar, ver o filme numa televisão chapada, com aquela imagem sem profundidade, é uma coisa que nós estamos acostumados na escola. Agora você ver um filme projetado, num tamanho legal, com um ambiente legal escurinho, isso muda muito o significado, a maneira como o filme te toca e tudo. Agora esse lance do tempo. Eu acho que o filme, ele tem que ser visto na integralidade dele, como uma unidade estética, como uma obra. Você não vê um quadro pela metade, não vai analisar o quadro pela metade, é aquela totalidade ali que tem que haver.

A primeira parte da observação do professor é relevante porque chama a atenção para as condições de exibição nas escolas, habitualmente bastante precárias. Escurecer a sala, garantir o tamanho certo da projeção com o uso de um projetor e de uma tela e verificar a qualidade do som são questões de grande importância na hora da exibição de um filme, seja na sala de aula ou em uma sessão do cineclube da escola. Escurecer a sala pode significar simplesmente colar papel *contact* preto, descolando apenas as pontas para que se possa usá-lo e reutilizá-lo em outra sala. Fechar bem as portas e as janelas é suficiente para se escurecer completamente o espaço, que precisará estar devidamente arejado com ventiladores silenciosos ou com ar-condicionado. O som precisa ser amplificado com alguma caixa especial e ser em *stereo* para que haja uma boa qualidade, o que não é possível com a saída de uma única fonte de áudio.

Em contraposição à crítica apresentada pelo professor Sérgio de se trabalhar com trechos de filmes, Bergala propõe a “pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos” (2008, p. 112), argumentando que o impacto que o trecho provoca traz consigo elementos de condensação, de renovação e de inscrição mais duradoura das imagens na memória do espectador. Para o autor, a análise de uma cena ou de um plano tem uma função reveladora, pois lhes confere uma nova dimensão, dando ao espectador a impressão de uma nova experiência, como se ainda não os tivesse visto. A apresentação do extrato de um filme como modelo reduzido, ou seja, como representação de sua totalidade pode provocar no espectador a sensação de um corte ou de uma interrupção e uma ligeira frustração que poderá despertar o desejo de assistir ao filme inteiro. A satisfação deste desejo poderá ocorrer em outro horário, dentro ou fora da escola.

De acordo com o objetivo do professor, poderão ser exibidos diversos trechos de filmes, que serão previamente selecionados como proposição de um tema, com apresentação

de um elemento da linguagem ou como observação de uma seqüência de planos, isto é, direcionando o olhar do espectador para o que será visto. Considerando-se as condições de tempo/espaço do trabalho escolar, utilizar a "pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos" de Bergala é uma opção interessante além de viável, pois ela propõe um trabalho diversificado com o cinema, com o uso de um repertório maior de filmes e com maior liberdade de exibição, que não precisa estar restrita ao espaço escolar.

Em alguma medida, as propostas não são excludentes. A exibição do filme em sua integralidade é o formato ideal, quando há tempo e condições de exibição. A proposta de Bergala está em maior consonância com os padrões escolares e seus tempos formais ao prever a exibição em um tempo reduzido. Ambos os modelos podem ser combinados e alimentar o gosto pelo cinema e o aprendizado escolar.

O professor Sérgio sinaliza a necessidade de se repensar a escola, pois, afinal, ela é um organismo vivo e em constantes transformações provocadas por diferentes demandas. A implantação de escolas em tempo integral tem sido apontada como uma das alternativas de mudança. A ampliação da jornada escolar necessita estar atrelada a um projeto político-pedagógico que seja inclusivo, que favoreça o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos socialmente valorizados e que propicie experiências culturais diversas como encontros com o cinema, a assistência e a produção de filmes.

Ao avaliar o trabalho por ela desenvolvido, durante dois anos na Escola de Cinema do CAP/UFRJ, Clarissa o considera como um período de descobertas pessoal e coletiva.

Clarissa - Mas eles já sabem que têm filmes que têm uma potência maior de descobertas. Então eu acho que a avaliação geral foi que algumas sementes ficaram. Não foi uma floresta inteira, mas essas sementes que ficaram. Eu acredito que vão render muito ainda.

Em sua opinião, os pontos que merecem destaque são: a ampliação da sensibilidade para a leitura de filmes; o conhecimento dos elementos da história e da linguagem cinematográfica; a assistência de documentários, de filmes e de fragmentos de filmes nacionais e internacionais de difícil acesso; a aquisição de conhecimento por meio das experiências com o cinema. Clarissa consegue prever a potência desse gesto seminal para a iniciação ao cinema com adolescentes. Impregnada pelas leituras de Rancière, ela aposta que quem ensina sem emancipar embrutece, mas que quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o aluno pode aprender, porque havendo liberdade ele aprenderá mais, dependendo das circunstâncias, de seu desejo, de sua necessidade ou de sua vontade (Rancière, 2007). Acredita que basta semear para que o movimento para a aprendizagem seja

disparado, o que acontece com certa independência das intenções do professor. Claro está que a escolha das sementes a serem espalhadas revela uma determinada intenção, mostra uma tentativa específica de direcionamento do olhar. O trabalho com a arte nem sempre revela seus resultados de forma imediata. A arte de educar implica ações que podem propiciar atos de criação dentro e fora do contexto escolar, não tendo como o professor controlar ou avaliar a dimensão desse processo na vida de seus alunos.

Clarissa - Em termos de procedimentos metodológicos, acredito que devemos levar em conta três questões básicas para se aprender com um filme: o que é o filme fora do filme (como e porque se constituiu, seu contexto histórico, biografia do autor); o que é o filme dentro do filme (detalhes estilísticos de imagens e sons, pontos de vista, aspectos particulares de sua própria estrutura) e o que é o filme após ganhar sentido pelo espectador. Esse é um caminho que nos ajuda muito a entender e aprender com a arte de maneira geral.

Esta abordagem, ao pesquisar as peculiaridades que envolvem um filme, busca compreendê-lo em uma dimensão mais ampla, considerando-o uma fonte de aprendizagem. O filme é um tipo de expressão artística que aponta para a alteridade, para a desconstrução de códigos preconcebidos, para a fruição, para ampliar o repertório cultural e para, finalmente, fomentar a capacidade inventiva do espectador. Os três aspectos citados por Clarissa para se aprender com um filme relacionam-se por um lado com a experiência direta da travessia do filme, que é a maneira pela qual o espectador interage com o filme, constroi pontes, amplia ideias e aprende com a arte. Por outro lado, relaciona-se com a possibilidade de uma visão transversal do filme que permite olhar para dentro e para fora dele, partindo justamente da capacidade que todo espectador tem de significar. Tal visão demonstra ter o professor uma concepção de aluno-espectador que é pautada pelo viés da emancipação.

Para Sérgio, a razão pedagógica principal de se trabalhar com filmes é desenvolver uma pedagogia do olhar, uma educação para a sensibilidade.

Sérgio - Mas eu acho que o mais legal é o cinema [...] possibilitar o crescimento da sensibilidade, porque a escola é organizada pra racionalidade e quando a gente leva o cinema pra escola, a gente coloca, expõe os meninos aos filmes e não os filmes aos meninos. Então eu acho que isso é que é bacana no cinema, porque a possibilidade de desenvolver e de promover uma pedagogia do sensível, do olhar. E aqui eu acho que é importante estabelecer uma diferença entre o olhar e o ver. O ver é você ver aquilo que é dado, que está na perspectiva. Agora o olhar é você fixar num ponto, [...] porque aquele ponto te tocou. Ele vai além daquilo que você está vendo. [...] Essa possibilidade de desenvolver com o cinema essa pedagogia do olhar e não só do ver, que é o protocolo ao qual nós estamos submetidos, estamos acostumados. A gente tem um movimento do olho que é um movimento bem estereotipado, bem protocolizado, tanto que a gente gosta dos filmes que tem certo movimento, que as imagens aparecem com certa forma, com certa sequência, com certa organização que é confortável ao olhar. Porque o ver é físico, agora o olhar é passional, você ver aquilo que te toca, que mexe, que tem a ver com a sua história,

com os seus presumidos. Então eu acho que ver filme na escola, de forma pedagogicamente apropriada, é expor e deixar as pessoas se exporem aos filmes e não mostrar filmes pras crianças, mas mostrar as crianças pro filme, deixar as crianças estarem ali, entrarem dentro daquelas histórias. Walter Benjamim tem uma ótima, ele compara com o pintor chinês, que o pintor chinês é tão perfeito que parece que ele entra, que ele está dentro do quadro que ele pinta e é um pouco desse processo lá.[...]Eu acho que é esse o papel do passador, quer dizer, é você expor, deixar passar pelo filme, entrar dentro do filme e não passar filme para as crianças, mas passar com as crianças por dentro do filme. Eu acho que, pedagogicamente, é isso, mas é uma coisa muito difícil, porque vai ter muita resistência, porque as pessoas vão dizer “tá vagabundando”, “tá matando o tempo”, “não é isso que as crianças querem aprender”, claro que vão dizer isso, porque é a sensibilidade, pra ela existe uma resistência muito grande numa sociedade que é totalmente racional, do núcleo, da profissão.

O professor Sérgio estabelece uma diferenciação entre ‘olhar’ e ‘ver’ e aposta na possibilidade de o cinema promover uma *pedagogia do sensível*. Este posicionamento corrobora a visão de Teixeira e Barboza:

O cinema nos enche os olhos e nos põe a pensar. O cinema nos envolve e nos comove. O cinema nos desloca e nos convoca, desperta e expande a nossa curiosidade. O cinema reinventa o mundo, cria possibilidades e sensibilidades. O cinema é memória, inventividade, experiência onírica, riso e pranto. O cinema pode nos humanizar e tornar mais humana a humanidade (TEIXEIRA e BARBOZA, 2013, p. 70).

O fato de o cinema poder afetar, tocar a sensibilidade do espectador lembra a expressão enigmática do rosto de uma criança diante de uma tela de cinema. A sensação provocada pela percepção do novo pode dar uma nova compreensão do mundo e assim subvertê-lo. Seu olhar infantil pode educar o nosso, pois “a criança é portadora de um olhar livre, indisciplinado, quicá inocente, quicá selvagem; portadora de uma forma de olhar que ainda é capaz de surpreender aos olhos” (TEIXEIRA et al., 2006, p. 16). Os adultos aprendem com as crianças a olhar as coisas como se o fizessem pela primeira vez, aprendem a desnaturalizá-las com um olhar novo, aprendem a liberar os olhos das opiniões, das explicações e dos hábitos já constituídos.

Em 1895, os irmãos Lumière ensinaram como olhar com os olhos do cinema, ou seja, com a emoção e o deslumbramento de uma primeira vez. Segundo Comolli (2008), quase tudo que é necessário para se pensar o cinema pode ser encontrado nos primeiros filmes dos Lumière. A razão para isto não se relaciona ao fato de eles serem os primeiros, mas encontra-se no fato de serem os mais curtos, têm a duração de apenas 57 segundos. Na simplicidade das cenas, pode-se perceber a sensibilidade poética do olhar de Auguste e Louis Lumière, que foram capazes de encontrar beleza e profundidade no ato cinematográfico, na síntese das imagens inscritas em cena e na vida real.

As imagens do cinema trazem em si a possibilidade de impregnar o espectador com a experiência do sensível e com variadas emoções, despertando nele intuições, tornando factíveis novas maneiras de perceber, forjando nele um conhecimento subjetivo que é formado sob a tensão de estar entre a crença e a dúvida, entre a descoberta do que está oculto e a revelação do inesperado ou do inusitado. Comolli (2008) afirma que as imagens podem levar a um estado de suspeita, de desconfiança, ao mesmo tempo em que incitam a crer sem deixar de duvidar. O complexo movimento da crença e da dúvida é o que mantém a relação do espectador com o filme, sendo este mesmo movimento o que também sustenta a relação com o conhecimento estabelecida entre o educador e o educando.

Nesta perspectiva, a professora Jane propôs uma atividade muito criativa aos alunos participantes do cineclube do CAp/UFPE.

***Jane** - O que eu acho muito legal é que essa “Cena que eu amo”, ela ajuda muito a você ver uma diversidade grande de filmes e ainda a entender também que, às vezes, um filme tem uma qualidade técnica legal e me toca pela qualidade técnica ou ele me toca porque aquela cena me lembra alguma coisa da minha vida, alguma coisa que eu vivi ou porque é muito bem fotografada ou porque ... Enfim, a gente acaba discutindo as razões também ou o que nos toca ou o que nos conecta a determinado tipo de filme, o que me comove, o que me pega no cinema.*

Em “A cena que eu amo” cada aluno seleciona e faz a exibição da cena de um filme que mais o tenha afetado, compartilhando-a com os colegas na sala de aula. Esta atividade suscita o aparecimento de diferentes questões. Trata-se de um exercício de alteridade que favorece a imersão dos estudantes e da professora no universo cinematográfico, que desperta a curiosidade dos participantes para assistir ao filme ou para pesquisar quem é o diretor, etc. É uma atividade com grande potência para o trabalho com a alteridade e que também pode ser aplicada ao trabalho com fragmento de filmes.

Os filmes mais marcantes, os que causam maior impacto no espectador, quase sempre, são os que estão à frente de sua consciência, porque é no momento do encontro, do enigma ou do espanto que se pode reconhecer seu poder desestabilizador. Muitos filmes somente são inteiramente compreendidos ou fazem sentido muito tempo depois de serem assistidos. Para Bogalheiro, paradoxalmente, o tempo da vivência e o tempo da significação não são coincidentes. “Só a verdade do afeto - como na empatia - guiará a necessidade de voltar para compreender melhor, sendo que nenhuma compreensão estará garantida a quem não fizer a experiência” (BOGALHEIRO, 2012, p. 11).

Para que se aprenda algo e se possa guardá-lo na mente e no coração é preciso que haja a mediação tanto do desejo quanto do afeto. Assim, o objetivo último da iniciação ao

cinema não é o saber escolar, mas, sim, o encontro íntimo e pessoal com as artes. Embora a escola não possa dar garantias de que isto vá acontecer, pode oferecer espaço e tempo para tal (FRESQUET, 2010). A sétima arte traz em si, com seus conteúdos formas diversificadas, uma força capaz de despertar desejos e emoções individuais ou coletivas, desta forma contribuindo para a formação objetiva e subjetiva do espectador. Clarissa, Frederico e Nelson falam de que forma o trabalho com o cinema pode contribuir para a educação.

Clarissa - *Estamos abertos a vivenciar o novo, nos defrontar com culturas diferentes, experimentar estranhamentos ou queremos ver algo familiar, ordinário, cujo processo de identificação nos é praticamente dado?*

Esta é a grande questão que guia a escolha dos filmes a serem vistos em sala de aula, nos cineclubes, nas oficinas ou nas aulas de cinema na escola. Há que se refletir sobre a relação da escola com o cinema. Se o professor oferece aos seus alunos somente filmes que combinem com seu próprio gosto, que sejam compatíveis com suas próprias preferências terá seu trabalho contaminado, porque esta postura poderá não determinar as preferências de seus alunos, mas poderá influenciá-los, direcionando-os para um determinado modo de olhar, para um determinado gênero ou para a rejeição ou aceitação da cultura de um país, por exemplo.

É preciso envidar esforços para que haja a ampliação dos conhecimentos e das formas de se fazer cinema, por exemplo: participando de festivais e de mostras de cinema; visitando cinematecas e museus de imagem e de som; investigando e procurando novidades com os profissionais que fazem parte do universo do cinema. Deste modo, evita-se a acomodação e a limitação do gosto apenas ao que foi aprendido. É preciso desconfiar do gosto fácil, do que está posto, do que está dado de graça, daquilo que não requer nenhum trabalho cognitivo. O lugar do espectador é também o lugar da construção de desafios e de *performances*. Para Comolli (2008), crer na realidade do mundo por meio de suas representações filmadas é também imputar-lhe uma dúvida, é de algum modo reconstruí-lo.

Frederico - *O cinema é um recurso muito satisfatório e educacional, para qualquer coisa que queira se ensinar, porque ele prende, porque ele é popular, ele tem um alcance muito grande. Então é uma linguagem que se educa do que você quiser, se você tá com intenção, por exemplo, de fazer uma aula de biologia, que você quer tratar de uma questão de reino animal, um filme ajuda, prende atenção do aluno mais, que de repente uma aula expositiva [...]. Mas, além disso, o cinema é uma área a ser estudada. E nesse projeto especificamente que é trabalhado no 9º ano o cinema não está entrando como recurso pedagógico de nada ele é um objeto de estudo. Ele é uma linguagem artística. Agora, todo professor [...] pode e deveria trabalhar com o cinema, pensando em qualquer tema. O cinema é um recurso didático e tanto pra se trabalhar com os alunos. Eu penso pela própria “magia” envolvida na questão da captação de movimentos.*

O professor Frederico refere-se ao cinema como recurso pedagógico. Entretanto, será que é este o espaço e o tratamento que se deseja dar ao cinema nas escolas atualmente? Talvez esse procedimento não seja mais a melhor escolha, nem a mais potente para os dias de hoje em termos de iniciação à sétima arte. Restringir uma arte à mera função educativa tem uma conotação utilitarista e de subserviência, retirando-lhe a potência pedagógica maior que é a de expandir a criatividade, criar possibilidades de alteridade e de compreensão mais ampla das questões políticas e sociais da cidade, do país e do mundo. É certo que o cinema é bastante eficiente para promover a aprendizagem dos mais diversos conteúdos. Porém, ainda que um professor exhiba um filme visando um objetivo específico em uma determinada matéria, como o filme irá atingir cada aluno, que pontos de seu ser serão tocados, que emoções fará emergir, que anseios fará aflorar, que disposições irá incitar são coisas que residem na ordem do imponderável, que estão muito além de sua intencionalidade. O alcance que um filme terá não pode ser previsto e é independente do objetivo pedagógico pretendido pelo professor. Assim, um aluno pode ficar totalmente afetado por um filme ou por uma de suas cenas e nele ou nelas ficar pensando, conversar a respeito dele ou delas com seus familiares ao ponto de lhes incutir o desejo do filme. Quando o encontro entre o aluno-espectador e o filme acontece de maneira emancipada, íntima e particular, provocando profundas ressonâncias, quaisquer que sejam as intenções curriculares almejadas, elas se tornam menores diante de tão grandes consequências, de tão fortes repercussões na vida da pessoa.

O professor Frederico diz que o cinema é uma linguagem artística que tem como objeto de estudo o filme, que precisa ser respeitado por todos. Segundo Bergala “a única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias pré-concebidas” (2008, p.99). É importante criar espaços de reflexão e de criação; o nosso maior desafio está em superar a tradição da exclusiva análise crítica dos filmes e poder partir para uma análise criativa, que restitua a autoria que todo estudante possui em sua condição de espectador.

Nelson - Assistir cinema é uma das coisas que vai ajudar, mas associado com uma produção, fornece outros determinados dados pra que ele possa assistir e analisar. Então, eu acho que toda experiência com o cinema ajuda, mas se tiver um trabalho sistemático com a questão da linguagem cinematográfica essa construção desse conhecimento, essa aprendizagem em cinema, ela vai se dar com muita mais facilidade.

Para o professor Nelson, a experiência com o cinema na escola pode ser realizada por meio de um trabalho sistemático para que seja possível a aprendizagem da linguagem

cinematográfica, indo além da assistência e abrangendo também a produção. Segundo Bergala (2008), o cinema é mais do que uma linguagem e os filmes precisam ser tratados como obras de arte e instrumentos de cultura. Se ele tem alguma contribuição a dar à escola, esta também tem uma contribuição a lhe oferecer, tratando-o com esta concepção, desenvolvendo com seus alunos um trabalho que os habilite a se tornar espectadores capazes de vivenciar as emoções do autor no ato da criação. Desta forma, a linguagem não é entendida tão somente como conceito, como técnica ou como sintaxe, mas, sim, como experiência do imaginário, como leitura criativa de um filme. Além disto, a prática da aprendizagem do ato de filmar permite que a linguagem flua entre as pessoas que se posicionam ao redor da câmera e que compartilhem seu conhecimento técnico, desconstruindo qualquer forma de hierarquia baseada no saber.

Ao propor uma atividade com filmes, inicialmente, precisa-se ter clareza do tipo de relação que se deseja estabelecer com eles. Segundo Migliorin (2010, p. 106), “o cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem de ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas”. Então, como se aprende na relação com o cinema? Jane responde da seguinte forma:

***Jane** - Abrindo olhares, né? Porque cada filme é um olhar sobre o mundo, sobre um determinado assunto. Então eu aprendo como alguém que olha alguma coisa. Isso eu acho que é importante ter claro, que aquele filme é como alguém que está olhando aquele determinado assunto. Eu posso aprender também, aquele assunto que aquela pessoa está me mostrando com o olhar dela. Mas eu acho que a gente aprende principalmente essa diversidade de olhares sobre o mundo, um olhar que se debruça sobre o mundo, que está no mundo, que faz parte do mundo, quer dizer, não é só um olhar externo, mas é um olhar que está dentro do mundo, não é só de fora, olhar que está vivendo.*

Com a expressão “abrindo olhares” a fala da professora mostra a delicadeza e a poesia que existe no desejo de cada ser humano de conhecer e de desvendar os mistérios do mundo. Assim, cineastas, fotógrafos, iluminadores, sonoplastas, entre outros realizam suas obras a partir dos olhares que lançam sobre o mundo, humanizando-o, transformando-o em arte e em cultura, compartilhando sua criação de mundo com outros. A diversidade de olhares sobre o mundo que o cinema comporta não é apenas o olhar externo a um filme, mas como explicita a professora, é um olhar vivo e que vive o mundo. Ele é o olho do sujeito que vê, o cérebro que realiza associações, a mão que segura e posiciona a câmera, a luz que atravessa o olhar, a tela em que as imagens são projetadas. Tudo isto em conjunto forma a magia que encanta o

espectador. Assim pensando, pode-se inferir que assistir a um filme é partilhar olhares, é penetrar territórios desconhecidos, é exercitar a sensibilidade numa relação de alteridade. A relação que o espectador estabelece com a imagem é a “partilha do sensível”, termo cunhado por Rancière (2009) que denomina

o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Nesta perspectiva, a experiência de compartilhar olhares durante a assistência de um filme, faz com que cada espectador possa redefinir e reelaborar individualmente aquilo que é comum a todos.

Ana Lúcia - *A arte tem um compromisso de alteridade sempre, a arte sempre instaura uma outra verdade sobre qualquer coisa, ou verdades, sempre no plural, né? Sempre leituras possíveis de mundo. Então isso por si só, estou falando mais do cinema, mas, assim, o cinema, a literatura, as artes plásticas, a música, a dança e o teatro têm um potencial de desestabilização do mesmo, que acaba fazendo desse potencial uma “contraforça” no mundo de recrudescimento de verdades autoritárias. [...] Então, há muita discussão sobre isso, sobre o cinema como entretenimento, porque ele acaba tendo um apelo mais massivo, mesmo que a gente esteja pensando em termos de universo de arte, do cinema de arte [...]. Eu acho que, politicamente falando, essa é a grande potência das artes como um todo. Mas aqui a gente está falando mais especificamente dessa, que ao meu modo de ver, tem um apelo maior dentre todas no século XX, no século XXI, que é o cinema, é a imagem e o movimento.*

Ana Lúcia acredita que a potência do cinema como arte é maior, em termos de atravessamento, porque atinge os sentidos multiplamente. Dentre as artes, o cinema foi considerado a linguagem do século XX e a indústria cinematográfica têm investido cada vez mais em novas produções.

Muitas aprendizagens acontecem nos encontros com as artes em geral. Qualquer que ela seja traz consigo um potencial para propiciar uma experiência singular ao indivíduo. Com o cinema não é diferente. Bergala (2008) entende que, como tantas outras coisas, o gosto é produzido culturalmente conforme o contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos. Ao trabalhar com o cinema na escola, os professores dão oportunidade às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos de ampliar seus horizontes e de conhecer outras cinematografias que possuem diferentes padrões estéticos, novas técnicas, temáticas variadas e múltiplos interesses. A escola constitui-se em um espaço privilegiado para oferecer subsídios que contribuem para desestabilizar as relações de poder, responsáveis por tantas

assimetrias e injustiças sociais. As lutas pela hegemonia são travadas no campo social, é nele que ocorrem as disputas políticas entre os diferentes grupos que elaboram diferentes discursos. Nesta busca de poder político, econômico e social, cada grupo articula palavras e ações na tentativa de formar um discurso, cuja própria natureza guarda as características do inacabamento e da incompletude, que prepondere sobre os demais e que tenha maior valor, assim fixando parcialmente os sentidos de um determinado sistema cultural.

Clarissa - Não se trata, no entanto, de uma abordagem hermética com filmes inalcançáveis, trata-se de buscar novas relações com o mundo e isso nós percebemos aos poucos, às vezes sozinhos, às vezes quando somos apresentados, por vezes a partir da obra inteira de um cineasta ou quando captamos, reinterpretemos um só trecho de um autor de quem nunca ouvimos falar...

Os filmes proporcionam um encontro não só com a obra, mas também com o olhar do diretor sobre determinado tema. Muitas coisas podem ser aprendidas a partir desse encontro, a partir das relações que são estabelecidas com a obra. Neste sentido, é fundamental que os professores que desejam trabalhar o cinema como uma linguagem artística estejam em permanente estado de busca pesquisando; assistindo a muitos e diferentes filmes; frequentando festivais e mostras; participando de palestras com cineastas e com professores de cinema, etc. Convidar um cineasta para um encontro com alunos na escola, tendo eles previamente assistido aos seus filmes, constitui uma experiência ímpar não somente para eles, mas para toda a comunidade escolar. O cinema apresenta ao espectador vários mundos e diferentes realidades. Ele nasce no mundo real pelo trabalho dos produtores, roteiristas, diretores, técnicos, atores e atrizes. É pela aproximação do espectador com estes mundos criados e reinventados que o cinema volta ao real como forma de vida e encontro.

A título de exemplo, pode-se tomar o cinema de Abbas Kiarostami. Seus filmes mostram um olhar contemplativo para a paisagem, dando outro ritmo à vida, o que é bem diferente do ritmo frenético que a vida tomou nos dias atuais; provocam uma sensibilização na forma de olhar do público, libertando-o dos códigos e da velocidade da montagem que caracterizam o cinema espetáculo; ajudam o espectador a ter um novo olhar para as imagens e a aprender a saborear as diversas realidades com nova intensidade e com outro ritmo.

O trabalho de Kiarostami (2004) oferece a possibilidade de provocar o espectador e convidá-lo a interagir com o estímulo silencioso e perturbador da imagem estática. Os vazios e a ausência de informações, que poderiam contextualizar ou induzir a leitura do espectador, provocam situações que levam a uma nova compreensão e dão ao espectador ocasião para

ampliar o significado de imagem que ele já possui, pois criam espaços para a dúvida e para o estranhamento, que irão gerar perguntas e reflexões.

Nem tudo precisa ser verbalizado em um filme para que o espectador seja provocado, para que ele sinta algum incômodo ou alguma euforia. Em sua condição de *passer*, ao realizar a travessia junto com os estudantes, o professor fornece um capital inicial de filmes capaz de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo e propõe um trabalho fundado, essencialmente, nas relações que podem ser feitas entre diferentes filmes, sequências ou planos e entre estes e as imagens provenientes de outras artes.

Clarissa - *Porque o filme não é história. O filme é um processo que passa pela história. Ou o próprio processo, como muitos cineastas fazem. Enfim, deixando a história, a narrativa em si de fora.*

Efetivamente, o filme não é a história em si mesma, seu potencial está além da narrativa nele apresentada. A questão crucial é tornar o olhar sensível aos elementos da linguagem cinematográfica; exercitar a imaginação; poder, ao mesmo tempo, duvidar e crer naquilo que é visto e pensar outra maneira de se fazer uma cena. Esta brincadeira da imaginação, esta hipótese para o já definido pelo diretor é que faz do espectador um realizador.

Nesta categoria de análise se procurou abordar de que forma os professores dos CAPs trabalham com o cinema e a educação em suas disciplinas no cotidiano escolar, que concepção de cinema possuem, que atividades realizam com seus alunos tendo o entendimento do cinema como arte e que ações desenvolvem para trabalhar a alteridade e a pluralidade cultural.

A seguir, será apresentada a segunda categoria.

Tomada II - Formas e conteúdos que atravessam a escola: possibilidades de emancipação afetivo-intelectual

Aprender e ensinar são verbos de ação que expressam as potencialidades e os limites do vir a ser com movimentos próprios do corpo. Os processos de aprendizagem são experiências complexas e singulares que convocam a ativação dos aparatos perceptivos e dinamizam determinados acervos informativos que envolvem a observação, a percepção, a memória e a reflexão.

Clarissa - Bom, eu defendo muito o espaço escolar como um espaço de criação coletiva, que a escola tem esse poder de aglomerar ideias e a escola é um... É como se fosse uma bola fervilhando de grandes coisas que podem surgir não só como o cinema, como o teatro, culturalmente como muitas... Até cientificamente eu acho que a escola é um lugar que concentra, né? E como eu acredito nessa potência do cinema, a escola tá totalmente, faz totalmente sentido nessa potência.

A professora Clarissa defende a escola como um espaço de efervescência e de criação coletiva que concentra fluxos de pensamentos e de afetos, capazes de potencializar ideias e projetos. Quando o cinema se encontra com a educação em aulas de cinema na escola, essa união, materializada no gesto criativo, promove formas e conteúdos que suscitam possibilidades de emancipação afetiva e intelectual em cada sujeito que vive a experiência de forma pessoal e no grupo pela experiência do trabalho coletivo. Quando o grupo deseja partilhar suas produções, seja usando as redes sociais, seja participando de pequenos eventos, os filmes saem da escola e ganham evidência em outros espaços como é o caso dos festivais e mostras. Assim, os filmes têm potência para gerar impactos nos alunos, provocando mudanças na imagem que eles têm de si mesmos e na rotina das aulas e da própria escola.

Gabriel propõe o desafio de pensar o campo educacional, mais precisamente o campo do currículo, procurando “outras articulações discursivas possíveis definidoras da interface escola e cinema” (2013, p. 20). Nesta perspectiva, o currículo como espaço de enunciação, “passa a ser significado como um “espaço-tempo de fronteiras hibridizado” (MACEDO, 2006) onde são produzidos, disputados, negociados e fixados os sentidos das “coisas desse mundo”, em meio a processos de objetivação e de subjetivação” (GABRIEL, 2013, p. 23). Assim, “currículo” e “cinema” como lugares de cultura são permeados de sentido e entrecruzam suas potencialidades no contexto escolar, trazendo implicações para a produção do conhecimento em cada estudante (GABRIEL, 2013).

Que tipo de trabalho ou atividade poderia ser proposta para que haja maior porosidade e interação entre estes dois espaços de cultura? De que maneiras é possível investir no espaço-tempo hibridizado das fronteiras, de forma que a relação com o conhecimento seja mais qualificada, criativa e produtiva?

Maria Cristina fala da experiência da produção de filmes de animação com seus alunos do CAp/UFRJ, que foram exibidos em festivais de cinema do Rio de Janeiro, como a Mostra Geração e o Vídeo-Fórum, tendo alguns deles recebido premiações.

Maria Cristina - *É. Na verdade eu coloquei meus filmes lá só uma vez (Mostra Geração). [...] Porque eu fiz um trabalho mais com o processo de trabalho do que com o produto final, porque o que acontece é que a animação é uma técnica muito trabalhosa pra você passar. É muito difícil você conseguir, em um ano letivo, passar por todo processo de animação, pela criação, toda execução e toda a pós-produção que é você editar o filme todo. E o que aconteceu comigo foi que sempre quando chegava ao final do ano, não dava tempo de finalizar. Então eles tinham as ideias, faziam os desenhos todos, enfim, as técnicas, filmavam tudo e, na hora de montar, quem montava era eu. E eu comecei a questionar esse processo em que o aluno passa só por uma parte e quando chega ao final não dá tempo dele fazer a montagem. [...] Então eu comecei a fazer, ao invés de fazer um filme, a fazer só experimentações, entendeu? “Vamos experimentar!” Então não virava um filme, virava só um processo de exercício.*

É interessante observar que, dependendo da maneira pela qual a proposta de trabalho é desenvolvida pelo professor, este pode ter dupla finalidade: a de produzir um filme passando por todas as etapas de produção ou funcionar como um exercício de técnicas de filmagem. As premiações recebidas pelos alunos da disciplina de Artes Visuais e da Escola de Cinema do CAp/UFRJ por seus curtas e animações representaram o reconhecimento do trabalho realizado e constituíram um grande estímulo para que houvesse a continuidade dele. A participação em eventos tem uma importância e um valor maior do que a premiação em si, porque, nas mostras e festivais, diversos grupos de crianças e adolescentes, de diferentes escolas, que atuam como produtores culturais se encontram e dialogam sobre os processos de criação, as dificuldades encontradas no desenvolver de suas obras e os truques e as soluções encontradas diante dos problemas. Esta troca entre eles, esta ocasião para apreciar o que outros colegas desenvolveram é uma experiência coletiva enriquecedora tão importante quanto àquela de uma produção. Por esta razão, os eventos não podem significar uma amarra que pressione tempos e processos. Sua função maior é a de servir de norte para iniciantes e iniciados na sétima arte, ser lugar e oportunidade para o encontro e para o aprendizado de longo prazo. Eles se tornam um dos elementos que liga os estudantes ao grupo, que durante o ano tende a se reduzir significativamente, inclusive por questões acadêmicas. O envolvimento dos alunos nas atividades, a participação nas aulas, a projeção que recebem na exibição

formam fios invisíveis que aglutinam o grupo, que com este processo adquire um considerável aprendizado, socializa os saberes construídos e realiza o sonho de compartilhar o produto final com outros colegas. Neste sentido, é de fundamental importância que os eventos sejam organizados como mostras sem premiação, sem objetivo de competição e, sim, com o propósito de propiciar a vivência de um momento de cooperação e de troca de aventuras intelectuais e sensíveis.

A professora Maria Cristina também mencionou que, em alguns momentos, pôde contar com o apoio de bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC), o qual tem como objetivo despertar e incentivar o desenvolvimento de vocações criativas e investigativas dos alunos de graduação da UFRJ, nas diferentes áreas artístico-culturais, mediante sua participação em projetos dessa natureza. Também os licenciandos em Artes realizam parte de sua formação profissional (estágio de observação, participação e direção de aula, monitoria, iniciação científica e treinamento profissional) acompanhando diretamente o trabalho desenvolvido pelos professores no CAp/UFRJ.

Ana Lúcia menciona que, em 2008, recebeu convite da professora Adriana Fresquet para coordenar o grupo do ensino médio da Escola de Cinema do CAp/UFRJ.

***Ana Lúcia** - No ano de 2008, a Adriana me convidou pra coordenar a Escola de Cinema. Na verdade, eu coordenei não a escola toda, eu coordenei o grupo do Ensino Médio [...]. A Adriana coordenava o grupo do Fundamental, porque, naquela época, trabalhava com dois grupos separados. Essa foi a primeira vez que eu trabalhei, digamos, com aulas de cinema dentro do desenho do CINEAD para alunos do CAp. E foi uma experiência riquíssima, porque como a gente não tinha e até hoje a gente não tem um desenho curricular da escola de cinema, a gente tem, assim, atividades que são recorrentes. Por exemplo, a produção do Minuto Lumière é um núcleo temático ali. A gente, em 2008, pôde testar muitas coisas e um dos vieses do trabalho, um deles era a produção do Minuto Lumière, que era um pouco da história do cinema. E o outro viés era sempre os elementos de linguagem. Então, a cada aula, a gente sempre trabalhava alguma coisa de enquadramento, de fotografia, de som, de luz e do roteiro. No segundo semestre, em 2008, na escola de cinema [...], no Ensino Médio, a gente trabalhou com a relação do cinema com as outras artes. Então a gente fez cinema e literatura, cinema e pintura, cinema e música e uma dessas atividades, uma dessas unidades virou um texto de um dos livros do CINEAD, um texto meu e da Verônica sobre “Bodas de sangue”, do Carlos Saura. [...] A gente transformou isso em um relato de experiência. Eu fiz uma parte do texto.*

A proposta de trabalho da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, no ensino médio, iniciou com a relação do cinema com outras artes. Inicialmente, isto se deu com a literatura e rendeu um capítulo do livro “Imagens do desaprender” do CINEAD. Hoje, o CINEAD é um programa de extensão que inclui 13 projetos, entre os quais a Escola de Cinema do CAp/UFRJ, que existe desde 2008. Uma atividade que está presente em todos os projetos é o

Minuto Lumière, prática inicial que pode converter-se em uma experiência única (BERGALA, 2008). Qualquer que seja a idade (hoje o CINEAD trabalha com uma faixa etária bem extensa: desde as crianças da escola de educação infantil/UFRJ até os idosos residentes nas instituições de acolhimento para a terceira idade do estado do Rio de Janeiro), a pessoa, ao participar do Minuto Lumière, segura a câmera, confronta-se com o real que abre um infinito leque de escolhas, sabendo que precisa eleger o seu quadro, o que significa renunciar a todos os outros possíveis. Este deverá ser registrado com a câmera fixa, com total atenção em tudo que pode advir na captura da fragilidade de um minuto, com a compreensão de que esse tempo real é único e jamais se repetirá. A intenção é capturar o acontecimento, algo que esteja ocorrendo naquele exato momento e que possa trazer algo inesperado. Rodar um plano torna possível a descoberta da potência do cinema no ato bruto de captar um minuto do mundo; sobretudo, é reconhecer que o mundo sempre pode surpreender, a arte do cinema é sempre maior e mais forte do que a pessoa que filma (BERGALA, 2008). Os minutos produzidos pelos estudantes permitem trabalhar elementos da linguagem cinematográfica, como fotografia, enquadramento, luz, som e roteiro, entre outros.

Em 2009, Ana Lúcia e outros professores se afastaram da participação direta da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, (porém deram continuidade ao trabalho com o cinema nas aulas de suas disciplinas curriculares), porque mudou o formato de sua organização e funcionamento, com os encontros sendo realizados diretamente com os bolsistas, mestrandos e doutorandos do PPGE da UFRJ. Ela, no entanto, permaneceu em contato direto com as atividades da Escola de Cinema, exercendo o cargo de vice-coordenadora do CINEAD.

Após concluir o doutorado na linha de literatura e cinema, Ana Lúcia retomou suas aulas no CAp/UFRJ com a proposta de trabalhar a interface do cinema com a literatura.

Ana Lúcia - A gente trabalhava um roteiro de observação com objetivo de fazer os alunos prestarem atenção a algumas cenas, alguns elementos, mas assim... Isso ainda muito empiricamente, porque eu não tinha estudado cinema ainda. E a gente fazia um roteiro pós-exibição de filme, que era geralmente um cotejo com uma obra literária. Então estão me ocorrendo aqui alguns exemplos: eu trabalhava com “Tristão e Isolda”, no 1º ano do Ensino Médio. E então pegávamos um romance e um filme, uma adaptação pro cinema. [...] O 3º ano é uma série muito voltada pro vestibular, eles têm muitas aulas, eles ficam aqui quase todo o dia, [...] eles não têm carga, por exemplo, pra assistir um filme. Eu tive muita vontade de fazer isso com o cinema novo. Trabalhar, por exemplo, com “São Bernardo”, com “Vidas Secas”, que são adaptações primorosas no cinema novo, no diálogo com literatura. Então que opção eu fiz? Embora a minha formação tenha sido em adaptação, eu passei a trabalhar com documentário, com o cinema documentário no 3º ano. Isso eu venho fazendo desde que eu voltei em 2007 e peguei o 1º ano. Em 2008, eu peguei o 3º ano. Então, eu trabalho centralmente com alguns documentários, porque a linguagem do documentário ela é mais ágil em certo sentido, que apresenta vida e obra de alguns poetas. Então, eu tenho trabalhado com o “Vinícius: o poeta da paixão”, que é um documentário brasileiro e que traz muitos poemas de Vinícius

ditos, declamados, contados como são poemas narrativos e “O poeta de sete faces”, que é um documentário sobre o Drummond. Ano passado, particularmente, eu trabalhei com “Só 10% é mentira”, “A vida e Obra de Manuel de Barros”, mais a obra do que a vida. Então, assim eu tenho trabalhado com o cinema documentário. Tenho me interessado muito. A partir daí é uma ideia de um projeto de aprimoramento, de discutir a poesia do documentário, quer dizer, não do documentário, mas ampliar a reflexão sobre o cinema poético e a possibilidade de narrativas poéticas que foram adaptadas pro cinema.

A professora Ana Lúcia realiza com seus alunos de literatura do ensino médio um trabalho muito rico e complexo ao propor diálogos entre os filmes e as obras literárias. A opção por trabalhar com as turmas do 3º ano, fazendo a discussão da poesia com o auxílio de documentários - que tratam da poesia encontrada no real, ao se basearem na vida e na obra de poetas brasileiros como Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros -, demonstra a criatividade e a sensibilidade da professora, porque sua proposta permite o contato dos alunos com uma cultura particular que requer conhecimentos específicos tanto da linguagem literária como da cinematográfica.

Sendo o ingresso na maioria dos CAs feito por meio de sorteio público, muitos alunos são oriundos das classes populares. Ter a oportunidade de viver uma experiência de aprendizagem que inclui o encontro do cinema com a escola comprova que se não fosse por meio dela, talvez, a maioria dos alunos dos CAs não tivesse uma chance de contato com esse tipo de conhecimento, de acesso à arte e à cultura. A democratização por sorteio no CAp/UFRJ, ocorreu em 1998, tendo sido uma conquista da gestão da professora Ana Lúcia quando esteve na direção da instituição. A aspiração da professora é sempre ir além do já conquistado, aprimorar o projeto em curso com seus alunos, ampliar a reflexão sobre o cinema que explora a poesia e estudar as narrativas poéticas que foram adaptadas para o cinema.

Ana Lúcia - *Eu faço geralmente um roteiro prévio, como eu trabalhava antes, só que agora com um outro olhar meu, com mais elementos de linguagem, podendo eu mesma ter um requinte, eu diria, maior, na exploração do texto filme, porque tudo é texto. Então, tem sido muito bom e eu espero transformar isso, esse ano, num artigo pra revista da escola, historiar esse trabalho que eu estou fazendo na escola, [...] que é a Revista Perspectiva e falar um pouco como a gente trabalha com o cinema e a literatura através do documentário com o 3º ano, até porque é uma série que não tem mais trabalho com a disciplina de artes. E literatura também é arte.*

O trabalho desenvolvido pela professora é relevante porque permite a ampliação do horizonte dos estudantes ao lhes proporcionar o conhecimento da interação de duas linguagens artísticas: o cinema e a literatura, tomando como base para o estudo a análise do

próprio texto e a reflexão sobre os elementos da linguagem. Ela salienta que algumas escolas se esquecem de que literatura também é arte, minimizando este aspecto e a trabalhando de modo acoplado à língua portuguesa. Entretanto, com a autonomia que desfruta como professora de um CAp, busca dar ao seu trabalho com a disciplina um tom cada vez mais artístico, vindo o cinema ao encontro desta perspectiva. Por este motivo, Ana Lúcia tem procurado, na medida do possível, radicalizar esta experiência do seu fazer pedagógico, embora esteja consciente de que ainda não consegue alçar todos os voos que gostaria, em razão da necessidade de cumprimento do programa de ensino, das avaliações e das demandas que o vestibular comporta. No entanto, não cessa sua busca pela realização de um trabalho que seja instigante para os estudantes das turmas do 3º ano do ensino médio do CAp/UFRJ.

O trabalho realizado pela professora extrapola a sala de aula, indo além da comunicação intertextual com seus alunos e a obra em si, seja quando explora a literatura, o filme documentário, a poesia ou as artes plásticas. Este tipo de trabalho pode desestabilizar os alunos, causando-lhes um estranhamento, provocando-lhes deslocamentos nas lógicas de compreensão que usam e na percepção de mundo que possuem. Esta vivência, decorrente do trabalho com as artes e o cinema em educação pode ser considerada uma forma de emancipação afetiva e intelectual. A professora Ana Lúcia excede as fronteiras da escola onde trabalha por meio da divulgação e publicação de sua produção acadêmica (artigos, livros, participação em congressos e encontros, etc.), fruto dos estudos e pesquisas realizadas no trabalho com o cinema e a educação, em seu exercício da docência.

É indiscutível a importância da cultura e a necessidade do consumo de seus produtos na sociedade contemporânea. Hoje, apesar das assimetrias sociais existentes no Brasil aumentou “o acesso a livros, filmes, músicas e objetos de arte se ampliou nos últimos anos, impulsionado pelo mercado de bens simbólicos, pelo desenvolvimento tecnológico e, também, por sua crescente relevância nas políticas públicas e ações governamentais” (DUARTE, 2014, p. 39).

Em acréscimo a esta situação, há que se reconhecer a importância do papel político e econômico do audiovisual. Foi por não mais ser possível negar isto, que o governo federal recolocou o cinema na sua política de incentivo à cultura, após um período de queda da produção fílmica brasileira e do fechamento da Embrafilme em 1990. A partir de 1995, com a retomada do cinema nacional, o governo federal passou a abrir editais para o financiamento da produção de filmes brasileiros (DUARTE, 2014). No contexto atual, a política de incentivo ao cinema nacional; a rearticulação dos cineclubes; a produção intelectual sobre o tema; a redução dos custos de exibição e de distribuição de filmes; o volume de recursos públicos

federais investidos no setor cinematográfico e a aprovação da Lei Nº 13.006/2014 constituem alguns fatores que recuperam a perspectiva de realização de um trabalho com potencial artístico inovador com os estudantes das escolas brasileiras de educação básica.

O cenário promissor que se desenha com a presença do cinema na escola e com o entendimento de que ele proporciona experiências de cunho estético, ético, social e político conduz à compreensão de sua dimensão educativa voltada para a cidadania e da necessidade de recursos para que a referida lei alcance efetividade. Dentre os elementos necessários ao desenvolvimento de uma proposta educativa que inclua o trabalho com o cinema está a formação de um bom acervo de filmes para a criação de uma filmoteca escolar.

Maria Cristina - *Eu acho que os únicos que não podem faltar numa escola, numa filmoteca são os filmes, os primeiros... [...] Não é o filme, é o que você faz com o filme [...] dentro da linguagem. É claro que a gente pode fazer uma lista de filmes que tem que ter, né? Tem que ter o Méliès, tem que ter o Molière, tem que ter o Godard, tem que ter o Chaplin [...]. A gente vai fazer uma lista imensa, (entendeu?), que dê conta de passar por todos os períodos da história.*

A professora Maria Cristina afirma que em uma filmoteca escolar não podem faltar os primeiros filmes, os que retratam o pré-cinema e o início da aventura cinematográfica, tema tratado em sua tese de doutorado. Para ela, além dos clássicos, dos grandes diretores, dos períodos da história do cinema, da produção nacional e internacional o acervo de uma filmoteca poderia ser o capital inicial capaz de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo, “com obras que dêem uma ideia elevada, não pedagógica, daquilo que o cinema - todo o cinema - pôde produzir de melhor...” (BERGALA, 2008, p. 92). É fundamental que ocorra a integração do cinema nos diversos espaços e atividades escolares. Para facilitar esta integração, a escola poderá reservar um espaço na biblioteca ou providenciar uma sala para a instalação da filmoteca, a fim de que as pessoas interessadas tenham liberdade para ver e rever os filmes dentro ou fora da escola, porque rever um filme é tão necessário e pedagógico quanto assisti-lo pela primeira vez. A cada vez que se revê um filme, novas coisas são descobertas, novos detalhes são percebidos; pode-se mesmo ter a sensação de estar vendo outro filme. Por outro lado, também o espectador não é a mesma pessoa que era quando viu o filme pela primeira vez, pois passou por novas experiências e adquiriu outros conhecimentos. À cada nova exposição a um filme surgem diferenças na maneira de olhá-lo e de interpretá-lo, de lhe conferir significados e de se emocionar.

Frederico - *Eu acho que a ideia é interessante, mas ela somente não resolve a questão da educação em cinema, da educação em linguagem audiovisual. Quanto*

ao tipo de filme, eu acho que o ideal é que se tenha uma variedade muito grande, que se tenha todo tipo de filme. A gente não parte do pressuposto que a gente tem que ver um filme porque esse filme vai ensinar alguma coisa sobre alguma coisa. O filme ensina sobre o filme também. Eu não preciso ter um filme que fale sobre adolescência porque os alunos são adolescentes ou um filme que fale sobre a questão do uso de drogas somente. A gente não trabalha o cinema como serviço de outra coisa. A gente trabalha o cinema enquanto uma linguagem própria que precisa ser estudada e nesse sentido a gente precisa de todos os tipos: o filme de ação, o filme de romance, o filme de guerra ou um documentário. De todo tipo mesmo, pra que haja mesmo uma comparação, pra que ele saiba o que é possível e o que não é possível, pra que ele saiba até escolher qual é o filme que mais comunica com ele. [...] Mas eu acho que a ideia é boa, desde que se tenha todo o tipo de filme, obviamente voltado pra idade dos meninos, mas que não tenha somente um determinado estilo de filme, mas todos os estilos.

O professor Frederico considera que a existência de uma filmoteca na escola, que seja disponível a toda comunidade escolar é uma boa ideia. Esta opinião enfatiza a importância do trabalho voltado para a educação em cinema, porém ele considera que, isoladamente, a filmoteca não é a solução para a questão da educação em linguagem audiovisual. O professor também destaca a necessidade de se trabalhar com variados estilos de filmes, uma vez que o próprio filme pode dizer sobre ele, que a explicação para o filme se encontra nele mesmo.

De fato, cinema se aprende com cinema. Segundo Godard (2006), a aprendizagem se efetiva no ato de ver filmes, ao se fazer a apropriação do tesouro guardado nas cinematecas. Sem que isto aconteça, o processo pedagógico perde sua força. Assistir a filmes é o critério primordial para se aprender a fazer cinema. Para Aumont e Marie (2010), o tema do “cinema no cinema é tão antigo quanto o próprio cinema”. Há uma grande quantidade de filmes cujo tema é a origem do cinema, a história de algum diretor ou o próprio universo do cinema. Seguramente, o filme mais emblemático que versa sobre esta questão é *Otto e mezzo* (Oito e meio), de Federico Fellini, de 1963.

Entre os significativos filmes analisados nas reuniões do grupo de estudo da pesquisa destacam-se *Le mépris* (O desprezo, de Jean-Luc Godard, França, 1963); *La nuit américaine* (Uma noite americana, de François Truffaut, França, 1973), filme trabalhado em 2009 com o grupo de adolescentes da Escola de Cinema do CAP/UFRJ; *Cien niños esperando un tren* (Cem crianças esperando um trem, de Ignacio Agüero, Chile, 1988). Este filme mostra, com a construção dos primeiros aparelhos ópticos, a materialidade do cinema e sua relação com a física, apresentando fragmentos de vinte oficinas realizadas por Alicia Vega, aos sábados, com crianças da periferia de Santiago do Chile. Todos os projetos ligados ao CINEAD consideram este filme como um dos principais para se aprender cinema no cinema.

Outro filme interessantíssimo para se atingir este objetivo e que sempre é projetado nos cursos de extensão para professores é *Die Gebrüder Skladanowsky* (Um truque de luz, de

Wim Wenders, Munique, 1995). Trata-se de um simpático documentário, que beira a ficção, em que seu diretor e estudantes de cinema de Munique entrevistam Gertrud, filha de Max Skladanowsky. Este alemão, em um trabalho conjunto com seu irmão Emil, desenvolveu o bioscópio³⁵. Contemporâneos dos irmãos Lumière, os irmãos Skladanowsky estavam no Grand Café quando aconteceu a primeira projeção considerada “de cinema”, em 28 de dezembro de 1895. Eles consideraram que o invento dos colegas franceses superava em qualidade a sua própria invenção (FRESQUET, 2013). Pode-se questionar: quantos aparelhos para projeção de imagens foram inventados e quantas tentativas para a criação do cinema devem ter acontecido pelo mundo inteiro?

Assistir a este tipo de filmes traz o conhecimento da história do cinema, alarga a imaginação e abre a possibilidade de um momento lúdico em uma atividade que vise fazer a reprodução dos primeiros aparelhos ópticos, a qual pode ser desenvolvida em parceria com o professor de física devido ao seu caráter interdisciplinar. Tradicionalmente, a escola é vista como o lugar da transmissão e da aquisição do saber. O cinema, como toda forma de arte, entra na escola provocando uma tensão ao impor um movimento que contrasta com o uso de regras. Um dos desafios a ser superado é a tradição do cinema como linguagem, predominante no contexto escolar. Para Bergala (2008), a questão é deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para a leitura “criativa”. Esta pedagogia da imagem consiste em colocar o aluno-espectador no lugar do autor e o professor na função de *porteur*, ou seja, daquele que acompanha o desenrolar da imaginação e das emoções de seus alunos e que está junto no momento em que as incertezas aparecem e que as escolhas precisam ser feitas, percorrendo junto com eles o caminho construído durante o processo criativo.

Bergala, em entrevista à Adriana Fresquet, assim se expressa quanto ao que considera ser bons filmes:

quando eu era crítico do *Cahiers du Cinéma*, evidentemente, nós não parávamos de nos perguntar: o que é um bom filme? Existem filmes sobre os quais se pode afirmar, com certeza, que são bons filmes? Eu penso que sim. Eu acho que há filmes medianos, medíocres, simpáticos, etc. Mas os bons filmes, enfim, que são cinema de

³⁵“Max e o irmão Emil acompanhavam o seu pai Carl em espetáculos itinerantes de instrumentos ópticos, principalmente com Lanternas Mágicas. Este interesse pela projecção de imagens levou a que estudassem a possibilidade de animar fotografias e no verão de 1892 desenvolveram uma máquina de filmar e projectar utilizando a nova película de celulóide Kodak inventada por Eastman. O **Bioscópio** (Bioskop) é um dispositivo de projecção desenvolvido a partir das lanternas mágicas de dupla lente (biunial). Skladanowsky utilizava duas tiras de película (de 54 mm de largura), projectando alternadamente 16 fotogramas por segundo”. Disponível em: <<http://cinema3ciclo.blogspot.com.br/2008/05/max-skladanowsky.html>>. Acesso em: jan. 2015.

verdade, uma categoria que existe e que pode ser abordada, deste modo, com prudência. [...] Um bom filme é aquele em que o espectador é livre, relativamente livre. Há a história que ele nos conta e, ao mesmo tempo, pode-se olhar para outras coisas, refletir. É um filme que deixa o espectador um pouco livre para percorrer o filme do jeito dele e olhar não apenas o que o cineasta lhe diz para olhar. [...] Um bom filme é, também, evidentemente, um filme em que se sente que, atrás do filme, há alguém. [...] Bom, são muitos os critérios, mas se pode dizer que o bom filme existe (FRESQUET, 2013, p. 46).

Em que o professor, em sua função de *passseur*, deve se basear para definir o que é em um bom filme? Quais critérios devem ser utilizados para selecioná-los? Como poderá classificá-los? Poderá fazer a exibição na escola de qualquer tipo e gênero de filme? Caberá a ele buscar meios para que os estudantes tenham acesso aos filmes, se o currículo escolar inclui a proposta de trabalho com o cinema?

Sérgio - *Então, eu acho que qualquer filme é filme pra escola. É, qualquer filme. Eu acho que todo filme é bom. Eu não acredito naquela história, e tem muita gente que defende isso, que tem o filme bom e o filme ruim, o filme bom pra passar na escola e o filme ruim. Eu não acredito nessa dicotomia, eu acho que todo filme é bom. O que importa é o nosso olhar, o nosso olhar é que tem que ser um olhar educado. Agora todo filme é bom; todo filme traz alguma coisa; todo filme conceitua imagetivamente; todo filme, mesmo um filme do Zorro, um filme do Rambo. Esses filmes têm a ver, tanto é que as pessoas gostam. Agora o que é preciso é educar o nosso olhar pra descobrir neles as imagens puras e saber distinguir das imagens impuras, aquelas que estão ali como um protocolo e tal. Então eu acho que todo o filme é bacana de ser trabalhado na escola. Claro que tem as dosagens, claro que você não vai passar um filme tal pra crianças da 5ª série. Eu acho que esses equilíbrios têm que haver. Agora, eu acho que todo filme tem que ir pra dentro da escola, porque ele circula na sociedade.*

Há dois pontos na fala do professor Sérgio que vão de encontro ao referencial teórico defendido nesta pesquisa. O primeiro refere-se à opinião de que todo filme é bom, desde que haja um olhar educado para assisti-lo. O segundo alude à afirmativa de que a escola comporta qualquer tipo de filme, uma vez que ele circula na sociedade.

Um dos motivos para se cuidar da seleção de filmes que serão exibidos na escola, além da experiência estética que podem oferecer, é a questão do tempo que é muito restrito. Se a Lei Nº 13.006/2014 determina o mínimo de duas horas mensais para a exibição de filmes na escola, não se pode admitir que seja exibido qualquer filme. É imperativo que haja uma escolha criteriosa na formação do cartel de filmes a serem explorados no trabalho do cinema com a educação, seja em algum projeto curricular ou extra curricular, seja nas sessões de cineclube, seja como auxiliar pedagógico para o aprendizado de um conteúdo de alguma disciplina ou como simples fruição. É indispensável que diferentes estéticas, estilos e

temáticas sejam contemplados, contribuindo para instigar dúvidas ou questionamentos e para ampliar as possibilidades do pensamento criativo e crítico.

A produção cinematográfica é tão grande que seria impossível para qualquer pessoa assistir a todos os filmes que existem, mesmo que gastasse toda a sua vida nesta empreitada. Portanto, se há um universo imenso a ser desvendado, que inclui filmes de excepcional qualidade e com potência pedagógica e artística, a questão que se apresenta é: para que levar à escola um filme que já está no circuito comercial e que se presta à acomodação ao gosto fácil, que massifica padrões de comportamento, que não desperta emoções e que não toca a sensibilidade do aluno-espectador?

Para auxiliar as escolas no trabalho de seleção dos filmes que formarão o repertório das filmotecas, DVDtecas e videotecas das escolas, as professoras Teixeira e Barboza (2013, p. 68-76) organizaram a antologia *100 filmes para o professor*. Esta seleção comporta temas, diretores, culturas, épocas e gêneros bem variados, incluindo curtas, médias e longas-metragens que podem ser exibidos nas atividades de sala de aula ou nos projetos de educação e cinema, de acordo com o desejo ou a necessidade dos docentes. Esta antologia pode ser um elemento coadjuvante na formação do professor nesta área e também um em sua prática pedagógica. As autoras seguiram alguns critérios para a seleção dos filmes. São eles: distinção entre o filme de criação, o de autor e o filme de puro consumo, meramente comercial; opção por obras de vários países produzidas a partir da década de 70, com exceção do filme comercial americano, para fugir da estética hollywoodiana; inclusão de alguns clássicos, ícones do bom cinema como, por exemplo, *Os esquecidos*, de Luis Buñuel, de 1950, que tem como tema os conflitos vividos por adolescentes e jovens (TEIXEIRA e BARBOZA, 2013).

As autoras reforçam que após a assistência de um filme, é sempre bom expandir a fruição, estimulando o diálogo entre os alunos-espectadores, com a mediação do professor, para que percebam as emoções que foram neles despertadas, as relações que foram estabelecidas com outros filmes, as técnicas que foram exploradas, os aspectos da vida social e política da cidade ou do país que podem ser postos em paralelo. Aconselham ainda a procura por outras indicações que venham completar, atualizar e ampliar o repertório de referências.

O argumento do professor Sérgio de que não importa qual filme será exibido, mas o que importa é haver um olhar educado que possa analisar o filme, não parece muito pertinente, nem encontra apoio na teoria de Bergala. Os alunos não chegam à escola com este aprendizado. Não é próprio à natureza humana nascer apto para cuidar nem da própria sobrevivência. Ao contrário, tudo é um aprendizado, excetuando-se as funções vitais de

respiração e batimentos cardíacos, por exemplo. Também a capacidade para analisar um filme e ter um olhar educado vai depender das oportunidades que o espectador tiver para desenvolver este olhar. A escola é o lugar onde esta educação do olhar poderá ser feita, de modo a capacitar o aluno a realizar uma leitura e uma análise crítica de um filme. Bergala (2008) enfatiza que não basta apenas mostrar e criticar para formar o juízo crítico. É preciso que o aluno seja exposto a uma grande quantidade de bons filmes para que desenvolva a capacidade de estabelecer uma relação entre uns e outros, de fazer uma análise crítica de uma obra, de se arriscar na leitura de um filme, imaginando as emoções e as decisões do autor.

O segundo argumento do professor do professor Sérgio de que todo filme que circula na mídia, na sociedade pode ser exibido na escola e nela trabalhado também não se sustenta. Ele mesmo faz uma ressalva, dizendo dever existir uma adequação do filme à faixa etária dos alunos. Este é o cuidado que a escola deve ter ao promover uma atividade com cinema. Outra questão que se apresenta é: sendo a escola uma instituição destinada à educação, formação e instrução das pessoas, que deve marcar sua diferença de outras instituições da sociedade por seu compromisso sócio-cultural e por sua finalidade, o que justifica que ela ofereça aos alunos mais do mesmo, isto é, forneça ao aluno o que ele já tem acesso, repita as informações que ele já detém? Para Bergala (2008), talvez uma das mais radicais contribuições que a escola e os professores possam prestar aos seus alunos seja: a primeira tendo uma filmoteca e os segundos sabendo escolher dentre toda cinematografia que está disponível aquilo que vale a pena ver, aquilo que vá ser decisivo para a educação do olhar e da sensibilidade dos discentes.

Nunca entendi que, a pretexto de desenvolver o famoso e eterno espírito crítico, se possa preconizar de boa fé o estudo de filmes “ruins” em sala de aula. Alguém, em plena consciência, pensaria em apresentar na aula um quadro “ruim”, um emplastro ou uma ilustração mal feita, para ensinar com sua análise o que é a boa pintura? A vida (dentro e fora da sala de aula) é curta demais para que se perca tempo e energia assistindo e analisando filmes ruins (BERGALA, 2008, p. 45).

Assim, para que seja promovida a diversificação do gosto e para a fruição de bons filmes, é fundamental que a busca deles seja feita em conjunto, que o professor acolha sugestões dos alunos e que também reserve um tempo para a exibição do que ele propõe com a intenção de abertura e ampliação de conhecimentos e afetos. Afinal, “o filme é o produto de uma busca não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende” (FRESQUET, 2013, p. 95).

Ana Lúcia - Aí tem a ver com formação de uma coisa que é difícil à beça, que é a formação do gosto. Que é difícil porque eu não gosto da palavra hábito, hábito de leitura, hábito de não sei o que. É do gosto, né? E formar o gosto, eu acho que é - aí

eu estou pensando na literatura, mas é claro que tem a ver com o cinema também - é você fazer com que o aluno queira mais. Tentar fazer com que ele possa querer mais, querer conhecer mais um cineasta, mais um escritor, mais um autor, um poeta. E isso eu acho que tem muito a ver com o lugar do professor fruidor de artes. [...] Do educador que tem a arte muito internalizada no seu próprio cotidiano. Eu acredito nesse caminho, porque eu acho que ele é um caminho muito direto, porque é de uma experiência pra outra experiência. É claro que, no nosso caso, mediada por uma formação específica na docência, mas é desse lugar de quem frui pra quem você deseja que venha fruir também. E venha fruir pra além da formação escolar.

Para a professora Ana Lúcia, um dos fatores que poderá contribuir para que a experiência com o cinema atravesse os limites da escola, é a formação do gosto estético, construído na trajetória de vida do próprio sujeito fruidor. Para que essa dimensão da experiência estética possa ultrapassar as fronteiras da sala de aula é indispensável que os filmes façam parte da rotina escolar e estejam presentes nos espaços da instituição (salas de aula, pátio, anfiteatro, biblioteca, etc.). A arte do cinema tem uma linguagem própria que redimensiona as leituras que os indivíduos fazem do mundo e da inteligibilidade que têm dele. O papel constitutivo da linguagem, dos significados e dos sistemas de significação encontra no cinema um campo fértil. A ação social e a conduta do sujeito têm uma dimensão cultural ou discursiva, em que a cultura não é apenas regulada, mas também regula. Esta nova compreensão da linguagem coloca a cultura no centro da cena, pois os sistemas de significação que possibilitam construir sentidos são a própria cultura, da qual o cinema é parte integrante.

Ana Lúcia - Nós temos que enfrentar o nosso incômodo. Toda vez que trabalho com Augusto dos Anjos³⁶ eu enfrento um enorme incômodo. Um poeta incômodo, um poeta que trabalha com imagens escatológicas, muitas vezes científicas, do final do século XIX. E esse incômodo é revivido a cada poema novo do Augusto que eu escolho pra trabalhar com eles. E vejo esse incômodo na turma, as caras de horror... Alguns depois começam a se encantar, porque têm um fascínio pelo que é incômodo, pelo o que o incômodo pode gerar. Isso também, o desconhecido. Então, eu não sei... Eu acho que é um modo de olhar. É como a Maria Cristina falou: é menos o quê, é o como. E como você abala, você apropria, abala outra vez e não se conforma. Eu acho que a educação é o canto dos inconformados por excelência.

A educação é entendida pela professora Ana Lúcia como um processo contínuo de aprendizagens, desconfortos, abalos e reacomodações. Para ela, caminhar nesta trilha provoca

³⁶ Augusto dos Anjos foi um poeta brasileiro pré-modernista que viveu de 1884 a 1914. Sua obra “Eu e Outras Poesias” foi publicada dois anos antes de sua morte. Suas poesias trazem marcantes sentimentos de pessimismo e desânimo, além de inclinação para a morte. Com relação à estrutura, pode-se dizer que suas poesias apresentam rigor na forma e rico conteúdo metafórico. Morreu aos 30 anos, devido uma pneumonia (NÓBREGA, Humberto. *Augusto dos Anjos e sua época*. João Pessoa, Edição da Universidade da Paraíba, 1962).

desprazer, mas, ao mesmo tempo, cria muito prazer. Num primeiro momento é incômodo lidar com o estranho e com o novo, é um desprazer que gera o prazer da apropriação deste novo, até que algo insólito ocasione nova desestabilização. Isto constitui um constante desafio a ser enfrentado por professores e estudantes.

A professora cita como exemplo do desprazer inicial que gera prazer na apropriação do novo, o filme de Luis Buñuel³⁷ em que aparece a clássica sequência do olho sendo cortado com uma navalha, que foi geradora de prazer em seus alunos pela realização de um trabalho sobre o surrealismo. O cineasta Luis Buñuel e o pintor Salvador Dalí, ambos filiados ao movimento artístico surrealista, eram amigos e idealizaram o filme *Cão Andaluz*, relatando um ao outro um sonho. Buñuel contou a Dalí que havia sonhado com uma nuvem fina que cortava a lua e com uma navalha atravessando um olho. Dalí, por sua vez, contou à Buñuel que vira em sonhos, na noite anterior, uma mão cheia de formigas. Este último, então, sugeriu que fizessem juntos um filme com base em seus sonhos (BUÑUEL, 1982). Esta história real leva à questão: seria possível uma escola que acolha o relato dos sonhos dos que a frequentam e os utilizem como instrumentos para a criação de obras de arte? (FRESQUET, 2013).

A imagem do olho sendo cortado chocou a turma, que, só depois de certo tempo, foi se abrindo para a discussão sobre o surrealismo. A professora trouxe algumas contribuições da psicanálise e, aos poucos, as imagens começaram a ser apropriadas. Oferecer ao espectador o incômodo e o mal-estar pode induzi-lo a uma reflexão sobre o significado das imagens. É pelo processo reflexivo que se cria a possibilidade de transformar a si mesmo e de empreender ações que possam mudar a realidade em que se vive. A arte pode causar algum incômodo pelo fato de retirar o indivíduo de sua zona de conforto, de deslocá-lo de seu espaço conhecido e aconchegante para uma realidade, às vezes, estranha, difícil e feia. No entanto, tem a força de colocá-lo em outro lugar, de mudá-lo tanto, a ponto de mudar também o modo como se relaciona com o mundo. A arte é por definição um elemento perturbador. Ana Lúcia entende que cabe ao professor não somente enfrentar este incômodo como também expor seus alunos ao incômodo, como uma ferramenta para provocar a reflexão.

³⁷ Luis Buñuel (1900-1983) foi um realizador do cinema espanhol naturalizado mexicano. Trabalhou com Salvador Dalí, de quem sofreu fortes influências. A obra cinematográfica de Buñuel, aclamada pela crítica, mas sempre cercada por uma aura de escândalo, fez dele um dos mais controversos cineastas do mundo. CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Luis Buñuel: uma poética do selvagem. *Significação - Revista de Cultura Audiovisual*. Universidade de São Paulo - USP. v. 36. n. 32, 2009.

Segundo Bergala, “a exposição ao mal que circula (Bresson) ou surge (Buñuel) no mundo é menos traumatizante quando passa por um personagem de ficção que, de alguma forma, ocupa “o nosso lugar”, na linha de frente, a fim de nos permitir um pouco de recuo e reserva” (2008, p. 98). Os melhores filmes para crianças e adolescentes não são aqueles que revelam um mundo róseo, onde inexistente o mal. Um filme que possui uma personagem também criança que sofre e que passa por dificuldades tem um papel mediador, pelo qual a criança passa a compreender que no mundo também existe o mal, que o imprevisível e o incompreensível também fazem parte dele.

É um equívoco acreditar que é preciso partir do que as crianças gostam ou do que é lhes mais fácil e agradável para poder lhes apresentar os filmes mais difíceis. Ao contrário, talvez este procedimento subestime a capacidade das crianças que são ávidas por uma aventura artística verdadeira, que só se constroi no encontro com o enigma das imagens e sons que desestabilizam o conjunto de nossos hábitos culturais. Isso pode ser comprovado, por exemplo, na literatura infanto-juvenil usada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que se pode perceber uma clara preferência pelos contos de fada em sua versão original, mais carregados nos gestos de maldade e nos personagens cruéis; pelo interesse nos contos de assombração e de fantasmas; pelas histórias e filmes de suspense ou de terror, apesar do medo e do desconforto que eles lhes causam.

Clarissa faz uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido na Escola de Cinema do CAp/UFRJ.

Clarissa - *Foram dois anos que eu também aprendi muito! Assim, porque eu não sabia o que era dar aula de cinema pra criança toda semana e planejar uma coisa nova toda semana. Então, foi um processo de descoberta pessoal e de descoberta do que isso repercute na vida dos alunos. [...] Não foi um trabalho que teve uma repercussão assim pra [...] um grupo grande de alunos. Mas acho que foram surgindo alguns pontos assim... A sensibilidade pro cinema foi brotando de forma bem discreta. Discreta que eu digo, não alcançou muitos alunos, não foi um projeto que... ah, com muita gente interessada. Mas eu acho que quem ficou, atualmente, sabe o que isso mudou pra eles mesmos, sabe? Eu percebo que eles já têm a sua avaliação do cinema. Eles sabem [...] o que é um grande plano, um plano bonito, um plano belo ou um plano que não deu certo. Eles já sabem que algumas coisas funcionam e outras que não funcionam. E eles já sabem, também, o que é um filme que a gente vai falar assim: ah, isso é um seriado americano. Mas eles já sabem que têm filmes, que têm uma potência maior de descobertas. Então, eu acho que a avaliação geral foram algumas sementes que ficaram. Não foi uma floresta inteira, mas essas sementes que ficaram. Eu acredito que vão render muito ainda.*

Pode-se perceber neste depoimento que a potência do cinema na escola não está na quantidade de alunos que tocou, mas na intensidade do processo de descoberta de sensibilidades, na mudança dos adolescentes, na forma de olhar e comentar um plano, por

exemplo. É de causar surpresa a modéstia com que Clarissa avalia os resultados do trabalho desenvolvido com seus alunos do CAP/UFRJ. Ela não os maximiza. Ao contrário, minimiza detalhes e gestos que são de grande importância, o que pode ser afirmado pelo acompanhamento de seu trabalho por esta pesquisadora, durante um período superior a dois anos. A profundidade desta experiência parece ter afetado tanto à *passer* quanto os alunos. Clarissa comenta que não é possível uma pessoa querer trabalhar com cinema, fazer cinema sem ter assistido ao cinema, sem ter vivido e experienciado o cinema, sem ter ousado produzir filmes, mesmo que com toda simplicidade. Estas são condições *sine qua non* para se trabalhar com cinema. Godard (2006) aconselha a quem quer se iniciar na arte do cinema a pegar uma câmera e filmar. Filmar os acontecimentos simples de um dia de uma forma que lhe pareça interessante e mostrar aos amigos. Depois, descobrir outros modos de contar os mesmos acontecimentos, ousar novas formas. O importante é filmar sempre.

Clarissa - *É eu acho que você não tem como trabalhar com cinema se você não assistir cinema. Isso é um problema que acontece inclusive nas faculdades de cinema. Os alunos querem entrar pra fazer cinema, mas na verdade eles querem fazer filmes, eles querem entrar pra pegar uma câmera e ficar importantes. É um processo de conhecimento de si através do cinema. Só acontece se você passa pelo processo de assistir muitos filmes, de conhecer muitas coisas. Então uma proposta de cinema na escola tem que valorizar o espaço de ver o filme, talvez nem de discutir, porque eu acredito que o cinema vai repercutindo depois em casa. Se você... Enfim, você tá pensando em outra coisa e de repente você lembra-se de uma cena. Eu acredito muito nisso.*

Clarissa afirma que não é preciso ser formado em cinema para promover encontros de iniciação com esta arte, mas que é essencial assistir a muitos filmes, dirigir o olhar para alguém que conhece cinema, que trabalha com cinema, que faz cinema. São estes ensaios que desencadeiam e conduzem um processo de autoconhecimento e que propiciam a ampliação do conhecimento do mundo, que só acontece após o sujeito ter vivido muitas experiências de assistência e de ter passado por variados e múltiplos atravessamentos.

No trabalho com o cinema na escola, Bergala (2008) aponta quatro ações basilares para o professor: i) organizar possibilidades de encontros com os filmes em diversificados espaços: escola, residências, salas de cinema, visita às cinematecas; ii) tornar-se um *passer*, ou seja, colocar-se ao lado dos estudantes como aquele que ajuda na iniciação da arte e que corre os mesmos riscos de sofrer a impregnação do cinema; iii) tecer laços entre os filmes, isto é, conseguir estabelecer relações entre filmes de diferentes épocas, culturas, escolas, etc.; iv) aprender a frequentar cinema e a rever filmes, a fim de que as obras a que assiste possam reverberar nele de acordo com sua sensibilidade e o momento em que encontra (FRESQUET, 2013).

Pensar o cinema como arte individual ou coletiva é uma discussão controversa. Segundo Bakhtin (1992), toda arte é essencialmente coletiva até a mais individual como a de um pintor, porque, para produzir seus quadros, precisa do suporte físico formado por um conjunto de materiais, tais como, tela, tinta, pincel, cavalete, etc., que foram feitos por outros profissionais. Assim, toda criação pressupõe o outro, ainda que seja uma contribuição indireta. Contudo, Bergala defende que, mesmo sendo o cinema uma arte que requer uma equipe com múltiplas responsabilidades e ações, a tomada das principais decisões, a concepção do filme, seu formato final compete a um único sujeito: o diretor. Esta questão demanda novas pesquisas para ser definida com maior precisão.

Nelson - *E trabalhando com o cinema na escola a gente tem a possibilidade de que eles digam, escrevam, produzam filmes e editem tudo do jeito próprio da idade.*

Frederico - *O cinema dá voz ao que está acontecendo. Então [...] ele permite um acesso ao imaginário do aluno, permite o acesso às críticas do aluno, permite o acesso ao sentimento do aluno de certa forma, sem que ele seja censurado. O que em outras linguagens talvez não seja tão fácil de acontecer. [...] A gente consegue ver claramente o avanço e o aprendizado nessa organização de ideias. Se a gente pega um curta-metragem que eles fazem no início do ano e compara com um curta que eles fazem no final fica evidente pra qualquer um. Nem precisa ser entendido de cinema. Fica evidente, pra qualquer um, o avanço e o aprendizado que aconteceu nesse processo.*

Os professores Nelson e Frederico comentam o papel que o cinema tem na ampliação do imaginário do adolescente e na criação de oportunidades e possibilidades para a expressão de suas ideias, conflitos, pensamentos e dúvidas com os demais membros do grupo, durante a realização das atividades dos projetos, quando a criação emerge e tem lugar garantido. Dar voz aos jovens é lhes conferir autonomia no desenrolar do processo criativo e autoria na produção das obras, rompendo com padrões escolares estabelecidos, nos quais predomina a concepção da hierarquia dos saberes. Moreira (2009) defende a construção da qualidade na educação e no currículo numa visão sócio-cultural, que compreende a escola e a sociedade como espaços de tensões e desafios, mas também vê no aluno a capacidade de bem se movimentar em seu ambiente cotidiano e ir além dele, envolvendo-se na luta por mudanças individuais e coletivas.

A transformação pela qual os alunos passam do princípio ao fim do ano - provocada pelo aprendizado adquirido durante o desenvolvimento do trabalho com o cinema e que pode ser sentida fazendo-se a comparação entre as atitudes e os curtas produzidos inicialmente e aqueles produzidos por último - deixa os professores orgulhosos com o amadurecimento, com

o avanço na compreensão do cinema como arte e no conhecimento da linguagem e das técnicas de produção de um filme de seus estudantes.

Frederico - *Eu acho que quando a gente alfabetiza no audiovisual [...] eles realmente começam a ter outro olhar para esse tipo de linguagem, pensando no que a gente está trabalhando com o cinema e a gente tá falando da produção de filmes. Até por isso, pra mim, a questão curricular do cinema é mais importante até do que a simples exibição de filmes. [...] Porque na exibição de filmes você coloca em contato com uma determinada arte. É importante, é muito importante que isso aconteça, mas não basta pra mim. Eu acho que a questão do estudo daquela arte é o que faz o diferencial na educação pra qualquer linguagem artística.*

Nelson - *Então pra que o cinema possa ser levado além dos muros da escola, eu acho que tem que atuar nessas duas frentes: continuar atuando com os alunos, que vão crescer e vão de repente multiplicar isso de alguma maneira; e também pensar em multiplicar isso pra outros lugares que possam fazer alguma coisa com cinema, que não necessariamente o que a gente faz aqui. Mas que seja com fundamentação, que seja alguma coisa que vá contribuir pra que o cinema seja visto [...] com seriedade [...] pra formação dos alunos.*

Os professores Frederico e Nelson confirmam a possibilidade do aprendizado com o cinema extrapolar os muros da escola. As experiências vividas em companhia da sétima arte na escola com os colegas e os professores são muito marcantes para os jovens estudantes, pois impregnados pelo cinema têm muitas chances de continuar buscando novas experiências e de levá-las para suas vidas, transportando os conhecimentos adquiridos para outros espaços sociais e os partilhando com outras pessoas.

De acordo com Nelson, a escola é marcada por dois sentidos: i) de espaço de transformação, de aprendizagem e de comunicação; ii) de espaço da institucionalização do saber, que confere validação ao que nela é feito, em virtude da fundamentação teórica que respalda a prática escolar. Talvez seja entre estes espaços que o cinema possa transitar, ou seja, entre o espaço da *scholé*³⁸ - que é mais próximo da liberdade - e o da regra - mais próximo do que é comumente praticado nas escolas. Com esta consideração, não se está fazendo a defesa da abolição de todas as regras que organizam o uso do espaço escolar e nem da regulamentação que rege seu funcionamento.

³⁸ *Scholé*, palavra grega que designa “lugar do ócio”. Palavra que deu origem, ao se traduzir, à escola. Relação necessária entre escola e ócio, não o ócio como é concebido hoje, sinônimo de desocupação, ato de não fazer nada ou condição de preguiça assumida pelo indivíduo. Pelo contrário, de acordo com os gregos, o ócio é o tempo necessário para o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de pensar, se faz mister o tempo livre que se transfigura em tempo produtivo. (KOHAN, Walter Omar. O Mestre Inventor. Relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 134; Coleção Educação: Experiência e Sentido).

Seja pela capacidade de narrar experiências do eu/nós e do outro, de oferecer simultaneamente diferentes pontos de vista para uma mesma narrativa, de plasticizar sínteses do heterogêneo, de confundir ou deslocar as fronteiras como as erguidas entre passado e presente; interior e exterior, antigo e novo; de materializar por meio da imagem estética um sentido de "além" que implode nos intervalos, "nas fronteiras da existência insurgentes e intersticial da cultura" (BHABHA, p. 41) o cinema tem muito para contribuir na produção do sujeito do conhecimento, que olha, interpreta, analisa, produz e fixa sentidos a suas experiências de mundo, justificando seu lugar na cadeia de equivalência em torno do significante escola (GABRIEL, 2013, p. 24).

A multiplicidade de pontos de vista; as muitas possibilidades de leitura e de criação; a forma que lhe é tão própria de tornar visível o invisível e imaterial o material; a capacidade de reunir pensamento, afeto e sensorial que o cinema possui faz dele uma ferramenta especialmente potente para impregnar de arte a escola, contribuindo de forma bem particular para a produção de subjetividades.

Frederico - *Eu acho que, quando se estuda os elementos da linguagem do cinema e também a história do cinema, quando os alunos têm o conhecimento de que o primeiro filme foi simplesmente pessoas saindo de uma fábrica e que aquilo já causava uma comoção muito grande... No entendimento deles, por que dessa comoção de um filme preto e branco, sem som. E perto do que eles têm hoje não causa comoção, mas o entendimento daquilo, sim. Se eles veem o primeiro filme exibido hoje, eles certamente não vão se interessar porque não têm o menor cabimento assistir um filme daquele, hoje, perto de tudo que se tem. Mas se eles entendem o que significou pra aquela sociedade, naquela época, ver aquele filme, eles conseguem se colocar, conseguem se transportar pra aquele momento. Então eu acho que até a questão do estudo da linguagem cinematográfica faz com que eles tenham uma visão mais crítica do que já viram antes, dos filmes que chamavam a atenção deles antes. A gente costuma falar muito disso com eles, de filmes que marcaram época por conta de efeitos especiais que hoje nem parecem efeitos especiais. "Não, isso aqui não é um efeito especial, não é possível" (risos). Eu acho que essa emancipação vai sobre o conhecimento mesmo da linguagem e do se colocar perante aquela produção e no momento histórico dela. Então, até nisso, eles podem ser mais críticos em relação a um filme que eles possam ver hoje e comparar com outros que eles já viram e falar: "não, aquele outro filme quis fazer o mesmo efeito que aquele outro e não foi tão bem; ou foi, fez melhor". Então eles conseguem se posicionar com mais clareza.*

O professor Frederico aborda a questão de como o cinema pode ajudar o aluno a construir uma visão crítica de mundo, ao ajudá-lo a olhar com a perspectiva de outro indivíduo e ao aproximá-lo de outros modos de pensar, de ver e de estar no mundo. Esta contribuição se dá de algumas maneiras como: por meio da história do próprio cinema, da assistência a filmes produzidos em diferentes épocas, da contextualização deles e da vivência pelo aluno-espectador do jogo de faz de conta. Dubois (2008) argumenta que a criação do cinematógrafo, a realização dos primeiros filmes pelos Irmãos Lumière, os efeitos especiais criados por George Méliès e o cinema como um todo formam a base do grande conjunto de

coisas que hoje é denominado audiovisual - tecnologias, produtos e formas de comunicação que usam sons e imagens com movimento.

A professora Jane investe no trabalho de ver e fazer filmes com seus alunos. Ela relata que não havia uma filmadora no CAp/UFPE e que não dispunha de nenhum tipo de material ou de qualquer outro tipo de câmera quando iniciou as atividades da oficina de cinema e fotografia. Então, para que o trabalho pudesse ser feito emprestava a própria câmera digital fotográfica para que os alunos filmassem com ela. Depois, os filmes passaram a ser produzidos com celulares e com *notebooks*, porque o importante para a professora era mostrar aos estudantes que era possível produzir filmes com os recursos de que dispunham, por simples que fossem.

Hoje o colégio possui sala e equipamentos necessários para o trabalho com o cinema e a fotografia. A produção e a edição dos filmes são feitas em grupos, que, após serem finalizados, são exibidos na sala de aula. Os filmes são projetados na sessão de cinema do Festival de Artes do colégio. Jane comenta os critérios para a escolha de um filme a ser exibido aos alunos e a criação do cineclube do CAp/UFPE.

Jane - *Se você está trabalhando as origens históricas do cinema, então é interessante assistir às produções dos primórdios, que hoje a gente tem isso muito facilmente acessível no You Tube. E ao mesmo tempo, se você quer mostrar o que é um determinado tipo de plano ou determinado movimento de câmera, então você escolhe um filme pra mostrar isso. Depende do que você está trabalhando. A gente teve um cineclube e, nesse cineclube, a gente construía a programação conjuntamente, eu e os alunos. A gente montou e algumas coisas eram cinema da América Latina, cinema do Oriente Médio. A gente fez um pouco sobre as origens dos filmes, pelo que eu me lembro. E isso sempre junto com os meninos.*

Para a professora, a escolha do filme está diretamente relacionada com os objetivos que o professor pretende alcançar com seus alunos dentro de sua proposta de trabalho. Somente após ter definido os objetivos, é que o professor passará a assistir ou a rever alguns filmes a fim de selecionar fragmentos ou obras que correspondam ao seu planejamento. Vale ressaltar que a programação do cineclube do CAp/UFPE é construída com a participação dos estudantes.

Para que se possa compreender a importância do funcionamento de um cineclube em uma escola e o alcance que ele pode ter, é preciso que haja clareza do que ele é e da sua finalidade. O termo refere-se a um grupo de pessoas, reunidas sem fins lucrativos, para a apreciação coletiva de obras cinematográficas, cujo objetivo é fomentar o senso crítico e tocar a sensibilidade de cada um dos participantes, por meio de debates posteriores ao filme. A qualidade de um filme não é garantida por ser ele proveniente de um determinado país,

mesmo que este país tenha tradição na produção de filmes. É necessário que o professor conheça o filme, o tenha assistido e refletido sobre ele para que possa incluí-lo ou excluí-lo das sessões do cineclube.

Nestes encontros do cineclube CAP/UFPE, após assistirem a um filme, os alunos procedem à discussão a respeito dele, momento em que partilham uns com os outros o modo como foram afetados por ele. Com esta atividade, há uma gradativa aproximação da professora com o universo pessoal de cada estudante e deles entre si, o que acaba por criar na turma um clima de afetividade, de respeito e de confiança, em que o compartilhamento de impressões, de sentimentos, de opiniões, de dúvidas e de conhecimento se processa sem que surjam grandes problemas.

Quanto à parte técnica de edição, a professora diz que os alunos sabem mais do que ela. É interessante destacar isto, porque muitos professores temem sugerir alguma atividade por causa da dificuldade que têm para lidar com algum aparelho digital ou do desconhecimento de algum programa de computador necessário à realização da atividade. Aqui se encontra um claro exemplo de trabalho em equipe em que ocorre a quebra da hierarquia do saber. Nesta situação a professora assume o papel de *passeur*, de mestre ignorante que, ao respeitar o saber de seus alunos e ao aprender com eles, sai da posição de detentora do saber e também os emancipa.

Jane - *Cada pessoa vai ver o filme de uma forma porque o seu olhar está muito contaminado. [...] Uma das reflexões que eu faço com os alunos acerca desse nosso olhar que ele é contaminado atrativamente e culturalmente. Quer dizer, o olhar que eu debruço sobre as coisas, sobre o mundo ele não é isento, ele é um olhar que se insere também dentro de um tempo e espaço. E outra pessoa vendo esse mesmo filme vai pensar coisas diferentes. Outra pessoa de outro lugar, outra pessoa de outro tempo vai pensar coisas diferentes, vai pensar algumas coisas de forma semelhante, mas outras coisas, não. Isso é uma reflexão que eu também gosto de fazer com os meninos.*

O cinema desfaz as fronteiras do tempo e do espaço e aproxima o espectador do olhar do diretor/autor, transformando o primeiro em coautor da obra do segundo no ato de partilhar a magia do gesto criativo e da imaginação.

Para Jane, a experiência de trabalho com o cinema na escola, na acepção de arte, passa por quatro aspectos basilares: i) apreciar: que supõe assistir a filmes; ii) conhecer: estudar a história do cinema e seus aspectos técnicos; iii) produzir: fazer filmes com os recursos disponíveis; iv) refletir: tentar captar a essência do gesto de olhar e ter um olhar poético sobre o mundo. A professora pensa que estas experiências podem ultrapassar as paredes da escola.

Jane - *É o meu projeto de doutorado que chama: “Muito além dos muros da escola”. Que é justamente isso do perceber que a diferença que a gente teve na escola, ela ultrapassou e muito os muros da escola porque os meninos fizeram vídeos, fizeram filmes. Vídeos que foram premiados, que levaram eles pra outros países através desses vídeos, vídeos que mudaram a cidade. Tem uma aluna aqui, uma ex-aluna que fez um pequeno vídeo. Era um vídeo denúncia, porque a praça estava sendo usada como estacionamento e as outras pessoas não podiam usar a praça. E ela postou na internet e esse vídeo gerou uma ação efetiva da prefeitura no local que requalificou a praça e impediu que os carros subissem, utilizassem a praça como estacionamento. Os meninos, os ex-alunos usam o vídeo pra disseminar músicas produzidas por eles. Também fazem videoclipe ou ideias deles. Então produzir vídeos de forma precária, ainda que de forma precária, passa a ser uma possibilidade. Não pra todos eu digo, mas pra uma parcela grande, sim.*

A professora Jane incentiva seus alunos a filmar da maneira que for possível e a divulgar o que foi produzido, postando na internet e nas redes sociais os exercícios de filmagem que fazem nas aulas. Seu trabalho tem raízes em reflexões sobre a linguagem cinematográfica, a estética e a história do cinema. Ela acredita que o que acontece de mais importante durante o processo de aprendizagem é os alunos passarem a ter um olhar poético sobre o mundo, mais importante até do que se chegar a um produto bem feito e bem acabado. Segundo ela, não é possível imaginar uma proposta de trabalho com o cinema sem atentar para o contexto histórico, cultural, social, tecnológico e econômico em que os alunos vivem.

O trabalho desenvolvido pela professora com seus alunos merece destaque, pois algumas de suas produções alcançaram repercussão na sociedade. As experiências com o cinema vivenciadas pelos alunos do CAp/UFPE lhes permitiram a descoberta da própria voz e do poder do exercício da cidadania, lhes deram condição de usar a reivindicação e a denúncia como ferramentas para conseguir a mudança do seu entorno e ver as necessidades da comunidade serem atendidas. É inegável a força política, ética e estética do cinema. Foi pelo aprendizado da linguagem cinematográfica que eles conseguiram a preservação do local de lazer e de encontro da comunidade, impedindo que transformassem a praça em um estacionamento.

Moreira (2009) argumenta que uma educação de qualidade precisa centrar-se na cultura e facilitar o acesso do estudante à pluralidade de conhecimentos que marca a sociedade contemporânea e que nela estão disponíveis, de modo que ele consiga responder aos desafios que se apresentam para a mudança da situação de opressão em que vivem indivíduos e grupos, decorrente das relações de poder que entremeiam o corpo social.

Jane - *Assim, a gente estuda aspectos da linguagem e exercita em seguida. [...] Eu vejo movimentos de câmera. Aí eu estudei movimentos de câmera e, às vezes, eu proponho um argumento bem simples, com o mesmo argumento pra todo mundo. Os*

meninos saem com aquele argumentozinho e cada grupo faz um filme, usando a câmara de forma diferente. E aí trazem e mostram esses filmes e discutem como, às vezes, uma mesma ideia inicial pode gerar produtos completamente diferenciados a partir da maneira como você filma. Pra que a gente entenda que o filme é o filme, que quando você tem uma ideia ela ainda não é o filme.

A iniciação na arte cinematográfica demanda o estudo da história do cinema. Trabalhar com os alunos o tema do desenvolvimento técnico do cinema, usando a invenção dos primeiros aparelhos projetores e fazendo a projeção dos primeiros filmes é uma opção interessante. Mostrar à nova geração que há certa semelhança entre os filmes dos Irmãos Lumière e o que está sendo postado no *You Tube* nos dias atuais é outra opção também interessante, que talvez possa causar certo impacto, estranhamento ou mesmo incredulidade pelo distanciamento no tempo das duas coisas. Os primeiros cineastas admiravam-se com o cotidiano, com cenas do real, da vida comum das pessoas como um bebê comendo uma papinha, a saída dos operários de uma fábrica, a derrubada de um muro, a chegada de um trem. Atualmente este mesmo tipo de cena é postado na internet: animais domésticos em situações inusitadas, pessoas rindo, dançando, caindo ou assustando-se com algum som ou imagem. Ou seja, trata-se de cenas do cotidiano, gravadas nos lares das pessoas, nas escolas, nas ruas, nas estradas, em quaisquer lugares; cenas que são consideradas banalidades, mas que postas na tela ganham outra dimensão, podendo ser vistas por muitas pessoas. Em alguns casos, determinadas imagens postadas no *You Tube* são acessadas por milhares ou milhões de pessoas que as “curtem” ou as comentam em suas conversas com amigos e parentes, o que aumenta o número de acesso a elas, dando-lhes uma visibilidade inimaginável antes do advento da internet. São os chamados virais. Os alunos devem conhecer os benefícios e os perigos que a visibilidade praticamente infundável proporcionada pela internet traz. Como todo poder, o da visibilidade deve ser bem usado.

Jane - *Você tem como mostrar como era a filmagem no início e como é agora, como eu posso filmar. Quer dizer, se eu fizer experimentos, se eu der uma câmara pro menino e se ele experimentar isso de filmar, agora filma de um jeito, filma de baixo pra cima, filma de cima pra baixo. Não precisa saber o nome, mas é importante saber que aquilo pode ser filmado de várias formas, que a maneira como eu filmo, ela interfere no que eu estou dizendo. Se eu filmar de um jeito, eu estou dizendo uma coisa, se eu filmar de outro jeito, eu estou dizendo outra coisa. [...] Eu acho assim que quando você entende que forma é conteúdo... Eu acho que é principalmente isso, você entender que forma é conteúdo e isso vale pro cotidiano bem básico, que é, por exemplo, assistir televisão. Se você entende que colocar determinada música, em determinado momento, dramatiza ou suaviza aquilo dali; se você faz o corte de uma notícia terrível pra um esporte... À medida que você conhece esses elementos técnicos, quer dizer, que aquilo não precisaria estar emendado, que alguém cortou... Houve uma ação pra emendar daquela forma, pra enquadrar daquela*

forma, pra mostrar a miséria do lado ou não mostrar a miséria do lado. Quer dizer, quando você entende isso, eu acho que você se apropria das imagens, que você se apropria do que está por traz daquelas imagens que estão sendo veiculadas, que estão disponíveis pra você no seu cotidiano. Então, você tem não só um olhar poético sobre o mundo, mas um olhar crítico sobre as imagens que são disponibilizadas ou impostas a você.

Os experimentos com a linguagem cinematográfica dão aos alunos a possibilidade de perceberem que a escolha do posicionamento da câmera, que o enquadramento da cena, que o modo como a luz é usada são escolhas do diretor/autor/produtor que vão interferir na forma e no conteúdo daquilo que ele deseja comunicar ao espectador e que revelam sua maneira particular de olhar o mundo, de expressar suas ideias e sentimentos, sua crítica aquela realidade. Isto permite refletir também as escolhas que os outros fazem e abre possibilidade para a perda da ingenuidade em relação à imagem, o que não é pouca coisa. Quem já perdeu esta ingenuidade sabe que a imagem que mostra algo, oculta algo mais. Na escolha do que se põe à mostra há um posicionamento ético e político, há uma intencionalidade ou um propósito.

No cinema, a marcação desse ponto de vista é codificada de modo menos claro do que em literatura e depende mais das normas estilísticas e dos estilos individuais. O enquadramento é um de seus instrumentos de predileção, mas todos os meios expressivos podem concorrer com isso (por exemplo, a dimensão de plano, o contraste dos valores e das cores, o desfocado...) (AUMONT e MARIE, 2010, p. 237).

Ver e fazer cinema propicia diferentes experiências aos estudantes, ajudando-os a construir diferentes pontos de vista ao fazer o exercício de escolhas e argumentos durante a produção de audiovisuais. A professora Jane reforça que a emancipação dos estudantes é tarefa primordial da escola e que o cinema tem um grande potencial a ser explorado para o bom cumprimento desta tarefa. Sua contribuição pode ocorrer de algumas maneiras: ao exercitar o olhar do aluno, ao propiciar sua intervenção poética no mundo, ao funcionar como forma de denúncia ou ao favorecer ações críticas e criativas diante dos problemas enfrentados pela população de um bairro, de uma cidade ou do país. As tecnologias digitais são fortes aliadas na divulgação de produções individuais e coletivas e alcançam com grande rapidez um público bastante diverso, sendo impossível prever a quantidade de pessoas que atingirá.

O professor Sérgio é favorável ao estudo de elementos da linguagem cinematográfica porque contribui para uma leitura mais crítica dos filmes. Ele argumenta isto baseado em sua longa experiência de trabalho com o cinema, que teve início na Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAr), onde trabalhava com alunos com idades entre 15 e 16 anos. Desde

aquela época, ele já percebia mudança nas atitudes dos alunos, que passaram a levar para a sala de aula as questões levantadas com a experiência que haviam tido com esses filmes.

Sérgio - Isso eu acho que é bacana, você conhecer a trucagem, como é que os caras criam. E aí eu acho que é importante pra gente saber distinguir entre aquelas imagens que são construídas, [...] no sentido de te prender e te fazer um consumidor daquele filme e aquelas imagens que foram construídas com outro objetivo, com um objetivo mais estético. E essa distinção entre uma e outra forma de construção da narrativa e de construção da imagem eu acho que é importante as pessoas terem conhecimento disso. Talvez a escola seja o ambiente pra isso. [...] Ler um texto literário, você precisa ter conhecimento da linguagem, tem que ter a técnica, saber ler, saber o que é vírgula e tal. Mas pra ver um filme você não precisa ter nada disso, não precisa ter um aprendizado anterior. O filme você aprende vendo.

Por outro lado, o professor questiona se este aprendizado da linguagem cinematográfica deve ser explorado na escola, porque diz que filme se aprende vendo filme. Como é sobejamente conhecido, existe uma inteligência do próprio filme e pode-se aprender muito com ele e a partir dele. Cineastas como Godard (1989) e Bergala (2008) afirmam que quanto mais as pessoas assistem aos filmes, mais se tornam conhecedoras da linguagem cinematográfica. Todavia, o aprendizado desta linguagem pode acontecer na prática, dando aos alunos oportunidade para concretizar suas ideias ao criar e produzir um curta. Assim, vão se tornando conhecidos os elementos da linguagem, as formas de manusear os equipamentos, a aplicação das técnicas, as muitas possibilidades de filmar um plano, a necessidade de se fazer escolhas e de pensar o ato criativo antes, durante e depois da filmagem.

Assistir a filmes na escola não é a mesma coisa que assistir a filmes em um cinema de um shopping, em uma sala de cinema de rua, em uma praça ou em um cineclube. O adolescente que vai à escola para assistir a um filme, tem uma expectativa diferente daquela que tem quando vai a estes outros lugares, onde a experiência é de outro tipo. Na escola, após a assistência de um filme, pode haver um debate no qual os espectadores têm liberdade para expressar suas opiniões, fazer suas críticas e, especialmente, exprimir seus sentimentos.

Segundo Rancière (2010), a emancipação começa quando se compreende que olhar também é ação. Para ele, ao assistir a um filme o espectador age, observa, seleciona, compara, interpreta, compõe e faz conexões com os elementos disponíveis em sua memória. O espectador constroi sentidos combinando seu conhecimento prévio com o que vê, sente e compreende. Na visão do autor, o princípio da emancipação intelectual é a verificação da igualdade das inteligências. Neste sentido, o ser humano aprende todas as coisas como aprende a língua materna, ou seja, observando, comparando, construindo hipóteses. É sempre a mesma inteligência que se encontra em ação, que traduz signos, que comunica suas

experiências, que compreende o que outra inteligência quer lhe comunicar. O que se pode compartilhar é a interpretação idiossincrática de cada sujeito, ou seja, a capacidade cognitiva, a inteligência de cada um.

O poder que é comum a todos os espectadores está na possibilidade de cada um traduzir à sua maneira o que é percebido e na aventura intelectual singular - que não se assemelha a nenhuma outra - que se arrisca empreender ao elaborar uma interpretação.

Este quesito tratou das estratégias, metodologias e possibilidades que os professores dos CAPs das universidades federais de Juiz de Fora, Pernambuco e Rio de Janeiro utilizam para trabalhar com seus alunos a interface cinema/educação. Também se tentou se e como os alunos são afetados individual e coletivamente com a presença do cinema na escola, como se dá a emancipação intelectual, como se promove o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade no processo de construção de sujeitos do conhecimento.

Segue-se a apresentação da terceira categoria de análise.

Tomada III - Contribuições dos CAPs para inserção de práticas com o cinema em outras escolas

Em 2011, a Faculdade de Educação da UFRJ, por meio de um edital do Ministério da Ciência e Tecnologia, conseguiu financiamento para a ampliação do programa Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD)³⁹ com a criação de escolas de cinema em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. Em 2012, foram criadas 6 escolas de cinema: duas municipais, duas estaduais e duas federais (especializadas em estudantes cegos e surdos), tendo como base a experiência piloto do programa CINEAD no CAP/UFRJ.

Maria Cristina - *Essa expansão do CINEAD pra escolas públicas, eu acho que traz uma responsabilidade para a Escola de Cinema do CAP/ UFRJ como piloto disso, de ter um protagonismo na reflexão sobre esse fazer que não é só o fazer. Eu acho que tem um viés da escola de cinema que é tão importante quanto o fazer, que é o da sensibilização do olhar, que é o trabalho com a análise da imagem. Eu acho que você não pode nunca descolar a produção da análise da imagem, isso não! É uma moeda de duas faces, tem que estar sempre caminhando juntas. Essa também foi uma experiência fundamental na minha inserção mais direta na experiência com cinema e educação, na fundação da escola de cinema.*

A Escola de Cinema do CAP/UFRJ funcionou como uma escola-piloto em seu início, permitindo que um grupo de professores e pesquisadores investigassem algumas experiências de ver e fazer cinema com crianças e adolescentes neste espaço específico do CAP, a partir da proposta de Bergala de articulação e combinação de fragmentos de filmes, visando promover a sensibilização do olhar, a leitura criativa e a produção de filmes. De outra parte, como professora de artes visuais, Maria Cristina contribuiu expressivamente para que os estudantes do Ensino Médio e os licenciandos, por ela orientados, desenvolvessem um olhar sensível e o conhecimento dos elementos necessários à análise de imagens.

³⁹ O CINEAD foi criado em 2008 como um centro de referência em pesquisa e docência em Cinema e Educação, da linha de pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. O processo de criação contou com a consultoria de Alain Bergala para dar orientação sobre a formação dos professores, as atividades iniciais e a produção dos materiais didáticos. Na constituição do projeto, foram articuladas atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo professores e pesquisadores da educação e dos estudos de cinema; profissionais e técnicos; doutorandos e mestrandos; bolsistas de extensão e de iniciação científica da graduação e do ensino médio. Os estudantes e docentes das escolas integrantes do projeto participavam diariamente das atividades do curso de formação para o trabalho com o cinema e a educação, fazendo escolhas e contribuindo na produção de ensaios audiovisuais e do currículo escolar. Disponível em: <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

Assim como o CAp/UFRJ foi reconhecido pelo seu protagonismo na criação da Escola de Cinema, os demais CAPs são vistos pela comunidade educacional e pela sociedade como referência, devido à qualidade do ensino que oferecem; às pesquisas que desenvolvem na área da Educação que possuem interface com outras Ciências, Artes e Tecnologias; o interesse constante por metodologias inovadoras para a melhoria da aprendizagem; a produção intelectual e acadêmica dos professores com publicação das experiências vividas e das pesquisas realizadas; a frequente capacitação do corpo docente e dos funcionários técnico-administrativos; os projetos de extensão que, com intervenções em diferentes comunidades, buscam a melhoria do sistema de ensino; a gestão que tem procurado articular formas mais ampliadas de interação com outras instituições de ensino, unidades acadêmicas da própria universidade à qual se vinculam e outros órgãos do governo federal, em busca de recursos para projetos, compra de equipamentos, reformas e construções de novas instalações, de modo a incrementar o desenvolvimento e o crescimento dos colégios.

Clarissa - Bom, eu acho que não é novidade pra ninguém que os CAPs são quase laboratórios do que pode dar certo, né? Então a prática... Enfim, a criação de escolas de cinema, as experiências com outras artes, as experiências com outras áreas do saber... Eu acho que os CAPs têm uma responsabilidade muito grande sobre isso, ainda que muitas vezes as pesquisas fiquem muito restritas dentro da própria universidade. Mas como sempre foram colégios que são referência né? Eu acho que trazer essa experiência, aliás, levar essa experiência a partir dos CAPs pra outras instituições... Eu não sei como fazer isso, porque a gente não pode chegar e dizer que tem um projeto super legal que tá funcionando no CAp. Mas se você “dar a ver” isso, como tudo que a gente já falou aqui, acho que é um bom começo. O Colégio de Aplicação tem uma responsabilidade importantíssima com esse processo de consolidação do cinema como conhecimento, como potencial educativo. Acho que é preciso mapear, mesmo, essas experiências pra que as coisas... Enfim, deem frutos a partir daqui.

Observa-se que a professora aborda um aspecto importante que é a responsabilidade que o CAp tem com o processo de consolidação do cinema como conhecimento e do seu potencial educativo. Especialmente agora com a aprovação da Lei Nº 13.006/2014 há um maior estímulo para que a escola tente superar os diversos desafios com que se depara no trabalho do cinema com a educação e uma maior possibilidade do atendimento das muitas demandas existentes. Outro fator que Clarissa chama a atenção é que os CAPs são uma espécie de laboratório do que pode funcionar em educação. Esta condição não o torna detentor da infalibilidade, porque quando se trata de um trabalho de experimentação e de pesquisa nem tudo que é tentado resulta naquilo que era esperado ou confirma a hipótese formulada. Como normalmente são divulgadas somente as experiências exitosas, parece que tudo é perfeito, que

não há dificuldades nem fracassos, mas não é bem assim que acontece. Com base na empiria, acredita-se que as atividades experimentais nos CAPs são bem-sucedidas em sua maioria.

Geralmente, quando da ocorrência de um resultado não esperado ou que infirma o que se tinha como hipótese, nova tentativa é feita, reelaborando-se a experiência com base nas reflexões a respeito das possíveis causas do insucesso. O que não se nega é a responsabilidade dos CAPs em relação à descoberta de metodologias criativas que possam contribuir para a aprendizagem dos estudantes, para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de professores que irão atuar nas escolas públicas e/ou privadas da educação básica. Não é pela constatação empírica do grande número de bons resultados alcançados pelos CAPs que se pode inferir que o seu funcionamento é perfeito, até porque cada um deles se situa em uma realidade particular e possui diferentes características.

Os CAPs, como todas as escolas públicas deste país, enfrentam sérias dificuldades no que diz respeito às questões da organização do espaço/tempo, da distribuição de tarefas, da precariedade das condições de trabalho, do absenteísmo docente, do número cada vez maior de professores que adoecem, da violência entre alunos e de alunos contra professores, entre outros problemas contemporâneos que aprofundam a crise da educação pública. Por contarem com apoio institucional, por meio dos programas de fomento e de qualificação das universidades, os professores dos CAPs participam com maior frequência de congressos e seminários, publicam suas experiências pedagógicas e, com isto, conseguem alcançar maior visibilidade do trabalho que desenvolvem tanto nas universidades e comunidades onde estão inseridos, quanto em outras universidades e cidades. Os professores dos CAPs assumem um firme compromisso com a sociedade, cientes que são da necessidade de interação com as demais instituições de ensino público e privado para compartilhar suas práticas pedagógicas e seus saberes e assim contribuir para a melhoria da educação no país. Existem muitos trabalhos importantes e diferentes iniciativas nas várias disciplinas do currículo escolar no trabalho que envolve o encontro do cinema com a educação nas escolas de educação básica, os CAPs têm desenvolvido experiências incríveis, de grande qualidade e que têm tido grande destaque no meio educacional.

Clarissa - Bom, considerando o que já existe a nível pequeno a médio, que são os de festivais, que são os cineclubes, eu acho que é a gente usar o espaço da escola enquanto um lugar culturalmente possível de acontecer cineclubes, acontecer rodas de leitura, de poesia... [...] Só no Rio de Janeiro, são mais de 1500 escolas. Imagina se 500 já tivessem o cineclube na escola, né, como as coisas poderiam ser um pouco diferentes. Então, eu acho que ampliar... Universalizar não acredito que seja isso tudo, eu acho que ampliar esse acesso através do espaço institucional que já existe. Acho que não é construindo salas de cinema, necessariamente, em escolas de cidades do interior. É claro que seria ótimo, mas isso requer um custo enorme.

Então vamos usar essas escolas ou essa praça dessa cidade do interior pra fazer um festival. Acho que passa muito aí.

O cenário atual envolve um conjunto de elementos que tem influenciado as propostas do setor do audiovisual numa perspectiva educativa voltada para a cidadania. Inclusive a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, em parceria com a Multirio, tem criado cineclubes em várias escolas municipais cariocas. Dentre elas, 30 começaram a realizar práticas de produção de audiovisuais em 2014, em parceria com o Cineduc, instituição que neste ano de 2015 completará 45 anos de prática e experiência com cinema e educação em todo o país.

As práticas cineclubistas têm se ampliado com novas articulações feitas nas escolas, nos festivais, nas rodas de poesia e, dessa forma, o cinema vai se aproximando do povo e fazendo parte da sua rotina, do seu lazer e dos seus momentos de fruição de arte. Clarissa imagina a possibilidade de filmes serem exibidos em praças de cidades pequenas, beneficiando um público que não tem acesso a este tipo de arte e/ou lazer, já que a construção de salas de cinema tem um custo alto e as finanças municipais são muito pequenas, com o direcionamento de recursos para áreas consideradas prioritárias como saúde, educação, transporte e segurança. Um cinema em praça pública nas pequenas cidades forçaria a capilarização do alcance político e estético da sétima arte e de sua potência pedagógica de maneira eficaz e efetiva.

Após dois anos de trabalho na Escola de Cinema do CAP/UFRJ, participação no planejamento do curso para professores e estudantes das seis escolas que tiveram seus projetos aprovados pelo CINEAD, participação na elaboração do edital do Ministério da Ciência e Tecnologia e conclusão do mestrado em cinema, Clarissa colaborou com o projeto *Inventar com a diferença - cinema e direitos humanos* (MIGLIORIN, 2014a), idealizado por Cezar Migliorin, Isaac Pipano e Luiz Garcia, professores do departamento de cinema da Universidade Federal Fluminense. É um projeto de extensão realizado em parceria com a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República e que nasceu do sonho de muitos que trabalham com o cinema, com os direitos humanos, com a educação e que desejavam levar o cinema para as escolas de todo o Brasil e também para fora delas. Segundo Migliorin e Pipano (2014b), da mesma forma que o cinema pode denunciar as desigualdades existentes no mundo, pode também inventar outros mundos que não estão inscritos, isto é, que não existem, mas que passam a existir a partir da imaginação dos cineastas e que se materializam em seus filmes.

O cinema nos permite narrar de diferentes formas nossas experiências de ser e de estar no mundo. A professora Jane explana seu entendimento de como pode se dar a contribuição dos CAPs para a inserção das práticas com o cinema e a educação nas escolas de outras redes de ensino.

Jane - *Eu acho que primeiro experimentando, registrando as experiências e divulgando estas experiências. O papel dos colégios de aplicação é, no meu entender, pensar que tipos de práticas eu posso ter, implementá-las e registrá-las e depois divulgar essas práticas. Há uma outra possibilidade que é além de registrar, promover cursos que chamam de capacitação, mas que eu não gosto desse nome, não. Cursos de extensão em que você pode fazer com que essas experiências possam circular, elas possam ser compartilhadas com outros professores para que eles possam, do seu modo, colocar em prática em outros espaços escolares. Enquanto campo de estágio, a gente também é um espaço pra divulgar essas experiências, pra compartilhar essas experiências. Eu penso que é assim: colocando em prática, criando experiências, registrando, divulgando e compartilhando.*

O exercício de ampliação do olhar poético sobre o mundo implica desenvolver os sentidos e os sentimentos para que o fluxo e a força da evocação de memórias e da imaginação possam provocar ressonâncias e reverberações profundas no próprio indivíduo. Assim, o professor e/ou estudante poderão, partindo de suas experiências, registrar e propor práticas, exercícios ou atividades que pensem no cinema de forma diferente e que olhem o mundo e o espaço escolar com poesia e autoria.

O professor Sérgio faz uma reflexão a respeito do nome “colégio de aplicação”.

Sérgio - *Bom, eu acho que esse termo “colégio de aplicação” é um termo tão esquisito! Porque fica também uma coisa muito idealista. É muita pretensão você falar assim “colégio de aplicação”. Então, tenho uma teoria e eu vou aplicá-la. Eu acho que, na verdade, deveria chamar “colégio de criação”. É porque ali que são criadas possibilidades pedagógicas, possibilidades didáticas e é nesse sentido, não como colégio de aplicação mas como colégio de criação. Eu acho que o cinema, os colégios podem contribuir absolutamente com todas essas possibilidades que hoje aparecem descortinadas na pesquisa educacional. Então aparecem, por exemplo, a ideia de ensinar a história do cinema, [...] a linguagem do cinema, as técnicas cinematográficas. E isso é muito bacana e bom que aconteça. Existe também aquela tendência de ensinar os meninos a fazer filmes, tipo a experiência dos Minutos Lumière, que é mostrar como fazer um filme. Também super bacana. Mas existe outra que é só assistir filme na escola. Pra mim, é o que mais atualmente me seduz, mostrar os filmes e deixar as pessoas falarem. Criar um espaço para as pessoas falarem sobre ele.*

Para o professor, o nome “colégio de aplicação” denota algo muito idealista e pouco prático, ao passo que o termo “colégio de criação”, além de não comprometer o idealismo que rege muitos dos profissionais que trabalham nos CAPs, muda o sentido da missão de um CAP. A substituição da palavra aplicação para a palavra criação faz o deslocamento de um modelo *a priori* e enfatiza a criação, coloca o ato criativo acima do paradigma da aplicação, ou seja,

da obrigação do que vai ser executado, aplicado, ensinado. Ele comenta algumas possibilidades e contribuições que alguns colégios têm realizado com o cinema, mas o que ele acredita com maior firmeza é na experiência da assistência aos filmes.

Pensar nos CAPs como “colégios de criação” é um ideia interessante e provocadora, que traz consigo o entendimento de qual precisaria ser a relação com o conhecimento que norteia suas práticas pedagógicas e seu papel na melhoria da educação brasileira. Assim como se precisa crer e duvidar, ao mesmo tempo, para ser um bom espectador, conforme proposição de Comolli (2008), também se precisa seguir esta orientação, isto é, estar em permanente estado de busca aquele que almeja ser um bom professor. A relação do cinema com a educação serve como modelo para inspirar um trabalho mais generoso, mais compartilhado, de maior potência e respeito com o outro na transformação do mundo em que se vive.

Essa experiência, conforme Sérgio defende, constitui um imperativo na visão de Bergala. “Para que o cinema entre nos costumes por impregnação” (idem, p. 95) caberá à escola propor outra cultura cinematográfica diferente daquela que é posta à disposição do público em geral, criando uma alternativa que o ajude a escapar do bombardeamento publicitário que a indústria do cinema promove no intuito de alimentar e fortalecer o mercado consumidor de seus produtos. O professor comprometido com a educação e com a cultura artística sabe que é imprescindível para o ser humano viver a experiência da arte como um encontro com a alteridade, que é fundamental que ele tenha contato com o imprevisível, com o incômodo e o desconhecido que o desestabilizará e o desorientará em um primeiro momento, mas que depois forjará um modo de resistência, resultará uma produção de subjetividades e de sensibilidades que estarão atentas à não naturalização do mundo, que saberão criar outros mundos e que poderão acreditar em novas possibilidades de sua reinvenção.

A escola não pode garantir que haja um encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode oferecer espaços, tempos e oportunidades para que ele aconteça. A escola é, para a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, a única oportunidade de contato com expressões artísticas e culturais. Daí decorre a indiscutível importância que a escola e os professores detêm na promoção do encontro de seus alunos com diferentes cinematografias e com produções que escapem à natureza dos *blockbusters*⁴⁰.

⁴⁰ *Blockbuster* - é uma palavra de origem inglesa que indica um filme (ou outra expressão artística) que conquistou um elevado nível de popularidade e/ou uma grande bilheteria. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/blockbuster/>>. Acesso em: jan. 2015.

O professor Frederico fala de sua visão dos CAPs e do papel social e educacional que essas instituições tentam desempenhar.

Frederico - *Eu sempre vejo os colégios de aplicação como se fossem campos de testes. Um colégio de aplicação é um colégio pra se testar, pra se tentar coisas novas e, a partir daí, ter resultados, né? Esses resultados eu acredito que deveriam ser utilizados pelos colégios que não são de aplicação. Algumas coisas ficam travadas pela questão de recursos. A gente sabe que os colégios federais, os colégios de aplicação têm mais recursos que os colégios estaduais e municipais, por exemplo, o que limita em algumas coisas. Então, eu acho que o colégio de aplicação, ao tentar algo diferente, tem que pensar nisso também qualquer que seja o projeto, independente de ser de cinema ou não. O que não pode ser feito e o que pode ser feito em qualquer lugar. O que pode ser feito na nossa realidade, mas o que não pode ser feito na outra realidade. Eu acho que é isso. Os colégios de aplicação têm que ter esse cuidado e divulgar os seus resultados, trazer, mostrar pra outras redes o que para elas, de repente, é possível. Por exemplo, no colégio de aplicação, a gente conta com câmeras de boa qualidade pra se fazer uma produção de curtas metragens. Talvez as escolas municipais não tenham, mas isso não impede que um projeto como o que a gente faz aqui no 9º ano aconteça em uma escola da prefeitura ou do estado, visto que a maioria dos alunos tem celular que filma e que também pode ser usado, visto que a maioria das escolas já possui um laboratório de informática. Então, o laboratório de informática, se tiver os programas necessários, também pode fazer acontecer esse tipo de projeto. A questão é essa, acho que o colégio de aplicação deve se colocar como um colégio de aplicação e também como vitrine. Tipo: foi colocado, foi testado isso aqui e o resultado é esse. Então, interessa ou não interessa para outras redes, porque se não interessa nem pra nossa, a gente parte do zero de novo. Tentamos de tal forma, não funcionou. Vamos começar de outra forma. Eu acho que é essa a função do colégio de aplicação em relação às outras redes.*

O professor Frederico considera que os CAPs devam funcionar como laboratório ou campo de testes. Por pertencerem à rede federal de educação e estarem vinculados às universidades, estes colégios são espaços educacionais privilegiados que dispõem de recursos, de equipamentos, de melhor infraestrutura e tecnologia, de condições de trabalho mais compatíveis com um bom desempenho profissional e de horários mais flexíveis para os professores. Todo este conjunto de coisas permite que novas atividades sejam elaboradas, pesquisadas e testadas com a obtenção de resultados mais satisfatórios. O vínculo com as universidades federais e o fato de serem regidos pela legislação federal dá aos CAPs maior liberdade e autonomia em relação às novas proposições metodológicas e pedagógicas se comparados com as demais escolas das redes públicas e particulares de ensino.

Para o professor Frederico, além de cumprir com o papel de “aplicador de testes” e de campo de experiência de novas práticas e metodologias de ensino, os CAPs estão em permanente processo de avaliação de seus métodos e resultados. Assim, o que houver obtido êxito poderá ser exposto, compartilhado e difundido para que outras instituições escolares possam disto tirar proveito e ter a oportunidade de melhorar seus processos e práticas educacionais. O trecho em que fala a respeito dos possíveis fracassos, reforça a ideia de um

local de experimentação e de avanço dos estudos em educação, pois a ciência não é feita apenas de acertos, o erro e a elaboração de hipóteses com sua confirmação ou negação fazem parte do processo científico.

Os CAPs possuem características peculiares e têm o compromisso social de exercer um trabalho diferenciado de ensino, pesquisa e extensão e de divulgar os resultados das experiências bem-sucedidas. O diálogo estabelecido com outras escolas e com a universidade visa criar uma rede que favoreça o incremento do número de projetos nas diferentes disciplinas da educação e, em particular, na área de educação e cinema, por meio da produção de conhecimento de modo colaborativo, que pode inclusive fazer uso das redes sociais.

Conforme o professor Frederico mencionou, os CAPs, devido à sua vocação e ao seu compromisso social, têm uma visibilidade pública grande e, por isso, servem como uma vitrine para as escolas públicas e privadas que estão sempre atentas à divulgação de seus resultados, pesquisas, descobertas, atividades, eventos e publicações. Se os CAPs, em acordo com os seus objetivos e os seus princípios, são locais de experimentação de técnicas e de modelos pedagógicos, precisam compreender o processo de criação como um dispositivo de produção colaborativa do conhecimento e não se verem com o simples papel de transmissores e repetidores do conhecimento produzido.

Nelson - A gente tem determinadas limitações, porque temos uma série de atividades outras no colégio que não permitem dedicar mais tempo do que a gente tem hoje para o núcleo. Mas, nesse intuito de não ficar de braços cruzados, a gente tem um projeto que vai ter contato com escolas. [...] Não sabemos como a coisa vai acontecer de plantar uma sementinha em outras escolas. E, pra esse ano de 2013, a gente já tem contato com duas escolas pra fazer esse trabalho. [...] Outra escola se mostrou interessada e talvez nós também comecemos a fazer um treinamento com os professores desta outra escola. Então, pra 2013, três escolas já estão certas que a gente vai fazer o trabalho. E a nossa vontade é que conseguíssemos muitas outras, mas é o tamanho do passo que a gente pode dar para esse ano pra manter os projetos que a gente vem desenvolvendo, com qualidade e [...] pra, quem sabe, a gente conseguir outras frentes de trabalho com o cinema.

O professor Nelson comenta a necessidade que sente de uma maior interação com outros professores de outras instituições de ensino que trabalham, pesquisam e produzem na área do cinema e da educação. Segundo ele, não se pode ficar esperando de braços cruzados que as pessoas de outras instituições de ensino da cidade procurem o CAP João XXIII/UFJF para conhecer o que está sendo feito ali. De fato, os professores não podem ficar isolados em suas escolas, produzindo apenas internamente sem comunicar e divulgar as produções realizadas com os estudantes. É importante estabelecer parcerias, trocas, encontros, mostras, festivais e cineclubes com a finalidade de reunir cada vez mais pessoas para juntas

aprenderem e desaprenderem e de facilitar o acesso às produções cinematográficas, com isto, criando novas possibilidades de trabalho com o cinema na escola.

Os CAPs têm responsabilidade no processo de implementação da Lei Nº 13.006/2014, no sentido de promover junto às universidades um diálogo e ações em parceria com outras instituições públicas e privadas da educação básica, buscando a inserção e/ou ampliação das práticas educativas com os diferentes tipos de arte e, particularmente, com o cinema em todas as escolas do território nacional. O governo federal já poderia ter criado uma curadoria que desempenhasse as funções de: seleção dos filmes a serem levados para as escolas; elaboração de uma proposta para a formação dos professores; proposição de um currículo que incluísse elementos da linguagem cinematográfica e a história do cinema; promoção de eventos para a troca de experiências de práticas do encontro da educação com o cinema, incluindo os demais processos de produção audiovisual.

Neste item foram apresentadas as contribuições que os CAPs vêm dando ao processo de inserção de novas práticas com o cinema e a educação nas escolas públicas e privadas da educação básica e a possível ampliação dessas ações para a efetiva implantação da Lei Nº 13.006/2014 nas escolas públicas de todo o território nacional.

A seguir, será apresentada a quarta categoria de análise.

Tomada IV - Experiências estéticas com o cinema na formação docente

Ter a exata noção de qual é a formação necessária para que o professor possa trabalhar a iniciação ao cinema com seus alunos é uma questão controversa e de difícil resposta. A importância da experiência e do saber dela extraídos parecem ser o núcleo de sentido para se compreender a formação docente e o fazer pedagógico (LARROSA, 2002). A experiência é algo que nos acontece, porém quase impossível nos dias de hoje, devido a rapidez com que as coisas se sucedem, a transformação na noção de tempo que a revolução tecnológica provocou no mundo atual. Passar pela experiência requer um gesto de interrupção, dar-se tempo, tornar-se vulnerável e correr riscos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Segundo o autor a passividade e a paciência são gestos de interrupção da ação necessários para que exista disponibilidade e abertura para expor-se às experiências. Viver, experimentar, desfrutar este mundo com as dores e as delícias que lhe são implícitas, exige reconhecer-ser vulnerável e permitir-se correr riscos. As experiências necessitam de tempo e de reflexão para serem absorvidas pelos indivíduos. É imperioso que haja tempo e espaço para o cultivo do encontro no cotidiano da vida e nas salas de aula das escolas. As narrativas docentes explanam as experiências pessoais estéticas com o cinema incorporadas pelos sujeitos desta pesquisa e inscritas no ser e no fazer pedagógico de cada um deles. Seguem-se algumas de suas experiências vividas na confluência da educação com a arte do cinema.

Jane - *Eu gosto de assistir filmes, eu gosto muito do que o filme me traz de outras culturas. Acho que isso me toca muito. Eu gosto de assistir filmes do oriente médio, filmes iranianos... Eles me tocam bastante. Ao mesmo tempo eu participo de algumas produções cinematográficas como fotógrafa "still". Por ser fotógrafa eu já participei da produção de alguns filmes, vou pro set de filmagem, faço fotografia no set.*

A professora Jane como fotógrafa *still*⁴¹ possui um conhecimento específico da arte da fotografia e já trabalhou em sets de filmagem, o que muito lhe ajudou em seu trabalho com cinema, na maneira de assistir aos filmes, na escolha para composição do repertório cinematográfico do cineclube e nas atividades que propõe e realiza com seus alunos do CAp/UFPE. Em sua opinião, assistir aos filmes de outras culturas favorece a formação de novos olhares, rompe com as fronteiras do tempo e do espaço, aproxima sensibilidades e pessoas, amplia o mundo e as formas de se transitar nele.

Maria Cristina - *Eu fiz o mestrado muito pra pensar a questão dos aparelhos ópticos que é um encantamento que eu tenho... Assim... Com a história do cinema, que é esse momento do pré-cinema. [...] Qual era a função social desses aparelhos? A que eles vieram? [...] Pensar qual era a função daqueles aparelhos naquele momento de formar um olhar, de formar já desde aquele momento um espectador para o cinema, né? E depois pegar isso e ver isso no Brasil. No doutorado, eu peguei e fiz uma pesquisa mais histórica da chegada dos aparelhos aqui. Obviamente, a gente tem muito pouco registro, mas tem registro de utilização, de apresentação... E pensar um pouco como que esses aparelhos ajudaram a formar uma imagem no povo, quer dizer, na população e na sociedade. Como que trazia uma imagem de fora pelas vistas, pelas imagens que já vinham aportadas junto com os aparelhos e como também que ajudou a formar uma imagem de Brasil também por meio da fotografia... É... Então, na verdade, o meu doutorado e o meu mestrado foram a partir desse olhar do início do cinema.*

Ana Lúcia - *A gente acha que respira, vive o cinema como... Eu acho que o cinema é tudo pra gente. [...] É uma experiência de vida radical. Eu acho que quem trabalha com a arte como profissão lida com a arte fora da profissão e faz da arte um ofício. [...] Então assim, eu vou ao cinema pelo menos duas ou três vezes por semana, salvo a semana de correção de provas enlouquecida. É um espaço que eu frequento com muita regularidade. Então, pra mim, é um correlato comum como ler toda noite antes de dormir. O livro está lá do lado. Faz parte da minha forma de existir. Eu não consigo pensar na minha existência sem a arte no meu cotidiano. [...] As artes fazem parte, pra mim, do meu modo de existir. Eu não consigo me pensar sem estar em tensão com esse campo de alteridade que a arte me abre, me oportuniza. E eu acho que é isso também que qualifica muito o meu ofício, porque essa fronteira é muito borrada e aí eu acho que ele fica mais vivo por causa disso.*

O testemunho da professora Ana Lúcia trata a arte como ofício, como uma prática necessária para viver, como uma forma de vida. Ela respira arte como pessoa e como professora. O que está em jogo para ela é inserir a obra de arte em sua vida de forma

⁴¹ Por séculos, artistas retrataram cenas estáticas em desenhos e pinturas, antes do advento da fotografia. Fazer fotos *still* é uma das melhores formas de aprimorar habilidades fotográficas. As principais vantagens são: não haver limite de tempo para a execução das fotos e ter o controle total sobre os objetos. As fotos *still* são a representação de objetos inanimados naturais ou confeccionados pelo homem, geralmente em uma composição. Na arte, os fotógrafos de *still* buscam significado, simbolismo e metáforas nas composições e nos trabalhos autorais. No comércio, eles tentam apresentar os produtos da forma mais atraente possível para facilitar a venda. Disponível em: <<http://focusfoto.com.br/tecnica-fotografica-fotografia-still-e-produtos/>>. Acesso em: jan. 2015.

corriqueira, como um auxílio precioso para fazer face ao desafio de se pensar e de se reinventar a cada dia. Ela compreende que as diferentes formas de arte como o cinema, a literatura, a música e o teatro são, por excelência, campos para se exercitar a alteridade.

Sérgio - Eu assisto a todos os tipos de filme, mas a todos os tipos de filme mesmo. Atualmente, eu vou ao cinema toda semana, eu gosto de ir à sala de cinema toda semana. [...] Eu gosto de todos os filmes. Assim... O bonequinho bate palma no jornal do filme que eu nunca ouvi falar, mas se eu vejo que tem uma crítica favorável, eu gosto de ver. Claro que tem também esses fóruns que é uma indústria, né? Então, tem esses mecanismos de divulgação tipo Festival de Cannes, Festival de Berlim, o Oscar... Os filmes que têm essa indicação me chamam. Eu sou curioso pra vê-los, eu gosto de vê-los. Agora eu gosto de alguns diretores. Por exemplo, eu não perco um filme do Woody Allen. E também eu tenho isso, eu consegui agora. Eu tô montando uma filмотeca lá em casa com os filmes clássicos da história do cinema. [...] Então eu vejo filme assim, vejo muito da televisão. [...] Assino Telecine, que tem uma programação bacana. Lá tem o canal Brasil que tem uma programação bacana e tem uns debates bons. [...] Não sou conhecedor do cinema, não conheço a técnica da linguagem cinematográfica, não conheço a história do cinema, mas adoro ficar vendo, entendeu?

O professor procura assistir a todos os tipos de filme, dos clássicos e premiados aos comerciais e de fácil consumo exibidos na televisão. Tem preferência por alguns diretores, considerando-se mais um curioso do que um conhecedor da arte cinematográfica. Ele aborda um aspecto interessante que é a questão da crítica dos filmes realizada pela imprensa. Este seu comentário, fez emergir a questão da qualidade e da confiabilidade da crítica da imprensa, que não é objeto deste estudo e que a prudência recomenda nela não adentrar. A avaliação da imprensa nem sempre corresponde à avaliação do espectador e, muitas vezes, a publicidade mais o confunde do que o esclarece. Além da variação do gosto, há também a força invisível do mercado influenciando as avaliações. A distribuição dos filmes obedece às leis do mercado que nada tem a ver com a qualidade artística. Para uma produção garantir vaga num cinema é preciso passar pela grande peneira das distribuidoras, que compram o direito de comercializar um filme após ele ficar pronto, e pelas mãos dos exibidores, que são os donos das salas. A entrada de um filme em cartaz depende das negociações entre o exibidor e o distribuidor, principalmente da força deste último⁴². Estes dados confirmam a importância de se estabelecer um diálogo estreito entre as pessoas formadas em cinema, os responsáveis por institutos de imagem e de som, os professores e os realizadores de cinema que possam orientar o olhar do espectador leigo e menos experiente. Vale destacar que a internet comporta

⁴² Como um filme entra em cartaz. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-sao-escolhidos-os-filmes-que-entram-em-cartaz>>. Acesso em: jan. 2015.

uma grande variedade de filmes, antigos ou novos, o que tem ampliado a oferta e facilitado a escolha de filmes, facilitando enormemente o trabalho dos professores.

Frederico - *Eu passei a ver filme de forma diferente e eu percebo que os alunos passam também a ver de forma diferente. Não em termos de gosto. Pelo filme que gosta mais ou pelo filme que gosta menos, mas em termos de ter atenção em tudo, em todos os detalhes de um filme, na trilha sonora ou da falta de uma trilha sonora ou de um som, de uma luz, de um ângulo. Passei a ver... Isso passa a ser... É como se você tivesse se alfabetizando, né? Como uma criança que tá aprendendo a ler. Até então ela passa na frente de várias placas, na frente de vários escritos e até então aquilo são desenhos. E a criança vai aprendendo a ler ou o adulto aprendendo a ler, passa a ler tudo. Todo lugar que passa vê uma placa e lê e com o cinema é a mesma coisa. É como se a gente fosse analfabeto e começasse a ler agora. Então, ao ver o cinema, passa a prestar atenção em coisas que antes você queria só saber da história. E agora eu já passo a ver a história como o diretor escolheu contar aquela história. E, mais pra frente, quando você acaba de ver o filme, começa a pensar se há alguma coisa que você faria diferente. “Opa, aquela cena que ele fez, ele perdeu a chance de fazer de tal forma que ia ficar mais impactante, pelo menos pra mim, enquanto espectador”. Então eu sou um espectador de cinema, mas um espectador alfabetizado ou em processo de alfabetização (risos).*

O professor Frederico fala de seu processo como aprendiz e como mestre e faz uma comparação entre a sua emoção ao interagir com a linguagem cinematográfica e a emoção de uma criança que se descobre lendo as primeiras palavras. Os órgãos dos sentidos captam os estímulos, mas o cérebro ainda não é capaz de lhes atribuir sentido. Com a adicção do conhecimento, num determinado momento, tudo passa a fazer sentido e a pessoa se torna capaz de debruçar sobre o mundo outro olhar, de perceber novas nuances, de criar diferentes estratégias e de fazer de um jeito novo. O que o professor considera mais significativo é a mudança na maneira de assistir aos filmes que observa nos alunos após a participação no projeto de cinema oferecido na disciplina de artes. A mudança sempre ocorre e é para sempre. “Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para alguns poucos, passando a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades” (GABRIEL, 2013, p. 25). Uma vez impregnado pelo gosto do cinema, pela experiência estética que um filme produz e pela quantidade e variabilidade com que foi exposto aos filmes, o espectador não será mais o mesmo das primeiras experiências com o cinema, principalmente porque se aprende coisas novas a cada filme que se vê ou revê. E isso tem a potência de transformar o sujeito do conhecimento.

Clarissa - *Eu tive uma relação desde a minha adolescência assim... que era o cinema: “Cine Arte UFF”, que é o cinema da faculdade da Federal Fluminense. E lá são filmes que, obviamente, não estavam no circuito mais comercial. No entanto, são filmes super novos, super instauradores de questionamentos. Eu lembro que um dos primeiros filmes que eu vi, eu assisti Bergman. Eu assisti Bergman e fiquei*

chocada! Assim... [...] Que tipo de cinema é esse? Porque até então eu estava mais acostumada com o cinema mais comercial como qualquer adolescente. E daí eu acho que esse espaço do “Cine Arte UFF” foi assim... transformador. A minha formação dependeu muito dele. E lá eram sempre filmes muito interessantes do mundo inteiro. Filmes com caráter mais alternativo, fora do circuito comercial que enfim... E era sempre uma novidade, tinha sempre 2 ou 3 filmes. Então toda segunda-feira eu tava lá assistindo um filme diferente, um filme que, enfim, impactava de alguma forma. Então, eu acho que assim eu não costumo categorizar filmes autorais e filmes comerciais porque eu assisti de tudo! Mas de alguma forma, tô sempre mais voltada pros filmes que têm um poder questionador maior assim... do próprio cinema. Não o filme que conta uma historinha boa pra dormir... (risos)

Clarissa se volta para a lembrança das experiências vividas com o cinema na fase de sua adolescência, em que o cinema teve um papel formador. O “Cine Arte UFF” foi o espaço que frequentou e contribuiu para que conhecesse outro modo de ver as coisas e de olhar o mundo, porque assistia a muitos filmes que a fizeram pensar, imagens que provavelmente a chocaram e a abalaram. Porém, de alguma maneira, a forma como foi tocada e afetada pelo cinema influenciou sua escolha profissional, pois sua opção foi pela graduação em cinema.

A projeção de um filme é um meio auxiliar para se chegar ao autoconhecimento, pois é possível ver com mais clareza o que há em si mesmo, quando se vê o que está fora, o que se passa com o outro. Após o processo de percepção e compreensão do que acontece fora, torna-se muito mais fácil voltar a visão para dentro de si mesmo. Com sua rica gama de imagens, um filme permite unir as capacidades de pensar, de sentir e de intuir. Ser tomado ou tocado pelas imagens de um filme é uma experiência estética que não está relacionada somente com a arte, mas também com a vida. Cada pessoa tem uma experiência peculiar, que é distinta daquela vivida por outra pessoa, quando está frente a uma obra de arte porque a experiência estética é a soma dos sentimentos que emergem na pessoa - raiva, amor, felicidade, solidão, etc.- e das sensações da qual é presa naquele momento - admiração, surpresa, embevecimento, elevação espiritual, alegria, tristeza, estranhamento, incredulidade, horror -, além dos valores que regem seu comportamento social, familiar e profissional, estabelecidos e vigentes em seu meio sócio-cultural.

Maria Cristina e Ana Lúcia relataram que, em uma determinada ocasião, assistiram a um filme que muito as impressionou e afetou: “Caverna dos sonhos esquecidos”, do diretor Werner Herzog. Trata-se de um documentário, produzido pelo próprio diretor, sobre a descoberta da Caverna de Chauvet, no sul da França, onde se encontram pinturas da era do paleolítico. Esta caverna está fechada ao público, mas para a realização do documentário Herzog conseguiu uma autorização para conversar com os pesquisadores que faziam o mapeamento da caverna e para filmar as diversas e maravilhosas pinturas de bisões em

movimento. É, praticamente, um cinema na pedra. Para Ana Lúcia, o filme aborda dois temas preciosos: a história da literatura e a história da arte; para Maria Cristina, o filme provocou a reflexão sobre o conceito de arte.

Maria Cristina - *E aí esse filme me fez voltar um pouco pra essa discussão do que é arte. E eu acho que esse é um caminho interessante também pra gente fazer no debate do cinema e educação. E nesse debate, como é que ele tem que estar integrado dentro da escola que é o debate da arte. O Arnold Hauser, que é um historiador da arte, [...] fala do paleolítico e do neolítico e dessa mudança da arte do paleolítico para o neolítico, que é você mudar do naturalismo que é você desenhar ou como você vê então o bisão. Ele é um bisão desenhado na forma do bisão, você o reconhece imediatamente na forma do bisão porque está desenhado na forma natural, naturalista. No neolítico é que você começa a ter os símbolos, que você começa a ter o amuleto, o amuleto... O desenho fica mais esquemático, a figura humana é um palitinho com dois pauzinhos. Você já pode fazer essa relação com o simbólico, né e de como essa modificação na arte está ligada à questão do trabalho. E de como essa ligação da arte e do momento histórico, do que se produz está relacionado com a forma que se vive, que se pensa, que isso não pode ser descolado um do outro. Então, eu acho que a gente vive hoje - aí eu estou falando hoje século XXI, Brasil, Rio de Janeiro, mas estou falando também mundo - a forma que a gente vive hoje o tempo, a questão do tempo, a aceleração da tecnologia. Eu acho que ela pede uma reflexão pro que é oposto a isso, que é a questão do tempo mais dilatado, da reflexão, da função... Se você for ver o que a gente tem de produção em massa... É tudo muito massificado, muito duro, veloz, fragmentado e isso pede um movimento oposto. Pra você poder questionar isso, você tem que ter um movimento oposto, você tem um tempo mais dilatado.*

O documentário sobre os desenhos de animais retratados na caverna de Chauvet remete aos primórdios do cinema, às primeiras imagens registradas pelos Irmãos Lumière com seu cinematógrafo. Esta descoberta histórica confirma o desejo, a necessidade e o prazer que o ser humano sente ao fazer o registro dos momentos corriqueiros de sua vida. Hoje, as tecnologias digitais e as redes sociais facilitaram o registro e a veiculação de imagens, sons, informações e dados em grande velocidade e sem a limitação das distâncias, estando disponíveis no espaço virtual para acesso em fração de segundos.

A revolução tecnológica mudou a noção de tempo e a sociedade contemporânea parece ter cada vez mais pressa de realizar as coisas. Acelerar processos, movimentos, ações é o mote que a rege, porém é indispensável questionar: qual é o porquê de tanta pressa? Esta aceleração desenfreada traz algum tipo de benefício para a sociedade humana? Em havendo, quais são eles? É preciso parar para pensar, desconfiar, questionar as escolhas que são feitas ou impostas. Os cidadãos foram transformados em consumidores, que estão cada vez mais vorazes por serem atingidos e influenciados por um mercado publicitário altamente qualificado e poderoso, que não poupa nem mesmo as crianças e os jovens. Ao contrário, eles

têm se tornado o público preferencial deste mercado, não somente porque o produto se destina a eles, mas pelo poder que têm na decisão de compra dos pais⁴³. O quê pais, educadores, professores têm feito para proteger a infância e a adolescência? Que espaços de sonho, de sensibilização, de arte, de poesia, de literatura se têm procurado garantir aos meninos e meninas? De acordo com Skliar (2014), a educação é uma ação que afeta o tempo e a temporalidade de muitas maneiras: na elaboração de um planejamento; nos ciclos, séries ou anos; na extensão de um conteúdo; nos encontros e desencontros entre a infância, a juventude e a idade adulta; nas gerações que vão se transformando e ganhando nova imagem, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas. O cinema como arte pode contribuir para intervir nestas experiências, desacelerando, por alguns momentos, ritmos, tempos e intensidades, assim transformando a realidade cotidiana.

A professora Maria Cristina aborda a questão da aceleração do tempo que pede um movimento oposto. Muitos professores têm vivido de modo apressado, submetendo seus estudantes a um ritmo mais rápido, dificultando-lhes a vivência de experiências ou, conforme afirma Larrosa (2002), estão sendo “aquele a quem nada lhe passa, aquele a quem nada lhe acontece, aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (idem, p. 25). Os docentes nem sempre oferecem espaço e tempo para o ócio criativo, para ouvir o silêncio, para dar voz aos estudantes, exercendo de fato, uma relação de alteridade, com possibilidade para o exercício do dialogismo. Ao contrário, os professores se sentem improdutivos se param para o descanso e têm uma sensação de culpa se não produzem o tanto que gostariam, como se o período de descanso ou a pausa necessária à reflexão fosse sinônimo de desperdício de tempo.

A isto ainda se pode acrescentar o fato de que nem todo professor consegue ser humilde o suficiente para se tornar invisível e para consentir que a criança, o jovem ou o adulto se expressem e manifestem o seu potencial nas aulas, nos encontros e nos diálogos que fazem

⁴³ “Compreendendo a sua condição privilegiada de consumidora atual, sua importância no processo de fidelização das marcas e o poder de influência da criança sobre as compras da família, a publicidade investe no uso da imagem infantil. O fato de uma criança ser sensível à interpelação de outra criança, ter um forte apelo emocional diante do adulto, colaborar para o rejuvenescimento das marcas e facilitar a aprovação de comerciais pelos anunciantes está entre os fatores destacados pelos próprios publicitários para explicar sua presença crescente nos comerciais”. Publicidade e Infância: uma relação perigosa. Inês Sílvia Vitorino Sampaio - Visão do Especialista. In: *Infância & Consumo: estudos no campo da comunicação*.

parte dos estudos. Há uma pressa tanto para ensinar, quanto para o aluno aprender, esquecendo-se de que o tempo da vivência das experiências é imprescindível para que as descobertas aconteçam e para que as invenções surjam com todo seu fascínio. Como nos diz a professora Maria Cristina, estamos vivendo em um mundo onde o espaço-tempo é cada vez mais acelerado e fragmentado e onde a indústria da cultura produz, reproduz e faz a difusão dos bens e dos serviços culturais apoiando-se, prioritariamente, em critérios econômicos. A grande quantidade de informação disponível na sociedade, a multiplicação de opiniões sobre todo e qualquer assunto, o excesso de trabalho e o exagero no consumo, por um lado; e a escassez de tempo para suprir as necessidades pessoais, para o lazer e o ócio, para desfrutar das relações amorosas e de amizade, para explorar os próprios sentimentos e sensações, por outro têm tornado cada vez mais difícil a possibilidade de se “fazer uma experiência”. Essa reflexão da professora Maria Cristina reporta ao poema *O apanhador de desperdícios*⁴⁴, de Manoel de Barros (2010b).

A formação do professor para o trabalho com o cinema e a educação é uma questão bastante importante e complexa devido aos desafios e demandas resultantes das constantes transformações sociais, históricas e culturais. Aprender com o mestre/poeta a se transformar em um “apanhador de desperdícios”, a atentar para as coisas “(des) importantes” e a fazer parte do “clube da invencionática” é um bom caminho para aquele que deseja trabalhar com a sétima arte. Para que esta formação componha um conjunto mais completo e harmonioso seria interessante fazer uma combinação dos ensinamentos do poeta com o gosto pelo cinema e com a assistência aos bons filmes, procurando aguçar os sentidos, a sensibilidade e o olhar; informar-se com pessoas que conhecem e fazem cinema; ser autodidata, investindo permanentemente em sua formação por meio de leituras, de pesquisas e da frequência às cinematecas e, sobretudo, ter uma crença inabalável no poder da experiência e da liberdade para a criação.

A atitude de olhar e de escutar pausadamente as imagens, os sons e os silêncios durante a narrativa dos professores; a observação de um sorriso, de um franzir de testa ou de um levantar de sobrancelhas; a captação de um olhar distante e a percepção das emoções

⁴⁴ *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 para 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 a 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 (2010b, p. 47).

durante o relato de suas histórias deu à pesquisadora a sensação de ser como diz o poeta, “um apanhador “de desperdícios”, de coisas “(des) importantes”. Na intenção de captar o tesouro oculto nas experiências relatadas pelos professores e ao analisar fragmentos de suas histórias de vida, ao longo da escrita deste trabalho a pesquisadora foi tecendo seus silêncios.

As experiências vivenciadas com o cinema vão além de uma fantástica fonte de recursos tecnológicos, elas possuem força e grande valor na ampliação da consciência e na compreensão de si mesmo, no entendimento do eu. Atentar para a fala e a escuta do outro é conectar-se com as dimensões do pensar, do sentir e do agir no desenrolar da experiência deste outro. A palavra tem origem no silêncio, nas imagens interiores, nos nexos entre a realidade do passado e o momento presente, sendo um veículo para a expressão dos sentimentos e dos pensamentos do sujeito, por isso não é algo exterior a ele ou uma simples associação entre fonética e semântica. Segundo Ponzio (2010, p. 37), “a singularidade do eu é a singularidade da sua palavra”.

Ana Lúcia fala de sua preferência por filmes nacionais e estrangeiros que apresentam maior qualidade artística e poética e que a estimulam a pensar, a silenciar e a dilatar sua experiência como espectadora.

Ana Lúcia - *Olha, eu vejo muito cinema nacional, não o cinema nacional que geralmente arrebatam multidões. Eu não vi, por exemplo, “Tropa de Elite”, não tive nenhum interesse assim. Mas eu vejo muito cinema nacional “paralelo”... O cinema do João Moreira Salles, o cinema do Walter Salles, [...] é mais autoral. Eu tenho visto muito documentário nacional. O último filme que eu vi foi apaixonante: “Jorge Mautner - o Filho do Holocausto”. Maravilhoso! Eu gosto do cinema documentário brasileiro, é algo que tem muita qualidade. Eu vejo muito cinema europeu, mais que o norte-americano. Eu vejo muito cinema francês, de um modo geral. [...] Eu gosto muito dos diretores franceses, [...] da sensibilidade do francês. Eu acho que consegue extrair a poesia do comum, do extraordinário, do simples, do cotidiano. Tenho acompanhado muito o cinema argentino contemporâneo. Eu acho que é um cinema vigoroso na América do Sul. Então, assim, não é que eu não veja filme norte-americano, é que eu pesco muito as produções norte-americanas que são essas mais independentes. Sempre que eu posso mapear, eu caio ou pro cinema nacional ou o cinema nacional autoral e no cinema europeu, cinema alemão, cinema italiano, cinema francês e no cinema argentino, na América do Sul. Mas, assim...Eu acho importante estar vendo o que está acontecendo e, às vezes, até vejo o cinemão do Oscar, por isso também me dar o paradigma que continua sendo referência pra determinado público e isso sem prejuízo do meu tempo. Assim, faço escolhas, mas eu também não gosto de ficar alheia ao que está sendo feito, ficar completamente alheia. Algum nível de alheamento eu tenho, mas ficar completamente alheia ao que está sendo visto por muita gente, eu acho que pra gente como educador isso cria uma... Ficar completamente alheio cria um risco muito grande de não poder emitir um comentário crítico, de não poder problematizar alguma coisa, porque também é ruim. Eu acho que a formação do olhar também inclui, às vezes, você ver o que não é o cinema de arte. É claro que as minhas escolhas recaem quase sempre no cinema mais artístico, que tem o compromisso com o rigor estético que é esse cinema que me faz calar, me faz pensar porque me faz calar, porque trabalha no mesmo “time”, que geralmente é um tempo poético, é o tempo que dilata a minha própria experiência do que eu estou vendo. São esses os caminhos por onde eu ando em salas de cinema.*

A professora Ana Lúcia, ao falar de suas experiências estéticas com o cinema, demonstra possuir um gosto apurado e um olhar atento que dirige suas escolhas, como alguém que conhece o mapa e sabe quais caminhos lhe interessa percorrer. Ela busca os filmes autorais nas produções nacionais, mas também é uma apreciadora das produções internacionais, dos clássicos e das novas produções, procurando acompanhar as críticas de cinema e os filmes premiados, embora admita certo nível de alheamento quanto às produções fílmicas divulgadas pela mídia. Ana Lúcia diz que suas escolhas são direcionadas para o cinema artístico pelo compromisso que ele tem com o rigor estético, com a sensibilidade e com a poesia; o que lhe enseja a expansão da percepção e da crítica, da compreensão e da interpretação do filme, constituindo-se verdadeiramente em uma experiência significativa para sua leitura do cinema, da educação, de si e do mundo.

O professor Frederico gosta de assistir aos filmes que desafiem seu pensamento, que fujam do padrão de consumo fácil e dos clichês, que não sigam um roteiro previsível, mas que sejam capazes de surpreendê-lo.

Frederico - *Eu não gosto muito de filme de terror, por exemplo. A não ser o terror psicológico. Eu gosto de filmes que... Pra mim, ele tem que ser... ou muito real ou muito fantasioso. Eu não gosto de meio termo. Eu não gosto do filme que quer ser real, mas acaba caindo muito na fantasia. [...] Eu me propus a ver um filme do homem aranha; eu sei que tem mentirada. E quando o filme tem um cunho psicológico, um cunho de te fazer acreditar, então ele tem que realmente me convencer. [...] Eu gosto muito do novo, mesmo que esse novo seja um filme antigo, mas que traz uma coisa que você não tinha visto antes. Eu acho que o clichê é um pouco chato assim... As comédias românticas que não trazem nada de novo, a velha forma do Romeu e Julieta que é o rapaz pobre com a mulher rica que, no final, eles ficam juntos. Aquilo você já sabe o que vai acontecer não me atrai tanto assim, aquilo que já na primeira cena do filme você já imagina o final e acaba que o final é aquilo mesmo que você imaginou. Esses filmes não me atraem tanto. Eu acho que o mesmo tema pode trazer leituras diferentes e formas diferentes de se contar a história. Então é esse novo que me atrai: como chegar nesse final.*

Ao que parece, não existe nenhum impedimento para que professores de outras áreas e disciplinas discutam o tema cinema e educação em suas escolas, a não ser pela oposição de alguns que o veem como uma ameaça às suas práticas tradicionais. Ainda que o cinema funcione como recurso pedagógico, seria interessante o debate sobre a inclusão do cinema na escola como uma linguagem artística de grande potencial criativo. Esta discussão sobre as formas de introdução do cinema na escola, obviamente, precisa ter um cunho democrático, integrando uma ampla variedade de práticas pedagógicas e o estudo de metodologias de trabalho, sem que haja prévia exclusão ou preponderância de qualquer delas e cujas decisões

sejam fruto dos debates da comunidade escolar. É necessária uma série de medidas que permita que o cinema, a arte e a linguagem possam ocupar e permear cada vez mais espaços no currículo escolar seja no turno das aulas, no contraturno ou em ambos. Para que a Lei Nº 13.006/2014 saia do papel e encontre efetiva implantação é preciso instigar a discussão de temas como, por exemplo, definição dos critérios para a seleção e a aquisição de filmes, formas e locais de exibição, infraestrutura necessária para se trabalhar com os filmes, distribuição dos recursos financeiros para as escolas e prioridades na aplicação deles, ações para a mobilização do público-alvo, estímulo à participação da comunidade escolar, estratégias para o envolvimento dos pais ou responsáveis nas atividades ou projetos com o cinema.

Caberia ao MEC organizar uma comissão especializada para fazer a seleção dos filmes que serão distribuídos às escolas públicas de educação básica, em todo o território nacional - condição de inequívoca necessidade para o cumprimento da lei. Quando o cinema fizer parte de todas as escolas, talvez a educação brasileira possa colher saborosos e polpidos frutos de cidadania, de desenvolvimento social, cultural e econômico, decorrentes de sua fecundação pela arte do cinema.

Com base na experiência dos professores participantes desta pesquisa, foram relacionadas algumas sugestões de exercícios e possibilidades de atividades que podem inspirar profissionais interessados nesta temática e orientar o início das atividades na experiência do encontro do cinema com a educação. As ações mais frequentes observadas na prática docente e que podem ser reproduzidas foram: organizar um cineclube; promover mostras e festivais de cinema com exibição de filmes em horários e dias variados; promover oficinas e mini-cursos que trabalhem elementos da linguagem cinematográfica; trabalhar objetos ópticos a partir dos filmes que trazem a história do cinema; propor exercícios para produção audiovisual; fazer uma prática de iniciação nos gestos do cinema como filmar um minuto, como se faz na atividade “Minuto Lumière” do CAp/UFRJ; produzir um curta atentando para os gestos de cinema em cada etapa: pré-produção, produção e pós-produção; proceder à análise de um fragmento de um filme, que poderá ser um plano, uma cena, uma sequência de cenas; relacionar partes, planos ou cenas de filmes com diferentes temas, mas que guardem alguma semelhança estética entre si; estabelecer pontos de contato ou de confronto entre filmes que abordem uma mesma problemática ou assunto; analisar aspectos técnicos de som e iluminação para entender a razão e a intenção da escolha do som e da luz naquela cena daquela forma; fazer conjecturas a respeito da produção de um determinado filme após tê-lo assistido; discutir as opções feitas pelo diretor em determinados planos e

imaginar os efeitos que outras possíveis escolhas teriam; pesquisar como acontece a política de distribuição e de comercialização de um filme; definir regras para filmar, por exemplo, uma cor, um sentimento, um lugar; filmar um curta a partir de categorias⁴⁵; criar uma história a partir de algumas fotografias; trabalhar o som revelando uma imagem oculta. (FRESQUET, 2014).

Maria Cristina - *Eu acho que a gente está num momento de ampliação [...] de determinadas formas de pensar na sociedade que tem se afirmado com muita força. E eu acho que o trabalho com a arte, seja por meio das artes visuais, da literatura, da música, das artes cênicas tem um papel fundamental de questionamento, de problematização. Então, nesse sentido, o trabalho de cinema com educação ele tem um potencial enorme, uma força enorme - porque o cinema junta as linguagens todas - de fazer um debate mais crítico, entendeu, de se pensar uma sociedade, de se pensar formas de expressão.*

As artes, em geral, e o trabalho como o cinema e a educação, em particular, têm uma grande força para pensar a questão das subjetividades no processo da construção e da disseminação do conhecimento.

A questão da formação do professor ou do profissional que deseja trabalhar com cinema na escola é de fundamental importância e passa pelo estudo e pela necessária reflexão da Lei Nº 13.006/2014, considerando a obrigatoriedade da presença do cinema na escola que ela impõe. De modo geral, atualmente, nos currículos do curso de pedagogia e nas licenciaturas não há uma disciplina específica para a formação na área de cinema, excetuando-se o currículo dos cursos de artes, comunicação e cinema.

Clarissa - *Bom, é complicado falar sobre isso tendo tido uma formação, né? Mas acho que você não precisa ter feito faculdade de cinema, faculdade de comunicação pra poder trabalhar o cinema. Até porque os maiores cineastas são arquitetos, são agrônomos... Hoje estava vendo um filme do Tarkovsky e descobri que ele era agrônomo. Então, definitivamente, não é a formação que vai representar o cinema de um bom cineasta. Por isso mesmo, por tudo que eu já li, por tudo que eu já estudei sobre cineastas, eu acho que passa muito mais pela curiosidade de ver filmes, passa muito mais pela curiosidade de assistir pessoas falando sobre filmes do que a formação em si. [...] Então, eu acho que a formação talvez seja uma formação talvez muito mais pessoal do que institucional. É claro que depende da boa vontade da pessoa correr atrás também. [...] Inclusive, tecnicamente, assim... Porque, por exemplo, hoje, na internet, você encontra cursos de fotografia, cursos de edição... Você encontra várias coisas, tutoriais e mais tutoriais sobre filmes, sobre programas. Eu acho que depende muito da curiosidade e do interesse do*

⁴⁵ Por exemplo, as escolas do programa CINEAD trabalharam em 2013 o tema “escola” e a categoria “ocultar/revelar”. Algo que no início está oculto, aos poucos é revelado pelas imagens de cada plano ou com os indícios fornecidos pelos sons empregados nas cenas, formando um sentido ao final do curta.

professor. Aliás, não só do professor, mas da pessoa que quer trabalhar com o cinema de forma geral.

Clarissa afirma que não é a formação específica em cinema que produzirá um bom professor. Ela entende que para ser um bom professor no trabalho com o cinema depende mais da pessoa ter sido exposta a uma grande quantidade de filmes, de haver curiosidade e interesse pelo tema, da sensibilidade pessoal e da autoformação construída com estudos espontâneos. Ela faz a mesma afirmação em relação aos cineastas, oferecendo como exemplo Tarkovsky⁴⁶, formulando como hipótese para a beleza e a precisão das suas imagens - que até hoje causam surpresa -, o seu amor pela terra, o que lhe deu um particular e especial modo de olhar. Esta opinião de Clarissa faz sentido.

Embora não veja a formação específica em cinema como pré-requisito para que se possa trabalhar em educação na companhia da sétima arte, reconhece a necessidade de uma formação básica, por se tratar de uma arte que possui técnicas próprias e uma linguagem artística complexa, por dialogar com as demais artes e até mesmo com a ciência, se se pensar na influência da psicanálise no cinema de Bergman, por exemplo. Deduz-se, portanto, que na formação do professor que deseja trabalhar com o cinema, constam, indubitavelmente, a frequência às salas de cinema e às cinematecas, a participação em cineclubes e a condição de estudioso e pesquisador da área.

Nelson - *Em primeiro lugar, que ele goste de cinema e que assista. Mas isso não basta, porque é uma área que precisa dessa motivação pra você trabalhar. [...] É uma área muito específica [...]. Exige que você busque sempre, porque não é só a imagem do cinema que está em movimento. O cinema em si está em movimento com novas tendências, com novas propostas o tempo todo desde que ele surgiu. Então, a pessoa tem que gostar, porque não basta fazer um curso de sei lá quanto tempo e passar o resto da vida com aquele conhecimento. E aquele conhecimento vai ficar obsoleto com um ano, dois anos ou cinco anos. Então eu acho que precisa que a pessoa goste para que ela esteja sempre buscando. É estudar, ler, assistir filmes, discutir. É tudo isso... E ter uma formação específica porque é uma linguagem. Como eu já disse, é uma linguagem que abrange várias outras linguagens. Então, você tem que conhecer de tudo um pouco.*

É interessante notar que o primeiro argumento usado pelo professor Nelson para determinar o que é necessário à formação de um professor que deseja trabalhar com o cinema seja o gosto pelo cinema. No seu entendimento, sem o gosto não há desejo e sem desejo não

⁴⁶ Andrei Tarkovsky formou-se em Geologia e abandonou a profissão para se dedicar ao cinema, iniciando sua carreira ao entrar no Instituto Central de Cinema da URSS, em 1956. Disponível em: <<http://filmow.com/andrei-tarkovsky-a51760/>>. Acesso em: dez. 2014.

há paixão que se sustente e que mova o indivíduo para a constante procura pelo aprendizado, seja desta ou de qualquer outra arte.

Jane - *Se a pessoa tem o desejo de fazer, eu acho que já está com meio caminho andado, porque eu não tinha formação em cinema e se você pensa que pode ensinar, vai parecer uma loucura isso. Mas você pode ensinar sem saber. O que eu quero dizer com isso é que eu posso estudar junto com os alunos. Sem saber, não no sentido de eu não sei nada; não quero nem saber e vou ensinar, não é nesse sentido. Mas eu não sei. Eu estou no mesmo patamar que os meus alunos que não sabem, mas eu tenho vontade de aprender e aí eu vou estudar, vou pesquisar. O que eu preciso estudar? Eu preciso assistir filmes, eu preciso aguçar o meu olhar quando eu assisto filmes, eu preciso conhecer um pouco de técnica, eu acho que fotografar, não só filmar. Mas eu acho que fotografar ajuda muito a você entender o cinema, porque quando eu fotografo um objeto, se eu faço experiências de enquadrar de várias formas, de usar várias luzes, de mudar a abertura do diafragma, se eu experimento... Basta eu ter uma câmera fotográfica em casa, qualquer uma que seja, até de celular e usar, experimentar os recursos que essa câmera me dá, fazer e fotografar uma mesma coisa mudando o “menu” da câmera eu já vou entender muita coisa. Vou entender que aquela imagem é uma interpretação mediada pelo meu olhar, pelas minhas escolhas e pela câmera.*

Esta fala da professora Jane remete à Jacotot e à sua aventura intelectual de ensinar francês para estudantes holandeses, tendo em comum com eles apenas um livro. Ao falar de sua experiência docente, externaliza o conceito de “mestre ignorante” cunhado por Rancière (2007), demonstrando possuir clareza de seu significado e o exemplificando ao discorrer sobre sua disposição de sempre aprender com seus alunos; ao compreender que sua inteligência não é superior a inteligência de seus alunos; ao quebrar a hierarquia escolar que determina quem manda e quem obedece; ao entender o magistério como uma aventura intelectual e sensível e ao continuamente fazer experiências quando filma ou fotografa. Ao reconhecer a necessidade de contínuo aperfeiçoamento de seu trabalho docente e disposição para sucessivas e constantes experimentações demonstra comprometimento com seu ofício.

Sérgio - *Eu acho que não tem que ter formação. É isso que eu estava te falando, a formação necessária é ver filme. O professor, o bom professor que fala sobre cinema é o professor que tem gosto pelo cinema, quem tem gosto, vê. É igual música, não tem jeito. A gente pode ensinar os outros a aprender, mas não pode ensinar a gostar. Pra gostar tem que expor, deixar lá o cara. Então eu acho que não tem que ter formação nenhuma, tem que ter vontade, querer ser passador, naquele sentido do Daney.*

Sérgio enfatiza que assistir aos filmes e desenvolver o gosto pelo cinema é primordial para a formação de quem deseja trabalhar com o cinema ou se tornar um *passeur*. O professor que está na escola trabalhando com a educação de crianças, jovens e adultos, na maioria das vezes, não tem uma formação específica na área de cinema, todavia é um ser de cultura e de

arte como seus alunos. Bergala enfatiza a questão do gosto, que segundo ele é “constituído pela visão de inúmeros filmes e pelas designações que os acompanham, que funda “pouco a pouco” o julgamento que poderá ser emitido pontualmente sobre esse ou aquele filme” (BERGALA, 2008, p. 42-43).

Sérgio - Bergala fala muito passar filme, passar filme... Uma hora bate, uma hora cria o gosto. Eu só peguei o gosto pelo cinema porque eu fui exposto ao filme, porque eu lembro que o papai me levava pra ver o filme na matinê que passava às 3 horas da tarde de domingo. Eu era molequinho e o meu pai me levava porque ele era apaixonado por cinema e é até hoje. Então, eu me lembro disso. Então, expor aos filmes e quanto melhor for o filme, melhor. Aqui, naquele sentido de quanto mais imagens puras tiver o filme, claro que o olhar vai ficando mais acurado. Então, por exemplo, ver um filme hollywoodiano é bacana. E tem filme hollywoodiano que é muito bom, é muito sedutor. Mas se você expõe, por exemplo, as crianças a um filme mais conceitual, a um filme mais importante na história do cinema, a um filme francês, da vanguarda francesa... [...] São tão surpreendentes as maneiras como eles trabalham a construção das imagens e a construção da narrativa que as pessoas ficam curiosas. E à medida que vão se expondo, vão se acostumando e vão achando bacana aquela construção e vão quebrando aquele protocolo hollywoodiano à que a gente é submetido.

É interessante observar a trajetória do professor Sérgio - um cinéfilo assumido - e as marcas que o cinema nele insculpiu, as inscrições que imprimiu em sua memória, tornando-o além de um amante apaixonado um espectador emancipado. (RANCIÈRE, 2010). O professor conseguiu desenvolver sua capacidade de absorver conhecimentos e de articulá-los com a participação em cineclubes, com a assídua frequência às salas de cinema e com a fruição da cinematografia mundial. Esta conjunção de elementos forjou sua formação em cinema e lhe despertou o desejo de compartilhar sua experiência em cinema com os alunos e com outras pessoas interessadas na área, criando e coordenando o cineclubes “Cine-Olho” do CAp João XXIII/UFJF, voltado para as turmas do ensino médio e do EJA, professores, funcionários e pais de alunos. O professor Sérgio fala da importância e da influência dos cineclubes de Juiz de Fora para a formação de sua geração, do ponto de vista da linguagem cinematográfica e da formação política, ideológica e cultural. Ele destaca que, naquela época, as questões de gosto, da sensibilidade e da educação do olhar não entravam em pauta, não faziam parte do *zeitgeist*. Contudo, afirma convictamente que sua formação pessoal teve influência decisiva dos filmes a que assistiu e dos debates dos quais participou no cineclubes juiz-forano.

Jane faz uma analogia com as ilusórias fronteiras do saber, ao pensar na história do cinema e nas escolhas que envolvem o ato de filmar.

Jane - Porque ela dá uma ideia pra gente que o mundo não está parado, que o mundo caminha e que as coisas estão interligadas. Determinadas descobertas que existem, por exemplo, derivam das descobertas científicas. Quando o cinema foi

inventado ele não foi inventado pra ser uma arte. Ele tinha uma proposta científica, uma proposta de divertimento de salão, mas não era pra ser arte, ele não foi pensado pra ser arte. Então, se eu penso, se eu estudo o cinema, a invenção do cinema eu vou refletir sobre a história do cinema, eu estou refletindo um pouco, estou refletindo também sobre a história do homem, o lugar do homem, o lugar da ciência. E a história do cinema nunca é deslocada do contexto histórico, econômico e social. Então tudo é interligado; isso é uma coisa. Ao mesmo tempo, eu não consigo pensar em a gente trabalhar apenas em cima da história do cinema ou a técnica, mas que tudo está interligado. Então, eu tenho que conhecer um pouco de história, mas, ao mesmo tempo, tenho que conhecer a técnica. Se eu conheço algo da técnica, eu vou olhar pra uma cena, pro enquadramento sabendo que existem infinitas possibilidades de enquadramento e, dentro daquelas infinitas, o cara só escolheu uma. Porque ele escolheu naquela cena fazer um close, porque que ele não fez um plano aberto aquilo é uma escolha, não é uma coisa que tinha que ser daquele jeito. Foi uma escolha. Então, só eu sabendo que o plano pode ser um plano longo e o vídeo clipe mostra os planos muito rápido - pá, pá, pá - que você quase não consegue ver o que está ali. Aquilo é uma escolha técnica. [...] Reconhecendo essas escolhas técnicas, eu amplio o meu olhar sobre aquele universo. E, ao mesmo tempo, eu acho que é muito importante fazer e produzir, porque fazendo eu me deparo com as escolhas. Uma coisa é eu, teoricamente, saber que eu posso colocar a câmera aqui, vindo de cima, vindo de baixo, com a luz não sei como... Enfim, outra coisa é eu me deparar com essa escolha. Esta escolha está muito relacionada com o olhar que eu debruço sobre o mundo e que, esse olhar ele também está inserido no contexto histórico-social. A maneira como eu vejo o mundo é ativa, é histórica, ela é econômica. Tudo está interligado.

Jane diz que sua prática pedagógica é norteadada pelo paradigma da complexidade, baseado na proposta de Edgar Morin. Segundo este autor, as fronteiras que demarcam e separam as áreas do conhecimento são falsas. Na verdade elas inexistem, porque há fluidez e múltiplas conexões entre os saberes. Neste sentido, experimentar o mundo é correr riscos. Com o cinema pode-se inventar um mundo, pois ele é uma construção revelada e produzida pelo olhar do artista que expressa suas escolhas, seu caráter enigmático e os mistérios da criação, permitindo ao espectador pensar como tal artista enxerga as coisas, como se comporta em relação à criação. Bergala (2008) afirma que o essencial da criação não pertence à ordem do visível e isso nos remete à célebre frase dita pela raposa ao pequeno príncipe: “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 70).

Sérgio - *Eu acho que o grande lance do filme é que não se aprende, se vive no filme. Não é pra você aprender. O que tem que aprender é no livro, que está mais preocupado em te ensinar um saber que está cristalizado. Agora, no filme se experiencia. Na arte, experiência não tem saber, não é um saber que você cria ali, mas é uma experiência ou uma “experiovivência”, uma coisa que vai te modificar como pessoa. [...] Dentro daquela perspectiva [...] da educação do olhar, da educação pela sensibilidade. [...] Esse é um objetivo difícil de ser aferido, porque toca a sensibilidade. [...] Você pode ensinar o sujeito a aprender, mas não tem jeito de ensinar a gostar a não ser expondo as pessoas ao gosto. E, talvez, você passe pra uma turma escolar vendo filme o ano todo e ninguém goste de filme pro resto da vida depois. Mas, se um ali gostar, tá legal. Mas eu acho que o objetivo do cinema na escola, no meu entendimento, é a educação do olhar, justamente pra quebrar o aprendizado, aquilo que a Adriana Fresquet chama “desaprendizado”. Eu acho que*

educação do olhar implica em “desaprendizado”, desaprender a olhar de forma protocolar e olhar nas imagens aquilo que, na verdade, não está nelas. O Ismail fala em transparência e opacidade das imagens, atravessar a transparência das imagens, tirar delas aquilo que é feito só pra te atrair e ver nelas o que elas têm de movimento estético. Então, eu acho que o objetivo seria isso, entendeu? Que é um objetivo difícil de aferição.

O neologismo “experiovivência”, inventado pelo professor Sérgio, tem semelhança de sentido com o que Bergala (2008) explica em relação à diferença das exigências para ensinar ou iniciar alguém em alguma arte ou prática. Para que o professor dê início à prática criativa é preciso que tenha passado por experiências diretas e pessoais. Ainda que sejam simples e modestas constituirão um cabedal valioso para poder iniciar seus alunos na arte do cinema. Sem viver a experiência íntima do gesto da criação sempre faltará algo ao sujeito iniciador e que ninguém lhe poderá ensinar, pois os atravessamentos provocados pela arte que usufruiu e pelos filmes a que assistiu são pessoais e intransferíveis. Àquele que se propõe passar por uma experiência é indispensável correr riscos e realizar alguns “desaprendizados” talvez.

O professor Sérgio estabelece uma diferença entre o saber objetivo, cristalizado e ratificado que se aprende lendo livros e o saber que se adquire assistindo aos filmes. Este último se dá com o vivenciar da experiência fílmica e extrapola o sensorial, promovendo a educação do olhar e da sensibilidade e, por fim, modificando a pessoa. O aprendizado pela experiência é de natureza subjetiva e complexa e por este motivo não mensurável nem quantificável pelos instrumentos tradicionais da avaliação escolar. Todavia, esta avaliação é perfeitamente possível pela observação afetiva, atenta, minuciosa e paciente do professor. A prática pedagógica poderá adquirir um novo enfoque se, em suas aulas, os docentes: i) propiciarem aos estudantes espaços de criação nos quais diferentes tipos de inteligência possam articular suas ideias, fazendo descobertas e encontrando soluções criativas para os desafios que lhes foram propostos; ii) souberem criar canais e estratégias para promover a circulação e a difusão deste saber construído coletivamente.

Sérgio - *Eu acho que a prática pedagógica possível com o cinema [...] é, na verdade, expor as pessoas aos filmes, deixar as pessoas assistirem ao filme lá na experiência do “Cineduque”, que a gente chamou de espaço de “visionamento”, para as pessoas mostrarem o que viram [...] ter um espaço na escola onde você possa dizer o que você viu não o que a professora quer que você veja ou aquilo que você deveria ver no filme, mas aquilo que você viu e, às vezes, no filme aparece. Eu acho que essa experiência você já deve ter tido porque eu acho que todo mundo tem de você, às vezes, ver um filme e aquelas imagens ficarem significando depois como uma ruminação e, às vezes, você criar cenas que nem existiram no filme, mas que você viu no filme, embora não estejam ali.*

O poder de afetação do cinema é enorme e se guia pelo imponderável. Ao assistir um filme o espectador pode ser tomado por estranhas sensações: ter a impressão de que viu cenas que não foram projetadas ou, contrariamente, não ver cenas que foram projetadas. Alguém pode comentar um filme já visto por uma pessoa e a descrição que a primeira faz do filme não condiz com o que a segunda pensa do mesmo filme. Talvez, porque certos detalhes passaram despercebidos, talvez por falhas na memória devido ao cansaço ou a desatenção, talvez porque pensamentos ou emoções turvaram sua percepção. Duas pessoas podem assistir a um mesmo filme e mesmo assim assistir a filmes diferentes, porque a experiência é única e os sentidos construídos são divergentes. Muitos detalhes são percebidos ao se rever um filme em outro momento, o que traz nova interpretação para este mesmo filme. A lembrança de uma cena pode reverberar internamente tempos depois, remexendo emoções ou fazendo conexões que permitam a compreensão de sentimentos pessoais ou fatos históricos e questões sociais e políticas com maior profundidade. O inconsciente trabalha “sob a forma de sinais cifrados, que exigirão tempo para se tornarem decifráveis aos próprios olhos dos protagonistas e do espectador que os acompanha nesse desvendamento progressivo de enigmas” (BERGALA, 2008, p. 85).

Ana Lúcia - Uma linguagem que agencia linguagens. Acho que o cinema tem, além de tudo que a arte tem por si mesma, a potencialidade - como ele trabalha com imagem em movimento - de te transportar pra mundos. Quer dizer, isso que a literatura também faz, que o teatro também faz, que a pintura também faz, o cinema faz com uma radicalidade, porque quando ele assume um imaginário em movimento ele te joga. O processo de captura do espectador é te jogar pra dentro da cena, mesmo no caso do cinema de arte que não é um cinema de adesão fácil. O cinema de arte nunca é um cinema de captura imediata porque ele tem um “time” que exige uma reflexão, embora ele possa pegar pelo sensível de maneira muito radical. Mas ele te dá oportunidade de experimentar mundos que é o que eu falo também da literatura. Meus alunos falam: porque você escolheu a literatura como meio de trabalho? Eu digo que a literatura me permite viver vidas que eu jamais vou viver e isso eu acho que vale pro cinema muito! Eu posso ir pro século XVII, depois pro século XIX e depois XX... Eu posso conhecer a corte europeia num romance francês lá no século XVI e tá aqui hoje. E, no contemporâneo, eu posso experimentar vidas que jamais vão ser a minha, mas que são minhas na medida em que eu interajo com elas.

A inovação das práticas pedagógicas com o aditivo das artes pode gerar resistências, criar barreiras, provocar críticas porque “a arte desobedece às regras acadêmicas, reivindica a intuição criativa e a inovação contra os códigos” (BERGALA, 2008, p. 177). A arte vai de encontro à metodologia cristalizada dos processos de ensino, à rigidez do pensamento, à padronização das práticas tradicionais do ensinar. Qualquer que tenha sido a intenção do artista ao criar uma obra – e isto inclui qualquer tipo de arte -, cada indivíduo tem dela uma

apreensão singular e lhe empresta significados particulares. O que ela expressa difere para uns e para outros; e com o cinema não é diferente. A linguagem cinematográfica conta com tantos recursos que a apreensão do significado de um filme é sempre plural; um filme sempre dá margem, não raras vezes, a muitas e divergentes interpretações.

Segundo a professora Ana Lúcia, o cinema é um hábil sedutor que, usando a força do imaginário, lança o espectador no interior da tela, permitindo que outras vidas sejam por ele vividas assim como a literatura também o faz. É importante criar espaços onde a reflexão possa acontecer e o espectador possa falar sobre aquilo que o toca, que o emociona, pois o cinema tem a força para, ao impregná-lo com seus conteúdos, contribuir para sua formação intelectual e humana.

Segundo Bergala (2008), o cinema é a forma de arte que imediatamente captura a alteridade, justamente porque em um filme é possível coexistir elementos completamente heterogêneos. A alteridade apreendida pelo cinema está presente no mundo e pode ser vista, segundo ele, nos filmes de grandes cineastas, como é o caso de Roberto Rossellini.

Viver experiências com o cinema na educação é abrir portas e janelas para um horizonte de possibilidades que podem ser o entretenimento, a fruição estética, os atravessamentos e o diálogo com outras linguagens artísticas e a experiência de alteridade. Não há educação fora da relação como não há cinema sem espectador, o filme só existe porque tem espectador e a escola porque tem estudantes e professores. Nas experiências estéticas vividas em companhia do cinema narradas pelos sete professores dos três CAPs integrantes da pesquisa todos falam de transformação, de gosto e de prazer, de experiências e de desaprendizagens que a arte cinematográfica lhes proporcionou e continua proporcionando, seja como espectador, produtor ou professor. Seus depoimentos revelam que apreciam o cinema e que o valorizam, tendo consciência da importante contribuição que ele trouxe às suas vidas, à sua educação pessoal e à sua atuação profissional no desenvolvimento de novas experiências de iniciação ao cinema no espaço escolar.

Pode-se concluir que as experiências estéticas com o cinema são de fundamental importância para a formação do docente que deseja trabalhar a interface cinema/educação. As narrativas dos professores demonstram que a paixão pelo cinema advinda de suas experiências estéticas como espectadores e que o conhecimento da linguagem e das técnicas cinematográficas lhes dá condição de trabalhar com os alunos independentemente de uma formação acadêmica específica em cinema, podendo se tornar professores-passeurs.

A quinta e última categoria será agora abordada.

Tomada V - Cinema na escola: uma prática curricular no turno escolar, no contraturno ou em ambos?

A presença do cinema na escola como prática curricular é uma realidade a ser reinventada pelos operadores do sistema escolar. Uma pedagogia das artes que reconhece e respeita as diferenças culturais dos alunos e das demais pessoas que formam a comunidade escolar - à medida que pensa, amplia e articula as discussões sobre as questões de poder, cultura e linguagem, tão caras ao campo do currículo e às práticas de aprendizagem escolar - pode favorecer o acesso aos saberes, conhecimentos e práticas da pluralidade de seus frequentadores e, deste modo, dar visibilidade à multiculturalidade interna do país (povos do campo, povos indígenas, povos ribeirinhos, povos quilombolas, características, costumes e culturas de diferentes regiões brasileiras) e externa (dimensões continentais de outros países, língua, arte, saberes populares, etc.) (MOREIRA e CANDAU, 2008a).

Ana Lúcia defende a disciplina cinema na escola como um componente curricular no turno⁴⁷.

Ana Lúcia - Eu defendo a disciplina cinema na escola. Não sei quando isso vai ser possível, se é que um dia vai ser possível. [...] Eu estou falando aqui do CAP, nem vou falar de qualquer escola, mas da nossa grade curricular. Eu acho que do mesmo jeito que o aluno tem a oportunidade de conhecer a linguagem da música, a linguagem das artes cênicas, das artes plásticas e visuais como componentes curriculares e a literatura, o cinema deveria ter o mesmo espaço, o espaço curricular. Isto muitas vezes esbarra numa discussão sobre cinema, em relação à questão do desejo, quer dizer, a Escola de Cinema precisa lutar pela... Ela é opcional, o aluno faz a Escola de Cinema se quiser. Há um mérito nisso? Claro que há, porque o desejo seria, digamos, o motor pra um contato sistemático com a atividade de cinema. Mas eu defendo muito o cinema como um componente curricular, porque, primeiro, muitas crianças não têm o acesso ao cinema. A gente trabalha com alunos sorteados, felizmente desde 99, e alguns alunos vêm de classes populares e o acesso ao cinema é muito pequeno, não só ao cinema, às linguagens de arte como um todo, né (?), a cultura no sentido lato. Além disso, eu estou falando exatamente aqui da escola que eles têm a possibilidade de escolha. No ensino médio, eu acho que essa escolha deveria contemplar o cinema. Eu acho que poderia ser mais uma linguagem que poderia ser objeto de escolha do nosso aluno. Então, assim, eu vejo dois caminhos. Um é a discussão do cinema na sua autonomia, como um componente curricular, mas também há um elemento que o cinema é uma linguagem artística de muitos atravessamentos pelas outras disciplinas. Acho que muito mais do que a literatura, do que as artes plásticas porque há um apelo muito grande. O cinema tem um componente de atração muito forte, o professor se sente

⁴⁷ Horário do turno das aulas: é o horário escolar que poderá ser matutino, vespertino ou noturno, no qual são trabalhadas as disciplinas do tronco comum que compõem a grade curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

muito estimulado a trabalhar com o vídeo na escola, né? E aqui no CAp muitas disciplinas trabalham com cinema assim e de várias maneiras.

A professora Ana Lúcia defende o cinema como disciplina integrante do currículo escolar. Para ela, o cinema poderia ser um componente curricular da mesma forma que outras linguagens artísticas como a literatura, a música e as artes plásticas o são. Em seu entendimento, a inserção do estudo do cinema na grade curricular é uma maneira democrática de garantir a todos os alunos matriculados na instituição o acesso ao conhecimento e à fruição desse bem cultural.

Oferecer o estudo do cinema como uma atividade opcional a ser desenvolvida no contraturno⁴⁸ da escola entre outras tantas possibilidades, pode restringir a experiência de aprendizado a um pequeno número de alunos por alguns motivos: muitos optam por aquilo que já conhecem, por entenderem que assim será mais fácil dar conta de mais uma atividade; por não conseguirem ingresso na opção desejada, pelo pequeno número de vagas; pela concomitância de dias e horários das atividades opcionais, o que forçosamente obriga a renúncia de alguma ou algumas delas; pela dificuldade de retornar à escola no contraturno devido à grande distância de sua residência da escola, o que gera um desgaste físico além do aumento do custo com o transporte ou mesmo pela falta de condições financeiras para se alimentar fora de casa e permanecer na escola para participar da atividade. Estes fatores constituem obstáculos que dificultam ou limitam a participação dos alunos interessados na atividade com o cinema, caso seja oferecida somente no contraturno integrada à parte diversificada do currículo, seja na modalidade de oficina, escola de cinema, módulo de estudo ou qualquer outra proposta que não atinja todos os alunos da escola.

A consideração de tais fatores incitou a irrupção de algumas perguntas: quando a escola oferece a atividade com o cinema na escola, qual é o nível de procura e de interesse dos alunos? Existe conhecimento suficiente da proposta constante no currículo para que os alunos possam embasar sua adesão ou recusa a ela? Em que medida as atividades opcionais oferecidas no contra-turno do CAPs tem reproduzido ou reforçado as diferenças sociais existentes no alunado? É importante considerar as fortes assimetrias sociais, econômicas e

⁴⁸ Horário do contraturno: é o horário diferente do turno das aulas das disciplinas do tronco comum do currículo, em que a escola oferece disciplinas da parte diversificada do currículo que podem ser apresentadas sob a forma de disciplina, módulo, oficina, atividade, projeto, etc. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

culturais que existem em todo o Brasil, assim como as diferenças que marcam, de forma bastante acentuada, suas regiões. Desafortunadamente, dividimos com outros países latino-americanos a máxima de que “a dívida interna em relação às possibilidades de acesso ao conhecimento e à cultura são distribuídas com a mesma concentração que o capital: muito para poucos e pouco para muitos” (MOREIRA e CANDAU, 2008a).

O risco que se corre ao se obrigar alguém a aprender uma arte, qualquer que seja ela, é o de impedir o nascimento e o florescimento de uma relação que poderia ser afetiva e produtiva, não só no sentido de criar obras de arte, mas, sobretudo, de tornar possível uma vida mais plena de sentido e rica em participação social. Tratando-se de um país como o Brasil, cuja dimensão territorial é comparável a de um continente e que tem uma distribuição de renda inacreditavelmente desigual e que não cessa de crescer⁴⁹, ter uma lei que torne obrigatória a exibição do cinema nacional em escolas públicas de educação básica é uma aposta que faz todo sentido. O risco real, cujo potencial de estrago é imensurável, é o de ver milhares de crianças e jovens crescerem sem nunca ter assistido a bons filmes, sem ter vivido alguma experiência com a arte do cinema. O local privilegiado para a democratização e o acesso a este saber é, sem dúvida, a escola, que pode e deve ser capaz de criar um elo entre as famílias e o cinema, descortinando-lhes esta paisagem mágica do conhecimento. O cinema, em sua função artístico-pedagógica, provoca deslocamentos, estimula a formulação de questionamentos dos significados presentes nas relações hegemônicas da sociedade e cria condições para a produção de subjetividades (GABRIEL, 2013).

O trabalho desenvolvido com o cinema na educação permite criar diferentes oportunidades para que esse encontro possa acontecer no contexto escolar, seja como disciplina curricular, escola de cinema, cineclube, oficinas e cursos, entre outras atividades. O que se deseja é que os espaços da instituição sejam permeados pelo cinema e que ele circule nas propostas curriculares como atividades, exercícios e exibições que possam ser vivenciadas como prática curricular no horário regular das aulas e, se possível, também no contraturno. Observando suas condições e possibilidades, cada instituição de ensino decidirá o caminho que irá traçar para cumprir a legislação; oferecer uma experiência ímpar aos seus alunos e, por

⁴⁹ Em 2013, no Brasil embora tenha havido alta nos rendimentos de todas as faixas de renda, a parcela que está no topo da pirâmide teve alta superior a dos mais pobres. A renda dos 10% mais pobres subiu 3,5%, sendo de 6,4% o percentual de alta para os mais ricos. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/pnad-2013-desigualdade-volta-subir-depois-de-12-anos-13971702>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

vias transversas, ocasionar repercussões na família e na comunidade a que estes alunos pertencem; mas, sobretudo, cumprir o compromisso que têm com o país de formar cidadãos na plena acepção da palavra. As propostas em relação ao cinema e educação podem ser vinculadas a outros projetos e atividades desde que exista uma equipe disposta a organizar e acompanhar todo o processo. Contar com a presença do cinema na escola e trabalhar com ele como gesto de criação no encontro da arte com a educação implica ter clareza do sentido político, ético e estético que será atribuído ao trabalho, seja pelo professor, pela equipe envolvida no projeto ou pela escola como um todo.

Maria Cristina - *Eles não trabalham o cinema, eles trabalham a história por meio do cinema. Eu tenho um acordo de que o cinema é uma linguagem que pode ser feita dentro do trabalho do currículo como uma linguagem não como um meio pra se conseguir determinados conteúdos, reflexões; o que não é uma coisa absurda, não tem problema. Por mim, todo mundo pode trabalhar com o cinema na sala de aula, deve inclusive. Porque eu acho que é uma forma de você interessar mais o aluno, de trazer uma perspectiva, outras visões, pontos de vista se você passa dois filmes de pontos de vista diferentes e faz um debate dos pontos de vista. Mas isso não é trabalhar o cinema. Trabalhar o cinema na escola é trabalhar a linguagem do cinema e tudo que está construído em torno dessa linguagem. [...] Eu não faço oposição a ter cinema dentro do currículo, mas eu acho que é uma defesa e uma luta que eu não tomaria pra mim essa bandeira nesse momento, entendeu? A gente, por exemplo, eu vou falar do ensino de artes. O ensino de artes nas escolas ele não foi sempre obrigatório, né? Teve toda uma luta, um trabalho, uma apropriação dos professores das linguagens [...] pra ser, se tornar um conteúdo obrigatório.*

A professora Maria Cristina comenta que há um trabalho já tradicional no CAP/UFRJ, realizado com o uso de filmes na disciplina História, cujo departamento conta com uma grande DVDteca. Porém o trabalho desenvolvido não é um trabalho com o cinema, mas voltado para o estudo da história por meio do cinema.

Desde 2008, funciona na biblioteca do CAP/UFRJ uma filmoteca criada pelo CINEAD com o objetivo principal de oferecer aos professores e estudantes vinculados à Escola de Cinema uma coleção de filmes a serem explorados nas aulas e nas atividades do projeto, aos quais não somente estes alunos têm acesso, mas que estão disponíveis aos demais alunos da escola e a todos os componentes da comunidade escolar.

Em 2013, o projeto CINEAD equipou as filmotecas do CAP e das seis escolas⁵⁰ que dele fazem parte com um kit completo da Programadora Brasil⁵¹. O acervo da filmoteca do CAP/UFRJ é composto por quase mil filmes que podem ser utilizados em todos os níveis de ensino. Atualmente, a Programadora Brasil está desativada, mas espera-se que em breve retome suas atividades, visto que constava em seu projeto inicial a previsão de uma plataforma específica à qual as instituições escolares pudessem recorrer para realizar atividades curriculares ou projetos ligados ao cinema. Para a efetiva concretização da proposta de trabalho do cinema nas escolas, seria importante também que a banda larga fosse implantada em todo o país, o que foi previsto pelo Ministério das Comunicações para 2014 (FRESQUET, 2013). A falta de acesso à rede ou a má qualidade na prestação deste serviço inviabiliza a operacionalização de um projeto que traz em seu bojo a concepção de produção de conhecimento como ação essencialmente compartilhada, o que se coaduna com os tempos atuais em que a instantaneidade da circulação de informações mudou a noção de tempo, de espaço e da própria comunicação.

O cinema é uma potência educativa devido à infinidade de temas e às inúmeras possibilidades de exercícios e atividades que ele oferece e que podem ser desenvolvidos e recriados com e a partir dele. A professora Maria Cristina não se opõe a que o cinema faça parte do currículo escolar, mas não adere a esta posição, pois entende que é necessária uma luta - na qual não sente condições de se engajar no momento - para que a escola se aproprie desta linguagem, como ocorreu com as demais linguagens artísticas. Para ela, deve-se discutir como as artes em geral integram a grade curricular, quais são os sentidos ético, político e estético do trabalho com a linguagem cinematográfica na escola e de que forma isto influirá na vida de seus alunos.

⁵⁰ São elas: CIEP 175 José Lins do Rego; Colégio Estadual José Martins da Costa; Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho, Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/materias/escolas-de-cinema-do-projeto-cinead-apresentam-producoes>>. Acesso em: jan. 2015.

⁵¹ Realizada pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, por meio da Cinemateca Brasileira, a Programadora Brasil trabalha para promover o encontro do público com o cinema brasileiro. Uma ação para formar plateias e incentivar o pensamento crítico em torno da produção nacional, apoiando a formação de uma rede não comercial de exibição e estimulando os circuitos já existentes. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/programas8/-/asset_publisher/QTN9rJEc1bg/content/programadora-brasil-lanca-206-filmes-em-dvd-para-exibicoes-publicas-398917/10889>. Acesso em: jan. 2015.

Esta preocupação da professora procede e é uma questão a ser desenvolvida com um estreito diálogo entre os atores responsáveis pelo processo educacional do país, de diferentes instituições e de diferentes esferas de poder, incluindo as áreas de cultura, cinema e artes em geral como, por exemplo: escolas, universidades, cursos de cinema, diretores de museus e os organismos responsáveis pelas políticas públicas de educação: MEC e MinC.

Clarissa - Não seria uma disciplina. Eu acho nesse quesito, não. Mas, por exemplo, se o cinema tivesse um espaço dentro do tronco comum, um espaço... [...] A gente teria um trabalho muito mais rico. [...] Os alunos se comprometeriam mais, as pessoas se comprometeriam mais. Ia ser mais valorizado e, por exemplo, não precisaria ser obrigatório.

A professora Clarissa diz que o cinema não precisaria ser uma disciplina da grade curricular, mas que poderia existir uma abertura no tempo de permanência do estudante no colégio para o oferecimento de aulas de teatro, cinema e música, entre outras possibilidades, trazendo maior riqueza ao aprendizado escolar. Ela apoia a livre escolha de participação dos estudantes nestas atividades como já vem acontecendo em algumas escolas do Rio de Janeiro. De fato, o encontro com as artes não precisa ser obrigatório, pois a arte propõe liberdade para que haja criação. É uma forma de expressão, é um encontro que se dá pelo afeto e pelo desejo ou pelo abalo e pela desestabilização. O desejável é que o estudante se sinta motivado, atraído, fisgado para entrar no espaço das artes e para dele usufruir todas as possibilidades: não só exaltação, prazer e alegria, mas também desconforto, estranheza e incômodo.

Em seu trabalho como *passer* na Escola de Cinema do CAp/UFRJ, Clarissa promovia encontros com a livre participação dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio, com idades variando entre 11 e 16 anos, em média. Embora a Escola de Cinema tivesse fixado em vinte o número de suas vagas, ao iniciar as atividades a professora acolhia todos os alunos que demonstravam interesse em participar. O número de participantes decrescia com o passar das semanas, devido à necessidade de frequentar outras atividades ou aulas em dias e horários coincidentes, o que impedia a frequência na Escola de Cinema. No entanto, outros adolescentes apareciam, esporadicamente, atraídos para a Escola de Cinema pelo entusiasmo observado nos colegas que dela faziam parte. No final do primeiro semestre, o grupo já se encontrava consolidado, tendo entre 12 e 15 alunos frequentes nas atividades até o final do ano.

A Escola de Cinema do CAp/UFRJ tem uma característica interessante: todos os estudantes são bem-vindos e acolhidos, independentemente da idade que têm, do ano que

cursam ou da época que buscam o ingresso. Ela tem como objetivo maior promover encontros criativos com o cinema por meio do ver e do fazer filmes.

Esta experiência instigou a pesquisadora a fazer algumas indagações: qual seria a melhor forma de estabelecer encontros entre a educação e o cinema no currículo escolar? Como torná-lo presença constante e ativa na escola com força suficiente para oxigenar e fertilizar a educação? A inserção do cinema na escola teria maior eficácia e efetividade no turno escolar, no contraturno ou em ambos?

Gabriel (2013, p. 20) elege a ideia de “formação do sujeito imerso no processo de escolarização da educação básica” para pensar a relação escola, currículo e cinema, entendendo-os como lugares de cultura. Contudo, não basta reconhecer a potencialidade educativa e cultural destes lugares para pensar a relação entre eles e os processos de subjetivação. É preciso considerar os traços que são comuns a estes termos e em seguida explorar suas respectivas singularidades, salientando o que podem oferecer para articular estes significantes e para definir o sentido do que seja a formação que a escola de educação básica tem o dever de prover aos seus alunos.

A autora formulou algumas questões sobre a relação entre escola e cinema com base nas ideias e reflexões que desenvolveu sobre esta relação e o processo de produção de subjetividades decorrente das experiências vividas durante o período da escolaridade na educação básica: “como pensar os efeitos da entrada na escola da linguagem cinematográfica, nesses processos de subjetivação? Que impactos há na cultura cinematográfica, quando esta é inserida na cultura escolar?” (idem, p. 20).

Clarissa - Porque, culturalmente, se instaurou uma ideia de que tudo que acontece fora do tronco comum é só uma passagem. Então, a gente ou valorizava essa parte diversificada que também... Enfim, seria uma saída ou integrava a parte, digamos, “institucional” pra que o trabalho fosse mais livre. Porque a gente, culturalmente, já determinou de alguma forma que, o que é importante tá ali de sete e meia às treze horas. Infelizmente é assim. O que é extracurricular é extra, então fica aberto. E já vi várias experiências, quando o cinema era integrado na escola.

Clarissa afirma que o que pertence à parte comum do currículo escolar é culturalmente mais valorizado do que aquilo que está na parte diversificada. Um trabalho realizado no contraturno, fora das disciplinas previstas na grade curricular é avaliado de antemão como algo de menor valor, de menor importância. Talvez isto se deva ao fato de serem consideradas atividades livres, de serem vividas de modo mais informal fora das salas de aula e de terem horários mais flexíveis. Talvez por serem, de modo geral, propostas mais inovadoras que

valorizam mais o envolvimento, o interesse, a disponibilidade e o comprometimento do aluno do que o cumprimento rígido de horários e tarefas, a repetição do que está nos livros ou a concordância com o pensamento do professor. Entretanto, as atividades do contraturno escolar que possuem estas características de liberdade, de informalidade e de flexibilidade não são menos sérias ou menos importantes.

Há que se considerar que nem todo trabalho realizado no contraturno escolar tem gerado resultados satisfatórios, talvez porque tragam aos estudantes maior abertura e flexibilidade para o fazer e lhes deem maior autonomia e liberdade para o pensar, ao que não estão muito acostumados em sua maioria. Na Escola de Cinema do CAP/UFRJ o maior problema para a realização dos encontros durante o ano letivo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho se encontra na instabilidade do grupo, relacionada ao alto nível de infrequência derivado da dificuldade de mobilidade dos estudantes. A inconstância da participação dos alunos nos encontros da Escola de Cinema, de certa forma, compromete o avanço do trabalho e a possibilidade de se produzir mais com o grupo.

Nelson - *Nós temos aqui no colégio [...] a proposta curricular e a extracurricular, que são duas coisas completamente diferentes, não na prática propriamente dita. Na prática, elas até são muito parecidas. [...] A proposta de se trabalhar com a produção de curta metragem dentro das aulas de artes, dentro das aulas curriculares tem como objetivo primeiro propiciar uma alfabetização audiovisual, trabalhar esse lado da crítica, da reflexão com os alunos, que é uma das características do trabalho com as artes de um modo geral. E, além disso, diminuir as distâncias que têm da tecnologia fora do colégio e dentro do colégio. [...] Diferente de uma proposta extracurricular quem se inscreve pra fazer as oficinas, só quem tem interesse e disponibilidade de tempo. Então, se fosse pra ser só um trabalho extracurricular não atenderia a todos no tocante ao nosso objetivo de alfabetização audiovisual. Eu acho isso uma coisa extremamente importante. Então, assim... Eu não quero ter que fazer essa opção e nem vamos fazer, porque já estão sedimentadas as duas coisas. Mas se eu tivesse que fazer opção por uma das duas, eu faria pela curricular, justamente por isso, porque eu estaria proporcionando a um número maior de pessoas esse contato com os elementos da linguagem cinematográfica e é uma maneira de eles saberem se expressar através dessa linguagem. Mas nós não vamos fazer essa opção, nós vamos manter as duas. Aliás, a gente não tem só essas duas frentes de trabalho com o núcleo CeNA 23, que é o nosso Núcleo de Cinema e Animação.*

Frederico - *De fato são duas propostas bem diferentes. Uma é a proposta realmente da qual eu imagino que toda escola pode usufruir, que seria de uma tentativa de linguagem audiovisual que eu penso que poderia ser obrigatória em todas as escolas. O projeto extracurricular depende mais de alguém dentro da escola que tem o interesse em fazer enquanto que a linguagem dentro da escola, passando a ser obrigatória, alguém tem que fazer, tem que ter algum profissional, a escola tem que ter um profissional pra fazer isso. O outro vai depender do profissional ter esse interesse ou não. Mas, no nosso caso aqui, como a gente tem a possibilidade de fazer as duas coisas, a gente enxerga que se completam. Nós temos tantos alunos que ainda nem chegaram ao 9º ano, mas que já fazem parte do projeto porque já tinham interesse anterior em cinema. E também alunos que nem nunca pensaram em fazer parte do projeto, mas, passando pelo 9º ano, passam a querer porque têm*

um contato com o cinema de outra forma. E eu posso continuar fazendo isso. Então, eu vou continuar.

No CAp João XXIII/UFJF, o projeto CeNA 23 oferece atividades curriculares de cinema que são trabalhadas nas aulas de artes visuais, no turno da manhã, e nas oficinas realizadas no colégio e fora dele, à tarde, no contraturno. Os professores de artes visuais, Nelson e Frederico, afirmam que o objetivo do projeto é promover uma alfabetização audiovisual a todos os seus participantes. Isto significa propiciar a eles o acesso ao conhecimento dos elementos da linguagem cinematográfica, o que poderá contribuir para mudar a maneira pela qual assistem aos filmes e influenciar na produção de seus filmes, franqueando-lhes uma chance de exercitar a crítica e a criatividade.

No entendimento do professor Frederico, a proposta de trabalho com o cinema como disciplina da grade curricular tem um alcance maior justamente por garantir a todos os estudantes o contato e o acesso ao cinema e aos elementos da linguagem cinematográfica na escola. Por este motivo, optaria por ela caso se encontrasse em uma situação em que tivesse de escolher entre ela e a inclusão do estudo com o cinema na parte diversificada do currículo.

No trabalho desenvolvido com o cinema em sua prática pedagógica, os professores destacam como um aspecto positivo e que lhes traz gratificação, a capacidade que o cinema tem de afetar, de contagiar e de se impregnar não só nos alunos diretamente envolvidos no projeto, mas também nos estudantes de outras turmas. Os membros da comunidade escolar que transitam nos corredores têm a curiosidade avivada e o desejo insuflado para descobrir o que é aquela experiência e também usufruir daqueles momentos de prazer e de descobertas. Muitos se sentem reanimados e provocados ao assistirem as produções dos colegas exibidas nas mostras ou em eventos promovidos pela escola.

No CAp/UFPE o cinema é trabalhado como disciplina e é oferecido na parte diversificada do currículo.

Jane - *Lá no colégio, no Aplicação, a gente tem uma parte diversificada do currículo e a disciplina de cinema entra na parte diversificada do currículo, o que significa que ela está disponível, mas que nem todos vão cursar. Algumas pessoas podem escolher entre cinema e mais outras duas disciplinas. Eu acho que se você pode escolher fazer. Se você está fazendo porque você quer eu acho que é muito mais agradável. [...] Acho que já aconteceu e acontecem coisas, mas não é muito legal. Sabe por quê? No colégio a gente tem coisas muito legais. Então, às vezes, você vai escolher entre cinema ou percussão, pra tocar, por exemplo, tambor em maracatu, alfaia maracatu que os meninos adoram. É outra coisa também que é muito legal. Às vezes, os meninos ficam até sem saber o que escolher, entendeu?*

Embora como disciplina, o cinema é oferecido, no CAp/UFPE, na parte diversificada do currículo concorrendo com outras opções de estudo de arte, o que não permite que todos os alunos cheguem a cursar a disciplina. Isto confirma o que a professora Ana Lúcia do CAp/UFRJ e o professor Nelson do CAp João XXIII/UFJF dizem a respeito do oferecimento da atividade com o cinema no contraturno: esta modalidade não consegue garantir a participação de todos os estudantes.

É interessante observar que a parte diversificada do currículo do CAp/UFPE oferece três opções de arte como disciplina, com conteúdos ligados à cultura regional e que estão diretamente relacionados ao interesse de seus estudantes. De acordo com a professora Jane, apesar de não ser possível garantir vaga a todos os alunos nas disciplinas oferecidas, não há descontentamento porque as disciplinas tratam de possibilidades artísticas diferentes e vão ao encontro dos interesses dos alunos que já se adaptaram ao sistema de opção da parte diversificada do currículo escolar.

Segundo Moreira (2012), a pluralidade cultural das sociedades contemporâneas, que gera conflitos nem sempre passíveis de resolução com base na negociação entre os diferentes grupos sociais, apresenta grandes e inusitados desafios para a elaboração de um currículo que contemple toda esta diversidade cultural. No caso do CAp/UFPE, a oferta de disciplinas da parte diversificada do currículo parece ter atendido bem a demanda dos alunos.

Um ponto importante a ser refletido é: como o processo ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido na escola sem que se faça o massacre ou a negação das culturas minoritárias? “Como ensinar o conhecimento escolar para diferentes culturas, sem colonizar mentes e corpos e sem perder o foco na cultura?” (VEIGA-NETO, 2002).

Esse papel constitutivo da cultura reflete-se em praticamente todos os aspectos do processo social. A cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade quanto na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura (MOREIRA, 2012, p. 187).

Moreira (2012) defende a elaboração de uma base curricular nacional com definição de conteúdos, com estabelecimento de princípios para alicerçar as políticas educacionais dos estados e dos municípios, bem como fundamentar os planos curriculares das instituições escolares, a fim de que a educação brasileira venha a obter um mínimo de qualidade e possa cumprir seu papel de ensinar e de capacitar as pessoas para entender o mundo e seus fenômenos naturais e políticos. O autor não defende “a formulação de um currículo nacional que se estabeleça para todas as escolas do país” (MOREIRA, 2012, p. 182), ele propõe

princípios norteadores para a criação de uma proposta curricular de nível nacional, tais como: a revalorização do conhecimento escolar, a reafirmação da importância da cultura mais ampla, a escola como espaço de crítica cultural, a escola como espaço de pesquisa e a escola como espaço formativo para o trabalho.

As propostas precisam expressar a valorização do conhecimento escolar, matéria-prima do currículo, cujo acesso precisa ser garantido a todos os estudantes, para que corresponda a instrumento de luta política por maiores oportunidades na sociedade. Ensinar conhecimentos é função e obrigação da escola; é parte crucial, mesmo, de sua função política. A escola existe para ensinar conhecimentos que facilitem ao aluno o melhor entendimento do mundo em que está inserido e que ofereçam explicações confiáveis dos fenômenos desse mundo (MOREIRA, 2012, 191).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe uma jornada diária de quatro horas para que as crianças desenvolvam atividades para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares. O número de escolas que funciona em tempo integral é muito limitado, qualquer que seja a região ou o estado do Brasil. Independente do tempo que a criança passa na escola, a educação precisa ter qualidade. Porém, não restam dúvidas de que a escola de tempo integral é um grande diferencial para as camadas economicamente menos favorecidas que, gratuitamente, podem ter no contraturno, além do acompanhamento pedagógico, atividades direcionadas à educação ambiental e à promoção da saúde; à cultura e às artes; ao esporte e ao lazer; à tecnologia digital e à comunicação. Com o objetivo de expandir a educação integral, o MEC criou, em 2008, o Programa Mais Educação⁵² para fazer face ao desafio de desenvolver uma educação mais completa, reorganizando espaços, tempos e conteúdos.

Considerando-se o grande território do Brasil e as distintas características regionais em termos sociais, econômicos e culturais torna-se difícil instaurar um padrão curricular obrigatório para todo o país. O *caput* do artigo 26 da LDB garante que a parte diversificada do currículo escolar seja organizada de acordo com “as características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela”. Assim sendo, estados e municípios podem decidir qual é a melhor e mais exequível proposta para a implantação da educação integral em suas escolas, levando em conta sua própria realidade e suas idiossincrasias. O Brasil tem muito a aprender com os países que hoje são modelo em educação como a Finlândia, a Coreia

⁵² O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: jan. 2015.

do Sul, a Irlanda e o Chile, onde os estudantes passam, em média, nove horas por dia na escola, o que interfere não só na qualidade da educação destes países como também no desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país.

As ações de valorização do cinema empreendidas no cenário nacional pelos atores sociais ligados às áreas que articulam cinema, currículo e educação - professores, pesquisadores, realizadores, produtores, cineastas - contribuíram para que a Lei Nº 13.006/2014 fosse aprovada. Com a vigência desta lei em todo território nacional, as escolas públicas de educação básica têm a obrigatoriedade de exibir filmes de produção nacional como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola, no mínimo por horas mensais. Como a LDB⁵³ prevê autonomia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), cada escola poderá definir de que maneira o cinema será inserido nas atividades curriculares da escola, inclusive aumentando o número de horas dedicadas ao trabalho com o cinema.

A lei federal é uma garantia de democratização do acesso ao cinema para as crianças das classes populares e de um cinema de qualidade para as crianças de todas as classes sociais, constituindo um avanço nas políticas públicas culturais e educacionais no país. O professor Nelson apoia a lei e sugere que o trabalho com o cinema pode ser ampliado a partir dela.

Nelson - *Eu acho que é importante ter o cinema brasileiro dentro das escolas. Muitos lugares e muitas pessoas ainda têm um preconceito. [...] Mas eu acho que da mesma maneira que a gente respondeu que é importante ter uma videoteca, uma DVDteca que tenha todo tipo de filme, também não restringir só ao brasileiro. Não quer dizer que o projeto tenha que ser aberto. O projeto de repente vai ser com um filme brasileiro, mas nada impede que a escola passe dois filmes por mês, três, dez... E aí se for só pra cumprir a lei vai ser um filme brasileiro. Mas em benefício do aluno, em benefício da educação eu considero que não tem que ter essa restrição só pra filme brasileiro, que sejam mais exibições mensais. Já que vai ter o equipamento, faz mais exibições e propicia uma diversidade maior. Agora, tem que começar por algum lugar e que comece pelo brasileiro. Mas que amplie isso aí.*

Frederico - *Reconheço. Da mesma forma que reconheço também a necessidade da literatura brasileira na escola, da música brasileira na escola, da arte visual brasileira na escola em termos da cultura do nosso povo, do trabalho de divulgação da cultura do nosso povo.*

⁵³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 15º. “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacionalldb.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

A iniciativa da lei de priorizar o cinema nacional e de fazê-lo circular em nossas escolas procede. Sem dúvida ela é importante, pois é uma forma de dar ao povo oportunidade de conhecimento do seu próprio cinema e de lhe angariar valorização. Porém, conforme o professor Nelson indica, não é necessário haver restrição ao cinema brasileiro. Com certeza, o cinema brasileiro abrirá as portas da escola para que outras cinematografias também sejam conhecidas.

A opinião de que a DVDteca escolar comporte todo tipo de filme não encontra apoio nos argumentos dos autores que embasam esta tese, nem há concordância com a opinião desta pesquisadora. A posição defendida neste estudo é a de que a entrada de filmes na escola seja feita por meio da seleção do que há de melhor no cinema em termos de cultura e arte, considerando a adequação do conteúdo à faixa etária para a exibição.

Reitera-se a opinião do professor Frederico em relação à necessidade de que existam mais iniciativas escolares que valorizem as manifestações da cultura popular e a produção brasileira em todas as áreas da arte promovendo a sua divulgação e fazendo com que elas sejam mais conhecidas.

O mercado da indústria cinematográfica nacional poderá ser beneficiado com esta lei e com a distribuição de filmes nacionais em todas as escolas brasileiras. Esta nova realidade poderá estimular o investimento na produção de filmes de curta, média e longa-metragem voltados ao público infanto-juvenil ou que tenham como tema a diversidade cultural brasileira. É importante que o planejamento necessário à realização de novos filmes insira em sua planilha de custos o investimento de recursos financeiros destinados à inclusão do sistema *closed caption*⁵⁴ e da audiodescrição⁵⁵ no filme, de modo que os alunos portadores de

⁵⁴ “*Closed caption* (também conhecido pela sigla **CC**) é uma expressão em inglês que significa **legenda oculta**, um sistema de transmissão de legendas de **filmes, programas de televisão** ou **vídeos online**. Alguns países não fazem distinção entre legendas (*subtitles*) e legendas ocultas (*closed captions*), mas a verdade é que no caso deste último, são incluídas referências textuais a respeito de músicas ou efeitos sonoros, para que pessoas com deficiência auditiva possam entender o que está acontecendo no programa em questão. *Closed caption* é uma ferramenta essencial para pessoas com deficiências auditivas”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/closed-caption/>>. Acesso em: jan. 2015.

⁵⁵ “A audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além de pessoas com deficiência visual, a audiodescrição também amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.” Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/definicoes/>>. Acesso em: jan. 2015.

necessidades especiais possam participar nas atividades e não sofram discriminação.

Em suma, o cinema é uma realidade a ser descoberta, reinventada e valorizada pelos profissionais da educação que trabalham a interação entre a educação, o currículo e a escola para que esta última possa: atender sem discriminação sua clientela composta por indivíduos provenientes de culturas dessemelhantes; executar sua obrigação de ensinar conhecimentos com alguma qualidade e cumprir sua função política de instrumentalização para a luta política por maiores oportunidades na sociedade (MOREIRA, 2012).

Com a construção e a análise das cinco categorias empregadas neste trabalho foi feita uma tentativa de absorção de algumas pistas para se desvendar o modo pelo qual os professores foram afetados pelo cinema, utilizando o relato de suas experiências pedagógicas de iniciação ao cinema nos CAPs federais em que atuam. É um cenário novo que começa a se configurar, delineando as primeiras iniciativas com este trabalho, que tende a se multiplicar e a ter suas produções, descobertas e pesquisas compartilhadas em diferentes espaços e instituições. Várias escolas e professores têm realizado trabalhos maravilhosos por todo o Brasil, mas muitos permanecem velados e desconhecidos, o que não significa que não tenham qualidade. Os CAPs, cumprindo sua missão, seguindo seus princípios e baseando-se na filosofia que os norteia vêm trabalhando no encontro do cinema com a educação de forma profícua, congregando experiências e aportando contribuições significativas para o aprimoramento da educação básica brasileira.

Nesta última categoria, admitindo-se o cinema como uma das linguagens artísticas a ocupar um espaço no currículo escolar, questionou-se a melhor maneira de se fazer a inserção de atividades com o cinema na prática pedagógica, sem que se percam as características marcantes desta arte. Com o reconhecimento de que se trata de um direito de todos, como garantir o acesso e a participação de todos os estudantes sem nenhum tipo de exclusão? A proposta é que o cinema entre na escola como prática curricular e que a instituição de ensino escolha, conforme suas condições e recursos físicos, financeiros, técnicos e humanos, a melhor maneira de se trabalhar com os alunos.

Algumas pistas para um próximo roteiro

O cinema não tem fronteiras nem limites. É um fluxo constante de sonho.

Orson Welles

A pesquisa “Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação” objetivou investigar possibilidades de encontro do cinema com a educação, com base nas narrativas de docentes que atuam em três dos Colégios de Aplicação das universidades federais brasileiras e incluem a sétima arte em sua prática pedagógica. O foco desta investigação foi identificar de que modo a experiência de cinema do docente contribui para gerar experiências de iniciação ao cinema no espaço escolar, sem que ele tenha uma formação específica na área. Para auxiliar o caminhar pelas veredas deste percurso algumas indagações foram formuladas: existe alguma intenção de direcionamento do olhar da criança e do adolescente nas atividades desenvolvidas com o cinema no contexto escolar? Quem é o professor que trabalha com o cinema de forma diferente do clássico uso de recurso pedagógico auxiliar no ensino de conteúdos? Que estratégias e possibilidades de encontro do cinema com a educação os docentes dos Colégios de Aplicação desenvolvem com seus alunos? Por quais meios os Colégios de Aplicação podem contribuir para que o diálogo com outras escolas sobre as práticas com o cinema sobrevenha?

Para investigar o problema e os indicadores referentes a estas questões intentou-se dialogar com vários autores, dentre eles Alain Bergala, Jacques Rancière, Jorge Larrosa e Adriana Fresquet. Empreendeu-se um estudo metodológico de abordagem qualitativa, no formato de entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas com sete docentes de três Colégios de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha do campo para a realização deste estudo deve-se ao fato dos Colégios de Aplicação serem unidades de educação básica ligados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); servirem como campo de estágio para a prática e a formação de futuros professores das diversas licenciaturas; desenvolverem pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e contribuírem como interlocutores na troca de experiências em educação com outras instituições de ensino público e privado. O recorte deste campo de estudo foi realizado por meio de amostragem por conveniência, com base na lista das escolas do Conselho Nacional

dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp).

Foi enviado um questionário por *email* para os dezesseis Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais brasileiras, a fim de fazer um mapeamento para identificar quais desenvolviam propostas sistematizadas de ensino com o cinema e a educação. Destes, apenas quatro enviaram o questionário respondido: o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, o CEPAE da Universidade Federal de Goiás, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Destes quatro colégios, três apresentavam práticas sistematizadas de trabalho com o cinema e a educação e, por isso, foram escolhidos como campo para esta investigação. O motivo da exclusão do CEPAE desta pesquisa foi a ausência de um trabalho sistematizado com o cinema, pois as atividades ocorrem de maneira eventual em algumas disciplinas.

Com o intento de alcançar os objetivos propostos nesta investigação foram ouvidos sete professores dos Colégios de Aplicação que, afetados pela arte cinematográfica, realizam encontros do cinema com a educação com seus alunos de modo contínuo, regular e organizado. A relevância desta pesquisa consiste em detectar, por meio das narrativas e experiências com o cinema e a educação, de que maneira os docentes sofreram a afetação do cinema. A escolha do instrumento entrevista e da utilização da escuta se deve à compreensão de que, pela evocação das memórias das experiências pessoais dos professores e dos saberes produzidos com suas práticas, é factível compartilhar caminhos e desenhar mapas do que é realizado nos colégios de aplicação. A investigação revelou um trabalho que realiza atividades, no turno escolar ou no contraturno, capazes de despertar o interesse, a curiosidade, a fruição, a construção de diversos pontos de vista, a aprendizagem da linguagem da história e das técnicas do cinema e que é calcado em experiências de alteridade, ou seja, no poder se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, instaurando com ele um diálogo cuja base se encontra na identificação, na consideração e na valorização desse outro.

No evoluir desta pesquisa, o trabalho com a temática demandou a abordagem dos antecedentes e o estudo das possibilidades da Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que prevê a obrigação da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. A nova lei, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, incluiu, no artigo 26 da Lei Nº 9.394/96 (LDB), o parágrafo 8º, que obriga a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, por no mínimo duas horas mensais. No entanto, a mera obrigatoriedade da lei não ocasionará uma transformação

nas práticas cotidianas das escolas públicas. É necessário que haja condições reais de oferta de filmes, de câmeras, de telas de projeção, de equipamentos para captação de som, para edição de imagens e para exibição de filmes etc., de tal modo que sua efetivação ocorra em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil, conforme previsto na referida lei.

No que concerne ao levantamento dos dados, o obstáculo inicial sucedeu durante o processo de mapeamento dos Colégios de Aplicação, devido à dificuldade de obtenção de resposta ao questionário a eles enviado e que daria ensejo à participação na pesquisa. Talvez a causa do não preenchimento do questionário e do não envio à pesquisadora tenha sido a ausência da prática de ensino com o cinema no colégio ou talvez o desinteresse ou a preocupação dos professores de participar de uma pesquisa por receio da crítica ou do julgamento de seu trabalho. A redução da participação dos colégios e, conseqüentemente, do espectro de dados a serem analisados frustrou a expectativa da pesquisadora que ansiava pela participação, senão de todos, mas de um quantitativo maior de colégios.

Contudo, a produção de conhecimento realizada com a participação dos sete professores dos três Colégios de Aplicação (UFJF - UFRJ - UFPE) foi substancial. Relevantes indicações da interface cinema/educação puderam ser encontradas nos relatos destes professores que compartilharam suas memórias e experiências vividas com o cinema desde a infância até os dias atuais e com as atividades de sua prática pedagógica. Trata-se de espectadores emancipados e de professores emancipadores que se servem da arte e da linguagem cinematográfica para ajudar seus estudantes no processo de emancipação. Suas narrativas dos caminhos que percorrem comprovam a importância da presença do cinema na escola, sua potência pedagógica e o poder para gerar transformações nas relações interpessoais e nas práticas educativas do cotidiano escolar.

O cinema proporciona ao espectador elementos para aprender com o próprio cinema: ele é capaz de divertir e emocionar, de induzir à reflexão, aliás ele próprio se torna pensamento. Um cinema que produz imagens que levam o espectador a pensar, tem competência para educar a sensibilidade e o olhar, além de aptidão para provocar transformações. A escola é um espaço de educação e cultura propício à iniciação da vivência da experiência com o cinema para docentes e discentes. No trabalho com o cinema na escola, a proposta é pensar a educação como um conjunto de experiências que produzem sentidos e criam realidades pela força dos sentimentos e emoções despertados, especialmente quando compartilhados. Ela pode contribuir para trazer encantamento à escola, com os momentos de prazer vividos nas atividades que envolvem gestos de criação, arte, sensibilidade e emoção, conjuntamente.

Depois de uma abordagem dos referenciais teóricos metodológicos analisou-se as narrativas dos professores. Estas narrativas das trajetórias de vida pessoal e profissional indicaram pistas para a formação de cinco categorias: I - Práticas pedagógicas com o cinema e a educação; II - Formas e conteúdos que atravessam a escola: possibilidades de emancipação afetivo-intelectual; III - Contribuições dos CAPs para a inserção de práticas com o cinema em outras escolas; IV - Experiências estéticas com o cinema na formação docente; V - O cinema na escola: uma prática curricular no turno, no contraturno ou em ambos?

Os indicadores, identificados, apresentados e analisados na segunda parte desta pesquisa, constituíram as categorias de análise que foram formadas a partir das questões iniciais da pesquisa e das questões que surgiram durante o desenrolar das entrevistas. Alguns excertos da entrevista das cinco categorias analisadas são retomados como cenas do trailer de um filme para a composição de uma síntese.

Na tomada I, *Práticas pedagógicas com o cinema e a educação*, foram abordados os aspectos relativos ao trabalho com o cinema e a educação na escola e como o cinema se revela potente para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e para as relações que se estabelecem entre os sujeitos do conhecimento: professores e estudantes. O trabalho com o cinema evoca no indivíduo o gesto criativo do fazer e do pensar, o que constitui um dos grandes desafios da educação. A presença do cinema na escola, assim como as demais artes, pode contribuir para o encontro com a alteridade e com a criação, no conjunto de experiências do aprender, do pensar, do fazer e do inventar. A arte assume seu papel de ser radicalmente um elemento perturbador: o “estrangeiro” dentro da instituição.

A estrutura física da maioria das escolas não foi projetada para contar com um anfiteatro ou uma sala que comporte os recursos técnicos, os equipamentos e a ambiência que possibilite a fruição de um filme. A educação escolar está mais voltada para o desenvolvimento do intelecto e do raciocínio lógico-matemático - dando ênfase às matérias tradicionalmente mais valorizadas - do que para o desenvolvimento da sensibilidade e o estudo das artes. Atualmente, na eventualidade de uma sessão de cinema na escola, seu propósito maior é o de servir como meio e não como um fim em si mesmo. Sua função mais comumente aceita e empregada é para a introdução de um conteúdo ou para estimular o estudo de alguma disciplina.

As opções de trabalho com o cinema são variadas, sendo, talvez, a mais importante delas a assistência a filmes como uma atividade rotineira para os membros da comunidade escolar, impregnando a todos com a arte cinematográfica. Pode-se assistir a um filme em sua integralidade ou, segundo propõe Bergala (2008), fazendo a articulação e a combinação de

fragmentos, o que provoca no espectador que os assiste o impacto da condensação do(s) trecho(s). O espectador aprende tanto com o que está fora quanto com o que está dentro do filme e ainda com o que ele lhe suscita: emoções, sensações, pensamentos, questionamentos, associação de ideias e correlação entre fatos. Concordando com as referências desta tese, não se tem acesso às artes com apatia, desinteresse, passividade e negligência e para que este acesso seja veraz e genuíno é preciso interesse, estudo, crítica e criatividade no ato de ver. O saber que a arte cria é capaz de afetar e modificar a própria pessoa, sendo este o motivo da importância da escola e dos professores propiciarem aos estudantes momentos de encontro com a arte cinematográfica, com diferentes filmografias, diretores, atores e cineastas. Embora não possa garantir a seus alunos o encontro íntimo e pessoal com a expressão artística, porque este é um movimento singular e individual, a escola não pode fugir desta responsabilidade (FRESQUET, 2010).

Uma criança ou adolescente pode produzir cinema como uma forma de relacionar-se com o mundo, sendo o cinema uma arte “que mais interroga, vê e ouve do que explica” (MIGLIORIN, 2010, p. 106), pois os sentidos e os pensamentos são construídos de acordo com a perspectiva do próprio espectador. Assim, ao expor os estudantes a uma filmografia diversificada - apresentando-lhes filmes que estão fora do circuito comercial, que fogem às estéticas ditadas pelos estúdios de Hollywood preponderantes nas últimas décadas - e adequada à sua faixa etária, a escola já estará cumprindo seu papel de apresentar e oferecer aos estudantes o que há de melhor na cinematografia nacional e internacional. A arte é potência de criação e carrega em si a capacidade de renovação. Sem sombra de dúvida, esta é uma vultosa contribuição que o cinema pode aportar à educação.

Na tomada II, *Formas e conteúdos que atravessam a escola: possibilidades de emancipação afetivo-intelectual*, o objeto de análise foi o encontro do cinema com a educação. Este encontro, tomado como gesto criativo, promove na escola uma efervescência coletiva que engendra impactos que extrapolam os limites físicos da sala de aula, tais como: produções audiovisuais dos estudantes que são exibidas em festivais e mostras de cinema, denúncias de problemas das comunidades, reivindicações junto ao poder público com resultados concretos na vida comunitária. O cinema renasce em cada novo plano em um eterno devir. Sempre jovem, renova e revitaliza o seu entorno.

Cada projeto do programa de extensão do CINEAD da UFRJ se desenvolve uma prática comum que são os exercícios do *Minuto Lumière*, cuja intensidade pedagógica contraria a aparente simplicidade de uma produção de um minifilme com a duração de um minuto. Muitas outras atividades de produção audiovisual com inspiração no cinema

permitem relacioná-lo com diversas áreas do conhecimento como a literatura, a música, as artes plásticas, as artes cênicas, a história, etc., e inclusive produzi-lo. O trabalho realizado com o cinema sensibiliza o olhar e gera modos emancipados de escolher, relacionar elementos e tomar decisões, emancipando modos de ver e criar, desestabilizando o interlocutor/espectador.

Os professores concebem o cinema como uma arte que depende das forças da indústria de produção de filmes, de divulgação e de distribuição para que estes circulem na sociedade e possam ser consumidos pelos espectadores. Quanto maior a exposição à diversidade de filmes, melhores serão as possibilidades para a sensibilização dos sentidos, para o desenvolvimento do gosto estético e para a ampliação das diferentes formas de ver e pensar o mundo. Os filmes comerciais divulgados pela *mass media*⁵⁶ são facilmente encontrados e estão disponíveis para consumo, mas nem todo tipo de filme exibido no circuito comercial pode entrar na escola. É necessário que o professor avalie criteriosamente o conteúdo do filme com que irá trabalhar, preocupando-se com a adequação à idade daqueles a que se destinam, e que se preocupe em oferecer bons e raros filmes para que os estudantes possam usufruir tanto do prazer quanto do desconforto que só a arte pode prover.

O gosto se constitui na trajetória de vida do próprio fruitor da sétima arte. Se o professor conseguir radicalizar a experiência estética na escola, mais oportunidades ele terá para motivar seus alunos para este encontro com o cinema. Viver uma experiência estética com o cinema ou com qualquer outra arte passa por um desejo que é individual. Cabe ao professor *passieur* oferecer os meios para que os estudantes possam realizar sua própria experiência de travessia. Ele poderá percorrer com eles este caminho e experienciar juntos novas descobertas, contudo cada um perfará um caminho diferente, posto que cada experiência de travessia é singular.

Assistir a filmes é imprescindível para a formação cultural e artística do professor, especialmente se ele deseja inserir o cinema em suas atividades regulares docentes. A curiosidade e o interesse são condições para que ele obtenha conhecimento da história do

⁵⁶ “Os *MASS MEDIA* são sistemas organizados de produção, difusão e recepção de informação, geridos por empresas especializadas na comunicação de massas e exploradas nos regimes concorrenciais, monopolísticos ou mistos. Encorajam a uma visão acrítica e passiva do mundo [...] difundindo por todo o globo uma cultura homogênea e destruindo as características culturais de cada grupo étnico”. Disponível em: <<http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-266.htm>>. Acesso em: jan. 2015.

cinema, da linguagem cinematográfica e dos recursos técnicos para a produção de um filme, tornando as atividades que ele empreende com seus alunos mais interessantes e os estudantes mais entusiasmados, aguçando neles a vontade de aprender e os contagiando com sua paixão pelo cinema. Educar o ser humano para a arte é educá-lo para a autonomia no diálogo afetivo da alteridade. O trabalho com o cinema e a educação envolve todo o grupo na discussão das etapas de pré-produção, produção e pós-produção, ensejando que as funções sejam partilhadas por todos os membros, que todos possam contribuir, falar, ouvir, intervir, perguntar e, assim sendo, aprenderem juntos.

O conhecimento dos elementos da linguagem cinematográfica favorece uma leitura aprimorada, mais crítica e sensível dos filmes. Aquilo que, de alguma maneira, impregnou o aluno é compartilhado com o grupo, no qual existe uma relação de alteridade, em que os adolescentes expressam suas emoções, sentimentos e pensamentos, estabelecendo um vínculo de “partilha do sensível”, de olhares sobre o mundo e sobre si próprios. O cinema extingue as fronteiras do tempo e do espaço e transforma o espectador em coautor, no momento da assistência do filme, ao compartilhar o ponto de vista do diretor da obra cinematográfica.

Para uma das professoras entrevistadas, o cinema como arte na escola passa por quatro aspectos fundamentais: apreciar, conhecer, produzir e refletir. Para outro professor, o cinema é o “grande arrombador de muros” da escola, porque é uma expressão estética capaz de reunir todas as linguagens e abordar todas as temáticas humanas.

Segundo Rancière (2010), o ponto de partida para a emancipação intelectual está na igualdade das inteligências. Para o autor, a emancipação começa quando se compreende que o olhar é uma ação e que o espectador é um agente, isto é, ele observa, seleciona, compara, interpreta, com também estrutura, integra e conecta os elementos que tem diante de si com os que estão armazenados em sua memória.

Na tomada III, *Contribuições dos CAPs para inserção de práticas com o cinema em outras escolas*, foram consideradas possíveis alternativas para o trabalho com o cinema e o modo pelo qual elas podem sobreviver. A implantação do projeto-piloto da Escola de Cinema do programa CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ no CAP/UFRJ e a criação de escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro é um exemplo da maneira pela qual estas instituições de ensino podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

A aprovação da Lei Nº 13.006/2014 reforçou a responsabilidade dos Colégios de Aplicação em relação ao processo de consolidação do cinema como conhecimento artístico-cultural e como potencial educativo. Os Colégios de Aplicação podem contribuir para a

ampliação de práticas com o cinema nos próprios colégios e em outras escolas de educação básica, experimentando, registrando e divulgando experiências, promovendo cursos de extensão, desenvolvendo pesquisas e projetos nesta área com a finalidade de que mais pessoas e instituições educacionais participem destes processos. Outros Colégios de Aplicação também podem incentivar a criação de Escolas de Cinema em sua área de abrangência, prestando consultoria à outras escolas como um trabalho de extensão.

Os Colégios de Aplicação procuram avaliar permanentemente seus processos e resultados de ensino-aprendizagem. Aqueles que obtêm êxito costumam ser compartilhados com outras instituições de ensino; com aqueles que não atingiram os objetivos pretendidos são realizadas outras tentativas, estudos e proposições. Há um consenso de que os professores sentem necessidade de maior interação uns com os outros, dos CAPs entre si, dos CAPs com outras escolas e universidades, pois têm muito a compartilhar em pesquisas e produções na área do cinema e da educação.

A tomada IV, *Experiências estéticas com o cinema na formação docente*, teceu considerações a respeito do que é necessário para a formação do docente que deseja incluir o cinema como arte em sua prática pedagógica. A experiência e o saber da experiência parecem ser o núcleo de sentido para se compreender a formação docente e o fazer pedagógico (LARROSA, 2002).

As diversas experiências estéticas vividas na companhia do cinema, narradas pelos sete professores participantes desta pesquisa, podem ser assim resumidas: os filmes podem transportar para outras culturas; o estudo da criação dos aparelhos ópticos produz um encantamento especial e a motivação para conhecer a história do cinema e do pré-cinema; o cinema pode constituir-se numa experiência radical com a arte; a assistência a uma diversidade de bons filmes e a frequência às salas de cinema são atitudes importantes para a autoformação do espectador emancipado; um espectador que se interessa por cinema busca se qualificar e compreender as especificidades da linguagem cinematográfica; a assistência aos filmes de “forma diferente” pode ser proporcionada por meio de vivências de experiências estéticas com o cinema e com os elementos da linguagem cinematográfica; a potência transformadora do cinema pode ter forte influência, especialmente, quando se trata de filmes alternativos.

Existe a necessidade de uma desaceleração do ritmo imposto aos professores e aos estudantes, pois isto os têm tornado sujeitos incapazes de passar pela experiência, ou seja, sujeitos a quem nada acontece, porque nada os afeta, nada os impressiona, nada os comove (LARROSA, 2002). As experiências vivenciadas com o cinema vão além dos recursos

tecnológicos de que ele dispõe e das emoções que são capazes de provocar nas pessoas, porque também são capazes de remeter o sujeito à introspecção, de ampliar sua conscientização social e política e de propiciar a compreensão do significado do seu próprio eu.

De acordo com Rancière (2010), a explicação é o mito da pedagogia e o princípio do embrutecimento. Mas seria possível ensinar o que se ignora a outro ignorante? Para ensinar o que se ignora, primeiro é preciso emancipar o aprendiz e confiar em sua capacidade, desafiá-lo a usar sua própria inteligência. Porém, isto não é possível sem que o mestre antes tenha passado pelo seu próprio processo emancipatório, isto é, seja consciente do poder, da riqueza e da força do espírito humano.

O professor é o profissional que trabalha com a educação de crianças, jovens e adultos e é quem acompanha a rotina da escola. Na maioria das vezes, não tem uma formação específica em cinema, mas é capaz de produzir cultura tanto quanto seus alunos o são. O fato de iniciar seu trabalho com práticas menos elaboradas, mais simples e com poucos recursos não o isenta de passar por experiências pessoais e diretas, as quais possuem um valor inestimável, porque sem viver a experiência íntima do gesto de criação sempre lhe faltará algo que não poderá lhe ser ensinado por ninguém.

A inovação das práticas pedagógicas pode gerar críticas e resistências, mas o universo das imagens abriga em si uma potência notável e que lhe é peculiar. Tornar-se um *mestre ignorante* implica acreditar na igualdade da inteligência dos alunos e dos professores e na possibilidade de que todos podem aprender, participar, fazer, criar e produzir.

A tomada V, *O cinema na escola: prática curricular no turno, no contraturno ou em ambos?*, buscou refletir as maneiras que apresentam maior eficácia, eficiência e efetividade para a inserção do cinema na escola, sendo esta inserção amparada na concepção de cinema como arte. O cinema é uma realidade a ser coletivamente construída e que pode dar visibilidade à pluralidade dos saberes, práticas, culturas internas (povos das regiões brasileiras) e externas (povos de outros países) (MOREIRA e CANDAU, 2008a). Qual seria então a melhor forma para se estabelecer encontros com o cinema e para torná-lo presença constante e ativa na escola? A proposta curricular oferecida tanto no horário do turno das aulas, quanto no horário do contraturno pode ser uma forma interessante de se trabalhar a interface cinema/educação, dependendo do enfoque e da relação que o professor e a escola desejam estabelecer com o objeto-cinema e da existência de condições objetivas da instituição e dos professores para a execução da proposta. Como disciplina, em princípio, a grande vantagem é conseguir alcançar todos os estudantes matriculados no(s) ano(s) em que ela é

oferecida na grade curricular, dando oportunidade de acesso e de encontro com a sétima arte de forma abrangente, sem que nenhum aluno corra o risco de ser excluído dessa vivência.

Como atividade oferecida no contraturno pode ser uma proposta inovadora com algumas vantagens, tais como: não sobrecarregar um turno de aulas na escola, propiciar melhor aproveitamento do tempo ocioso, melhorar o rendimento escolar do estudante, oferecer atividades de lazer, esporte e cultura gratuitas e com orientação profissional especializada. Prover atividades para o contraturno depende das condições da escola: se há espaço físico adequado, salas disponíveis, infra-estrutura, recursos humanos e materiais entre outros. Se se trata de uma escola de tempo integral, obviamente ela já oferece atividades, aulas e oficinas no contraturno.

Os docentes dos Colégios de Aplicação entendem que o desejo e o gosto do professor pela sétima arte é um fator preponderante para quem quer trabalhar com o cinema na escola, como também o estudo da linguagem cinematográfica, que é tão específica e complexa. Eles também reconhecem a necessidade do conhecimento em outras áreas artísticas - o que hoje está ao alcance de quase todos, graças às infindas possibilidades que a Internet oferece - que pode ser construído ao longo da trajetória de vida do espectador-fruidor ao assistir a bons filmes, ler, estudar e pesquisar o assunto. É preciso estar preparado para exercer o importante papel do *mestre ignorante* e do *passeur*.

Os professores entrevistados concordam que o professor não precisa ser ou tornar-se um cineasta para trabalhar com o cinema na escola. Tampouco é objetivo do ensino fundamental, médio ou da educação de jovens e adultos 'formar' cineastas. Entretanto, é necessário criar uma relação de intimidade com o cinema que pode acontecer, por exemplo: i) a partir de um mergulho na análise de um plano perceber uma infinidade de pontos de vista possíveis em uma mesma situação; ii) manusear recursos e equipamentos técnicos que deem ao professor condições de realizar um trabalho qualificado com seus alunos. Pode-se inferir das narrativas dos professores duas implicações: a ampliação do repertório de filmes qualifica a produção, enquanto esta última aguça o olhar do produtor.

O espaço escolar é o campo mais fértil para o encontro afetivo, sensível, criativo e para o desenvolvimento de potencialidades e aprendizagens, porém ainda existem muitos problemas que precisam ser enfrentados, trabalhados e vencidos coletivamente. Algumas indicações de ação para que se faça o enfrentamento a este desafio: ampliação da produção audiovisual brasileira, especialmente para crianças; proposição de políticas públicas de incentivo à produção voltada para o público infanto-juvenil; participação de profissionais da educação nas discussões sobre a produção e a distribuição de filmes e de outros produtos

audiovisuais no país; elaboração e divulgação de editais que incentivem a produção audiovisual por e para crianças, com avaliação da qualidade do que for produzido; integração às produções audiovisuais brasileiras das tecnologias assistivas, como audiodescrição, legendas e LIBRAS; criação, na internet, de um portal de referência para o compartilhamento da produção audiovisual brasileira voltada para a infância e a adolescência; provimento de infraestrutura tecnológica para escolas públicas de educação básica do Brasil; formação de um acervo de filmes de qualidade; apoio à realização de mostras, festivais, fóruns, programas e oficinas sobre questões artísticas e técnicas; incentivo à criação de cineclubes escolares.

A experiência com o cinema na escola é uma forma privilegiada para se pensar e viver a *poésys* na educação. A dimensão estética do cinema pode propiciar ao espectador uma experiência sensível mais profunda, pois não se limita ao enredo e ao discurso dos personagens, mas abarca a imagem em movimento, a trilha sonora, a fotografia, os efeitos especiais, favorecendo um tipo de experiência singular que conduz à introspecção e à elucubração do pensamento. Um filme é um fenômeno que abre a percepção e a imaginação, que transporta o ser humano para realidades diversas reais ou imaginárias.

Novos desafios são apresentados para o trabalho docente nos Colégios de Aplicação, que, além de serem pautados no ensino, pesquisa, extensão e gestão, devem estar voltados para o planejamento, capacitação, produção científica e desenvolvimento de projetos, segundo as diretrizes expedidas pelo MEC. No encontro do CONDICA, realizado em julho de 2014, em Brasília, a Secretaria de Educação Básica (SEB) reforçou a importância dos Colégios de Aplicação investirem: i) em ensino, por meio da implantação da escola de tempo integral; ii) em pesquisa, envolvendo-se com as questões das novas tecnologias; iii) em extensão, através da formação continuada de professores com os cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; iv) em gestão.

Os Colégios de Aplicação, por suas características específicas, têm condição para promover eventos em que as experiências de práticas pedagógicas sejam intercambiadas, desfazendo as distâncias entre eles mesmos e outras instituições de ensino da rede pública e privada; propiciar a divulgação de diferentes processos e metodologias de ensino-aprendizagem, considerando as diferentes tecnologias e especificidades do campo da educação; fomentar possíveis parcerias em atividades de pesquisa e de extensão dentro e fora das universidades a que se vinculam; discutir e reafirmar o papel que os colégios de aplicação vêm desempenhando na formação de professores, assim como na criação de novas metodologias para o aprender, desaprender e reaprender os saberes e os fazeres; dar

continuidade aos esforços de aproximação acadêmica, cultural e organizacional entre os Colégios de Aplicação, universidades, escolas e comunidade.

Há uma mudança veloz nos modos de fazer, pensar e atuar. A parceria entre as universidades e as escolas, operando uma fecunda troca de saberes e fazeres do processo ensino-aprendizagem e da formação continuada de professores, pode denotar uma instância multicultural transformadora, tendo em vista que permite tanto o encontro entre as desiguais culturas das várias regiões do Brasil quanto novas sínteses decorrentes desse encontro, pondo-se na rota de uma educação forjada na e valorizadora da diversidade cultural, promotora do sucesso e da equidade e responsiva à alteridade e à pluralidade cultural.

O cinema traz em si uma potência de aprendizagem, capaz de alargar e fertilizar os espaços e os tempos escolares e educativos, quando habita as novas experiências de descoberta do conhecimento. O sujeito, ao se deparar com seus dispositivos de criação, tem a possibilidade de aprofundar seus questionamentos e de se surpreender com o que pode advir dessas experiências. Segundo Ismail Xavier (2013), existe a possibilidade, de “um pensar e fazer cinema que reivindica o direito a experimentar negado pela indústria, que convoca a uma ampliação da aventura da nova percepção, sem as amarras do código vigente” (p. 12). É de se esperar que os professores sejam impregnados pela sétima arte e que haja muitos encontros afetivos, estéticos e políticos entre a educação, a docência e o cinema.

Para que isso possa acontecer, o professor precisa desenvolver habilidades em tecnologias digitais de informação e de comunicação que favoreçam a renovação de experiências e significados do processo ensino-aprendizagem, da arte, da educação, da cultura e do mundo. É também necessário familiarizar-se com as metodologias e as atividades de pesquisa que o capacite a desenvolver o trabalho com o cinema na sala de aula. Tal formação visa criar uma abertura para a pluralidade de linguagens e meios que favoreçam o aluno na aquisição de variados processos da construção do conhecimento em comunicação e na expressão de sua subjetividade.

Considerar currículo e cinema como lugares de cultura (GABRIEL, 2013) os tornam “potentes chaves de leitura para a compreensão dos processos de subjetivação e objetivação que ocorrem no âmbito da cultura escolar” (idem, p. 24). O ser humano, ao produzir cultura, se objetiva e subjetiva simultaneamente, pois ao apropriar-se da atividade que produz, apropria-se também de sua história humana e imprime nela sua marca. O movimento de objetivação e subjetivação só é possível pela mediação dos signos produzidos pela cultura, pois à proporção que o sujeito se objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo transforma a si mesmo e se subjetiva. Neste sentido, o currículo e o cinema podem mediar os

processos de conhecimento entre sujeitos e entre sujeitos e conhecimento, de modo que o olhar criado e lançado sobre o mundo possa repercutir e se propagar por ele, escapando dos limites das salas de cinema.

No processo de constituição de si mesmo, o indivíduo também se apropria de significações socialmente e historicamente produzidas e as reelabora vivendo em um espaço intersubjetivo uma história particular que atribui sentido pessoal para suas experiências e descobertas. O sujeito se torna autor e ator, pois transforma o contexto social no qual está inserido, apropriando-se dos significados produzidos e constituindo-se a partir deles. Baseando-se em suas experiências singulares, o sujeito subjetiva a cultura e a ressignifica e, com isto, objetiva algo novo. Assim, pode-se entender o sujeito do conhecimento como produto e produtor de sua própria atividade e da atividade de outros sujeitos.

Foram muitos os conceitos e as ideias abordados pelos sete professores-*passeurs* dos Colégios de Aplicação em suas narrativas as quais constituíram o material desta pesquisa. Selecionar alguns pontos que possam funcionar como pistas para reflexão ou como sugestões para quem deseja trabalhar na companhia do cinema e da educação, seja professor ou outro profissional, não foi uma tarefa fácil.

O cinema se revela uma arte potente para a educação e na escola estabelece relações com o conhecimento que intensificam a descoberta e a reinvenção do mundo e de si próprio. Os professores, ao promoverem encontros com as diferentes cinematografias, precisam promover leituras criativas dos filmes com os estudantes, não apenas leituras analíticas e críticas. A Pedagogia da Articulação e da Combinação de Fragmentos (ACF), criada por Bergala (2008), otimiza o tempo escolar e oferece aos estudantes contato com um repertório maior de filmes.

É preciso fazer uma boa seleção de filmes para se compor uma filmoteca escolar, pois a formação do gosto é construída ao longo da trajetória de vida do espectador de cinema. Iniciativas como assistir aos filmes, produzir audiovisuais e divulgar suas filmagens dão voz aos jovens por meio da arte. Além disto, também lhes dão oportunidade de viver experiências de iniciação ao cinema com a força política, ética e estética que é inerente a esta arte.

A forma de inserção do cinema no contexto escolar pode se dar como componente curricular a ser oferecido no turno escolar, no contraturno ou em ambos dependendo da situação e das escolhas de cada escola. O principal é que o cinema esteja presente no currículo e faça parte da rotina escolar. A Lei Nº 13.006/2014 representa um avanço nas políticas públicas para a educação brasileira, especialmente porque democratiza o acesso ao cinema por meio das escolas públicas de educação básica e valoriza o cinema nacional.

Este estudo buscou analisar as narrativas dos professores que atuam nos Colégios de Aplicação e que, afetados pelo cinema, tornaram-se *passseurs* em suas práticas docentes, contribuindo, propondo e gerando novas experiências de iniciação ao cinema, desenvolvendo o gosto estético em seus alunos, trabalhando os aspectos éticos, políticos e poéticos da linguagem cinematográfica e correndo com eles os mesmos riscos.

Novas produções acadêmicas sobre o currículo escolar na perspectiva multicultural poderão ser produzidas a partir da escuta de outras narrativas e poderão se somar às já existentes, pelas vozes de outros professores e de outros pesquisadores. Não houve, neste estudo, a pretensão de esgotar as discussões e as reflexões sobre o tema, porque se entende que toda pesquisa faz um recorte em um tema e tem limitações de várias ordens. Ao contrário, entende-se que são necessários novos estudos e pesquisas que se proponham fazer a articulação da formação inicial com a formação continuada de professores. São aventadas algumas questões que podem suscitar novas pesquisas: que relações e vivências os professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da educação básica têm estabelecido com o cinema, dentro e fora da escola? A questão do olhar é hoje uma discussão a ser investigada pela docência? Que outras linguagens interpelam o cotidiano de crianças, jovens e adultos? Que implicações a arte cinematográfica pode provocar na cultura escolar? Que efeitos o cinema pode provocar no currículo escolar? Que implicações as relações educação/cinema; docência/cinema; linguagem audiovisual/aprendizagem podem causar nos processos de socialização das novas gerações, quer estejam elas dentro da escola ou fora dela? Por que é importante investir em assistir filmes e fazer cinema na escola? A produção amadora na escola poderá repercutir, de algum modo, na produção futura do cinema no Brasil?

Ao propor algumas pistas que possam sinalizar ou inspirar um próximo roteiro de estudo, reafirma-se a pesquisa como um espaço de encontro e de reflexão, de investigação e de experiências, de exposição e de introspecção que vai sendo construído em um longo processo de amadurecimento de idéias e de pensamentos, com idas e vindas. Ao final, porém, sente-se que valeu a pena correr riscos e fazer a travessia. O propósito das reflexões apresentadas neste trabalho é que elas possam contribuir, de alguma maneira, para tornar mais flexíveis e permeáveis as fronteiras entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas artes, na educação e no cinema e estimular o diálogo e a troca de experiências entre os docentes dos Colégios de Aplicação, os docentes das universidades e os docentes das escolas públicas e privadas de educação básica, para uma reinvenção das práticas com o cinema e a educação, visando uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUD, Philippe. *Lês paupières du visible: écrits de cinéma*. Crisnée: Yellow Now, 2001. (Col. Côté Cinema).

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. 5. ed. Campinas: Papirus, 2010.

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Dossiê cinema e educação # 2: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2011b.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010a.

_____. *Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010b.

BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1993.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quarter/FAPERJ, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral, São Paulo: Paulus, 2004.

BOGALHEIRO, José. *Empatia e alteridade: a figuração cinematográfica como jogo*. Lisboa: Documenta, 2012.

BRESSON, Robert. *Notas sobre o cinematógrafo*. Tradução: Evaldo Mocarzel. São Paulo: Iluminuras, 2005.

BUÑUEL, Luis. *Mi ultimo suspiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e apostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008a, p.13-37.

_____. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Luis Buñuel: uma poética do selvagem. *Significação - Revista de Cultura Audiovisual*. Universidade de São Paulo - USP. v. 36. n. 32, 2009.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. Tradução: Ferreira Gullar. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANEY, Serge. *L'exercice a été profitable, Monsieur*. Paris: P.O.L., 1993.

DOMINGUES, Glauber Resende. *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta*. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz M. de A. Porto. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Angélica dos. (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.
_____. *Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUBOIS, Philippe. *Cine, vídeo, Godard*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004.

FERRARO, Giuseppe. A passagem. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos: Devir - criança da filosofia, infância da educação*. Rio de Janeiro: UERJ, set. 2010. p. 9-10.

FLICK, U. An introduction to qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed. 2006.

FRESQUET, Adriana. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Angélica dos. (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

_____. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

_____. (Org.) *Dossiê cinema e educação # 2: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2011b.

_____. (Org.) *Dossiê cinema e educação # 1: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2011a.

_____. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Orgs.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.) *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2009.

_____. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman. In: ANPED, UFRJ, GT-16 - *Educação e Comunicação*, 2008b.

_____. ; XAVIER, Márcia (Orgs.). *Novas imagens de desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2008a.

_____. (Org.) *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD - LISE - FE/UFRJ, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e Cinema na educação básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. In: FRESQUET, Adriana (Org). *Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica*. Cinema para Aprender e Desaprender; Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, Faculdade de Educação, UFRJ, 2013.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GODARD, Jean-Luc. Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera! In: TIRARD, L. *Grandes Diretores de Cinema*. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Paris: Cahiers du Cinema, 1998. Tome 1.

_____. *Introdução à uma verdadeira história do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HEIDEGGER, Martin, La esencia del habla. In: *De camino al habla*. Barcelona: Edicionaes del Serbal. 1987.

KIAROSTAMI, Abbas. *Dois ou três coisas que sei de mim*. O real cara e coroa de Youssef Ishagpour. São Paulo: Cosac Naify; Tradução: Álvaro Machado, 2004.

KIMPARA, Minoru. *Colégio de Aplicação e formação de professores*. Rio Branco: Ideia Editora/Ufac - Universidade Federal do Acre, 2012.

KOHAN, Walter Omar. *O Mestre Inventor*. Relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KVALE, S. *Inter views: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA. Sage, 1996.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. Prólogo - uma experiência sensível com a língua. In: SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. ; KOHAN, Walter. Apresentação. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEANDRO, Anita. Posfácio: uma questão de ponto de vista. *Revista de Educação Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, julho/dezembro 2010.

LISPECTOR, Clarice. *A cidade sitiada*. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES. Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Currículo e a construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de Ciências Físicas*. Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1992.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, mai./ago., p. 285-296, 2006.

MARCHART, Olivier. *El pensamiento político pós-fundacional*. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2009.

MENEZES, Natália Aly. Cinema interativo: novas possibilidades de ambientes imersivos. *Revista Geminis* - Grupo de estudos sobre mídias interativas em imagem e som. UFSCAR - Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som, ano 2, n. 2, p. 198-214, 2011.

MIGLIORIN, Cezar [et al.]. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014a.

_____. ; PIPANO, Isaac. Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia. Tradução: Nahuel Sánchez. *Revista TOMA UNO* (Nº 3): Depto. de Cine y TV - Facultad de Artes - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina, p. 199-207, 2014b.

_____. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014c.

_____. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação*, Faculdade de Educação/UFRJ, v. 5, n. 9, janeiro/julho 2010.

_____. ; FRESQUET, Adriana. *Da obrigatoriedade do cinema na escola: notas para uma reflexão sobre o projeto de lei do Senador Cristovam Buarque (PL 7507/2010)*. Texto inédito. 2015.

MISHLER, Elliot G. *Research interview: context and narrative*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

MODRO, Nielson Ribeiro. *Cineducação em quadrinhos*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

_____. *Cineducação para crianças*. Blumenau: Nova Letra, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE) - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

_____. ; CANDAU, Vera. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

_____. ; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília, ano 12. n. 58. abr./jun. p. 45-53, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula?* Contexto: São Paulo, 2003.

NÓBREGA, Humberto. *Augusto dos Anjos e sua época*. João Pessoa, Edição da Universidade da Paraíba, 1962.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. O papel dos colégios de aplicação na formação de professores. *Instrumento - Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

PINHEIRO, Jane. Dos décadas de enseñanza de cine/vídeo en lo CAp-UFPE/Duas décadas de ensino de cinema e vídeo no CAp-UFPE. In: III Congreso Internacional de La Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual - AsSAECA, 2012.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

QUINTANA, MÁRIO. *Nova Antologia Poética*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução: José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. *A partilha do sensível - estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Eixo experimental Org./Editora 34, 2009.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Tradução: Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. (Orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

_____. *Alfabetização e formação de professores - aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*. *Revista Poiesis Pedagógica*, PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, Catalão, v. 9, n. 1, 2011.

SCAPATICIO, Marta; SANTOMAURO, Beatriz (Colaboração); SCACHETTI, Ana LÍGIA (Edição). Ilhas de excelência. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. *Nova Escola*, Edição 250, p. 72-75, mar. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. ; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data*. Methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem - Educar*. Tradução: Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Editorial - Dossiê: Condição e Formação Docente. *Educação em Foco*, v. 17, p. 07-14, 2014.

_____. ; BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. Educar o olhar. 100 filmes para o professor. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, vol. 19, n. 110, p. 68-76, mar./abr. 2013.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago. 2007.

_____. LARROSA, Jorge. ; LOPES, José de Sousa Miguel. (Orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. LARROSA, Jorge. ; LOPES, José de Sousa Miguel. (Orgs.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cultura. *Revista Contrapontos*, ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr. 2002.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008. (Dossiê Cinema e Educação).

_____. (Org.) *A Experiência do cinema*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1991.

REFERÊNCIAS DA WEB

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: ago. 2012.

ANDREI TARKOVSKY - Disponível em: <<http://filmow.com/andrei-tarkovsky-a51760/>>. Acesso em: dez. 2014.

AUDIODESCRIÇÃO - Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/definicoes/>>. Acesso em: jan. 2015.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - Disponível em: <<http://www.bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2014.

BIOSCÓPIO (Bioskop) - Disponível em: <<http://cinema3ciclo.blogspot.com.br/2008/05/max-skladanowsky.html>>. Acesso em: jan. 2015.

BLOCKBUSTER - Disponível em: <<http://www.significados.com.br/blockbuster/>>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/SEF - Secretaria da Educação Federal. Legislações: Decreto Federal Nº 9.053 de 12/03/1946; Diretrizes Curriculares Nacionais Próprias da Educação Básica - Educação Infantil: Parecer CNE/CEB 22/98, Resolução CNE/CEB 1/99 e Parecer CNE/CEB 04/00; Ensino Fundamental: Parecer CNE/CEB 04/98 e Resolução CNE/CEB 2/98; Ensino Médio: Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jul. 2012.

BUARQUE, Cristovam. *Projeto de Lei do Senado Nº. 7505/2010*. Disponível em: <<http://www.camera.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2012.
<[http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4861:projeto-obriga-filmes-nacionais-nas-escolas&catid=170:super Manchete&Itemid=100003](http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4861:projeto-obriga-filmes-nacionais-nas-escolas&catid=170:super-Manchete&Itemid=100003)>. Acesso em: 8 jul. 2012.
<<http://cristovam.org.br/portal3/>>.
<<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhe>>.
<<http://www6.senado.gov.br>>.
<<http://www.cineop.com.br/seminarios.php?menu=programacao&item=seminario>>. Acesso em: out. de 2012.

CeNA 23. *Realizações do Núcleo de Cinema do Colégio de Aplicação João XXIII*. Disponível em: <http://cena-23.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html>. Acesso em: set. 2012.

CINEAD - Cinema para Aprender e Desaprender. Disponível em: <<http://www.cinead.org/pagina/escolaCinema>>. Acesso em: jan. 2015.

7ª CINEOP - REDE KINO: Carta de Ouro Preto. Disponível em: <redekino.com.br/memória/carta-de-ouro-preto-2012/>. Acesso em: ago. 2013.

8ª CINEOP - REDE KINO: Carta de Ouro Preto.

Disponível:<www.emdialogo.uff.br/content/rede-kino-carta-de-ouro-preto-2013>. Acesso em: ago. 2013.

CLOSED CAPTION - Disponível em: <<http://www.significados.com.br/closed-caption/>>. Acesso em: jan. 2015.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/>>. Acesso em: maio 2013.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/cap/>>. Acesso em: maio 2013.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.cap.ufrj.br/>>. Acesso em: maio 2013.

COMO SE CONSTITUI UM CURRÍCULO? Disponível em:

<<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10917>>. Acesso em: out. 2014.

COMO UM FILME ENTRA EM CARTAZ - Disponível em:

<<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-sao-escolhidos-os-filmes-que-entram-em-cartaz>>. Acesso em: jan. 2015.

CONDICAp - Conselho Nacional dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.condicap.org.br/>>. Acesso em: maio de 2011.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em:

<<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/educacao-integral-624287.shtml>>

<<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ensino-integral-624070.shtml>>. Acesso em: jan. 2015.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Disponível em:

<<http://www.endipe2012.com.br>>. Acesso em: ago. 2012.

ESCOLAS CRIADAS PELO CINEAD. Disponível em:
<<http://www.revistapontocom.org.br/materias/escolas-de-cinema-do-projeto-cinead-apresentam-producoes>>. Acesso em: jan. 2015.

FAIXA DE RENDIMENTO NO BRASIL. Disponível em:
<<http://oglobo.globo.com/economia/pnad-2013-desigualdade-volta-subir-depois-de-12-anos-13971702>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

FOTO STILL - Disponível em: <<http://focusfoto.com.br/tecnica-fotografica-fotografia-still-e-produtos/>>. Acesso em: jan. 2015.

GATTI, Bernadete; KIMPARA, Minoru Martins. In: JARETA, Gabriel. *Abandono da inovação*. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/158/artigo234780-1.asp>>. Acesso em: out. 2013.

HORÁRIO DO TURNO. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

HORÁRIO DO CONTRATURNO. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jul. 2012.

JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA DO SENADOR CRISTOVAM BUARQUE. Disponível em:
<http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4861:projeto-obriga-filmes-nacionais-nas-escolas&catid=170:super-manchete&Itemid=100003>. Acesso em: 8 jul. 2012.

LEI Nº 13.006/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: jun. 2014.

LDB Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacionalldb.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.
MASS MEDIA. Disponível em: <<http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-266.htm>>. Acesso em: jan. 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios*. 2008b. Disponível em:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/antonio_moreira_qualidade_educ_curric%20(3).pdf>.
Acesso em: set. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Entrevista realizada no Programa “Salto para o futuro”*, em 15 out. 2008c. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista>. Acesso em: set. 2012.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação/2007. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jul. 2012.

PLANOS NO CINEMA - Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/olivro/enquadramentos-planos-e-angulos/>>. Acesso em: abril 2013.

PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: ago. 2012.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: jan. 2015.

PROGRAMADORA BRASIL. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/programas8/-/asset_publisher/QTN9rjJEc1bg/content/programadora-brasil-lanca-206-filmes-em-dvd-para-exibicoes-publicas-398917/10889>. Acesso em: jan.2015.

PROVA BRASIL E CENSO ESCOLAR. Disponível em:
<<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: nov. 2012.

PUBLICIDADE E INFÂNCIA - Disponível em: <<http://www.andi.org.br//default/files/Inf%C3%A2ncia%20e%20consumo.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

REDE KINO. Disponível em: <<http://redekino.com.br>>. Acesso em: ago. 2012.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CEC) SOBRE O PROJETO DE LEI Nº 7507, DE 2010. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1143556&filena me=Parecer-CCJC-27-09-2013>. Acesso em: ago. 2013.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E CIDADANIA (CCJC) SOBRE O PROJETO DE LEI Nº 7507, DE 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1143556&filena me=Parecer-CCJC-27-09-2013>. Acesso em: nov. 2013.

SICEA - Simpósio de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/incricoes-vii-sicea>>. Acesso em: ago. 2012.

SOCINE - Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Disponível em: <<http://www.socine.org.br>>. Acesso em: ago. 2012.

SUBEMENDA SUBSTITUTIVA AO SUBSTITUTIVO DA CEC, sugerido pela CCJC.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1143556&filena me=Parecer-CCJC-27-09-2013>. Acesso em: nov. 2013.

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 7507 DE 2010, sugerido pela CEC. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1143556&filena me=Parecer-CCJC-27-09-2013>. Acesso em: ago. 2013.

WELLES, Orson. Frases. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/orson_welles/>. Acesso em: dez. 2014.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

CÃO ANDALUZ. Direção: Luis Buñuel. Roteiro: Luis Buñuel, Salvador Dali. Gênero: Experimental. Idioma: mudo. Preto e branco. 16 min. França. 1929. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WL81wuYbFwI>>.

CIEN NIÑOS esperando un tren. (Cem crianças esperando um trem). Direção: Ignacio Agüero. Gênero: Documental. Cor. 56 min. Chile 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GqW4HvZ3_xo>.

DE MÃO em mão. Produção: Alunos da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, 2013. Curta-metragem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b6vSVL3neRo>>.

DIE GEBRÜDER Skladanowsky/ A trick of the light. (Um truque de luz). Autoria: Wim Wenders. Realização: Win Wenders. Produção: Veit Helmer, Wolfgang Längsfeld. Munique. Preto e branco. 79 min. 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TOWNraClhlw>> (Bioscop 1895 Skladanowsky Brothers)>. <<https://www.youtube.com/watch?v=jsfdHKirELo>>.

FRANCE/tour/detour/deux/enfants. Godard para a TV pública, canal Antennne 2. Direção: Jean-Luc Godard e Anne-Marie Miéville. Produção: Institut National de l’Audivisuel (INA). França, 1977/1978.

Mouvement 1 - Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Z3nz1bT2qJM>>.
 Mouvement 2 – Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Xo7ZtTnM7DE>>.
 Mouvement 3 - Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nsI9rWMxQI8>>.
 Mouvement 4 - Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=b92PxqT1KwA>>.
 Mouvement 5 - Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=b92PxqT1KwA>>.
 Mouvement 6 - Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1r4hX4fJ6Zo>>.

L'ARRIVÉE d'un train en gare de La Ciotat (A chegada de um trem à estação de La Ciotat). Direção e Produção: August Lumière e Louis Lumière. Paris, 1895, 50 segundos, mudo. Documentário. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=o2EwW_PqYIE>.

L'ARROSEUR arrosé (O regador regado). Direção e Produção: Louis Lumière. França, 1895, 49 segundos, 17m de película. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2Gr5KOe9PcU>>.

LA NUIT américaine. (A noite americana). Direção: Françoise Truffaut. Produção: Marcel Berbert. Roteiro: Jean-Louis Richard, Suzanne Schiffman, François Truffaut. Filme: ítalo-francês. Gênero: comédia, drama. Cor. 115 min. 1973. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8StMJumx1RY>>.

LA SORTIE des usines Lumière (A saída das indústrias Lumière). Direção e Produção: Louis Lumière. Lyon (Fr.), 1895, 39 segundos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Hwq_7X_Vz4E>.

LE BALLON rouge. (O Balão Vermelho) Direção: Albert Lamorisse. Produção: Films Montsouris. França, 1956, 34 min., fantasia, cor. Média-metragem. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=AhGLI7yyzYM>>.

LOS OLVIDADOS. (Os esquecidos). Direção: Luis Buñuel. Roteiro: Luis Buñuel. México. Gênero: Drama policial. Idioma: Espanhol. Cor. 85 min. Classificação: 16 anos. 1950. Disponível em: <<https://vimeo.com/57837968>>.

LOUIS LUMIÈRE, l'homme et les images. (Louis Lumière, o homem e as imagens). Direção: Eric Rohmer. França, 1968, 65', PB, DVD. Disponível em: <http://vaievemproducoes.com/mostras/eric_rohmer/>.

MUTUM. Direção: Sandra Kogut. Roteiro: Ana Luiza Martins Costa, Sandra Kogut, Produção: Flávio R. Tambellini, Laurent Lavolé, Isabelle Pragier. Produzido por: TAMBELLINI FILMES & GLORIA FILMS. Em parceria com: VIDEOFILMES, João Moreira Salles, Walter Moreira Salles. Participação: FONDS SUD CINÉMA & ARTE FRANCE. Brasil/França, 2007, 95 min, 35mm, 1.85, colour, Dolby SRD. Drama. Baseado no livro: "Campo Geral", de João Guimarães Rosa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L9XoqOsbbVU>>.

LE MÉPRIS (O Desprezo). Direção: Jean-Luc Godard. Roteiro: Jean-Luc Godard. Gênero: drama; Filme: franco-italiano; cor.; 102 min.; 1963. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w3U2hDVZ940>>.

OTTO e mezzo. 8½ Oito e meio). Direção: Federico Fellini; Codireção: Lina Wertmüller; Produção: Ângelo Rizzoli; Roteiro: Ennio Flaiano, Tullio Pinelli, Federico Fellini, Brunello Rondi. Gênero: drama; Idioma: italiano; Filme franco-italiano; preto e branco; 138 min. 1963. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0056801/>>.

PAR LE TROU de la serrure. Direção: Ferdinand Zecca. Produção: Companhia Cinematográfica Pathé Frère. França, 1901. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jDGJIx9R4s8>>.

PELO BURACO da fechadura da escola. Roteiro, Direção e Montagem: Alunos do Ensino Fundamental do CAP-UFRJ. Produção: Projeto CINEAD - Escola de Cinema do CAP-UFRJ, 2012. Livremente inspirado no filme Par le trou de la serrure. Curtíssima. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=PELO+BURACO+da+fechadura+da+escola>.

ANEXOS

ANEXO A - DECRETO Nº 9.053 DE 12 DE MARÇO DE 1946

Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País (D.O. 14.03.46).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática.

Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º - Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginásiais assim estabelecidos ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942, e às suas modificações posteriores.

Art. 4º - Nas Faculdades federais, o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.

Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática Geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do ginásio de aplicação.

Art. 6º - Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de Didática Geral e dos respectivos assistentes de Didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial.

Art. 7º - A direção de cada Faculdade deverá contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados.

Art. 8º - A fiscalização do ginásio de aplicação caberá ao Diretor da Faculdade, quando se tratar de estabelecimento federal, e ao respectivo fiscal da mesma Faculdade, quando se tratar de estabelecimento reconhecido ou autorizado a funcionar.

Art. 9º - A matrícula nos ginásios de aplicação será limitada a uma turma, no máximo de trinta alunos, em cada série.

Art. 10 - Será permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, a qual não poderá exceder a CR\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que pretenderem inscrição nos ginásios de aplicação.

Art. 11- Fica concedido às Faculdades já em funcionamento um ano de prazo para execução das determinações constantes do presente Decreto-lei.

Art. 12 - Nas Faculdades de Filosofia que venham a criar, a partir da data de expedição do presente Decreto-lei, os ginásios de aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no curso de Didática.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de março de 1946,
125º da Independência e 58º da República.

EURICO G. DUTRA
Ernesto de Souza Campos

ANEXO B - Colégios de Aplicação são destaque no Ideb*

Universidade Federal a que pertence	Nota no 9º ano	Média do município
de Pernambuco (UFPE)	8,0	2,8
de Juiz de Fora (UFJF)	6,5	4,0
de Sergipe (UFS)	6,5	2,7
de Uberlândia (UFU)	6,4	4,5
do Rio de Janeiro (UFRJ)	6,2	3,5
de Roraima (UFRR)	5,9	3,8
de Minas Gerais (UFMG)	5,8	3,9
de Santa Catarina (UFSC)	5,7	4,2
de Goiás (UFG)	5,3	3,8
Fluminense (UFF)	-.**	-.**
do Pará (UFPA)	4,9	3,1
do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4,7	3,5
do Acre (UFAC)	4,7	4,2
do Maranhão (UFMA)	4,0	4,0
de Viçosa (UFV)	-.***	3,9
do Rio Grande do Norte (UFRN)	-.***	3,0

A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) obteve nota 5,73 no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). A nota da capital paulista é 5.

** Não possui nota no 9º ano. No 5º ano, a nota é 4,9 e a média é 5,1.

*** Não possui nota no Ideb.

Fonte IDEB, 2009.

xxx

Colégio no Recife tira nota mais alta do Brasil no Ideb pela terceira vez

Pelo terceiro ano consecutivo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CApUFPE) obteve a maior média entre as escolas públicas do país no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos finais do ensino fundamental. Em 2011, a escola obteve 8,1 em uma escala de zero a dez. O resultado foi superior ao de 2009, quando a escola obteve 8, mas inferior a 2007, quando a média foi 8,2.

Dados referentes a 14/08/2012.

<<http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2012/08/colégio-no-recife-tira-nota-mais-alta-do-brasil-no-ideb-pela-terceira-vez.html>>.

Acesso em: set. 2014.

ANEXO C - Relação dos Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras

IFE	IFE	Data de criação do CAp
UFAC	CAp UFAC	11/12/1981
UFG	CEPAE UFG	10/03/1968
UFJF	CAp UFJF	23/08/1964
UFMA	COLUN UFMA	20/05/1968
UFMG	CP UFMG	24/04/1954
UFPA	EA UFPA	07/03/1963
UFPE	CAp UFPE	10/03/1958
UFRGS	CAp UFRGS	14/04/1954
UFRJ	CAp UFRJ	20/05/1948
UFRN	NEI UFRN	17/05/1979
UFRR	CAp UFRR	09/01/1995
UFSC	CA UFSC	17/07/1961
UFSC	NDI UFSC	07/05/1980
UFS	CODAP UFS	30/06/1959
UFU	ESEBA UFU	01/03/1977
UFV	COLUNI UFV	26/03/1965
UFF	COLUNI UFF	29/03/2006

Fonte: Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp).

ANEXO D - Endereços Eletrônicos dos Colégios de Aplicação

Colégio de Aplicação da UFRGS - <<http://www.cap.ufrgs.br/>>.
Colégio de Aplicação da UFSC - <<http://www.ca.ufsc.br/>>.
Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC - <<http://www.ndi.ufsc.br/>>.
Colégio de Aplicação da UFRJ - <<http://www.cap.ufrj.br/>>.
Escola de Educação Básica da UFU - <<http://www.eseba.ufu.br/>>.
Escola Fundamental do CP da UFMG - <<http://cp.ufmg.br/>>.
Colégio de Aplicação “João XXIII” da UFJF - <<http://www.joaoxxiii.ufjf.br/>>.
CEPAE da UFG - <<http://www.cepae.ufg.br/>>.
Colégio de Aplicação da UFS - <<http://www.ufs.br/>>.
Colégio Universitário da UFMA - <<http://www.ufma.br/index.php>>.
Núcleo de Educação Infantil da UFRN - <<http://www.nei.ufrn.br/>>.
Colégio de Aplicação da UFPE - <<http://www.ufpe.br/>>.
Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA - <<http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/>>.
Colégio de Aplicação da UFAC - <<http://www.ufac.br/orgaosup/cap/index.html>>.
Escola de Aplicação da UFRR - <<http://www.ufrr.br/>>.
Coluni UFV - Colégio de Aplicação de Viçosa - <<http://www.coluni.ufv.br>>
Coluni UFF - <<http://www.uff.br>>

Fonte: Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp).

ANEXO E - Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014.



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.006, DE 26 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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º:

“Art. 26.....

.....

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Marta Suplicy

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta-convite e apresentação da pesquisadora

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2011.

À Direção,

Eu, **ADRIANA MABEL FRESQUET**, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, SIAPE nº 1343454, apresento **REGINA FERREIRA BARRA**, minha orientanda do Curso de Doutorado em Educação e professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, SIAPE nº 1146654. Seu projeto tem por objeto de pesquisa conhecer práticas de cinema, se elas existem, como elas se dão (no horário curricular ou extraturno), entre outras questões, nos Colégios de Aplicação Federais do Brasil.

Gostaria que esta instituição pudesse atender à solicitação de responder um questionário inicial para posteriormente recebê-la, com a finalidade de aprofundar as informações e os dados necessários para a realização de sua pesquisa.

Aguardamos sua resposta com relação ao convite na participação da pesquisa.

Atenciosamente,



Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet

Professora Orientadora - Registro SIAPE: 1343454

PPGE/UFRJ

APÊNDICE B - Questionário para mapeamento dos Colégios de Aplicação Federais**Identificação**

Nome: _____

Ano de Fundação: _____

Estado: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Características Gerais

1- Níveis de Ensino que possui:

- Educação Infantil
 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Educação de Jovens e Adultos

2 - Forma de ingresso

- Sorteio público Seleção Outras (favor especificar)

Caso haja seleção, como ela acontece?

Projeto político-pedagógico do CAp (por favor, enviar o documento)

1 - Existem projetos artísticos na escola? Quais?

2 - Há algum deles com uma interlocução específica com o cinema?

- Sim Não

Em caso afirmativo:

Qual (Quais)?

Como acontece?

Onde?

Quando e desde quando?

Com quem?

Com que recursos / instrumentos?

3 - Descrição do Projeto que tem articulação com o cinema:

Qual (Quais) o(s) objetivo(s) do projeto?

Como o projeto se articula no currículo?

Pessoas envolvidas (professores, técnicos, funcionários, diretores, atores, roteiristas etc.).

Alunos envolvidos. Caso haja seleção, como ela acontece? Quais são os critérios? Qual a faixa etária dos participantes?

Há jornadas/eventos para exposição das produções culturais e artísticas do CAp?

Quais? Desde quando? Quando acontecem?

Que atividades o CAp promove em relação ao cinema? Tem Cineclube?

O CAp tem acervo de DVD? Como é organizado esse acervo? Que tipo de filmes?

Quantos filmes tem? Como se dá o acesso a esses filmes?

Há estratégias de formação de professores para trabalhar com cinema na escola? Se existem, de que tipo são?

APÊNDICE C - Questões para entrevista semiestruturada com os professores

- 1 - Você tem alguma formação em cinema?
- 2 - O que o(a) motivou a trabalhar com cinema na educação?
- 3 - Por que trabalhar com o cinema na escola?
- 4 - Que dificuldades são encontradas nesse trabalho?
- 5 - Que tipo de filme você sugeriria para ser trabalhado na escola?
- 6 - Como pensar uma prática pedagógica apropriada que permita uma aprendizagem viva, um permanente e dialético “aprender, desaprender e reaprender”?
- 7 - Como e o que se aprende quando se assiste a filmes?
- 8 - É possível introduzir o cinema como arte na escola? Com que tipo de experiências?
- 9 - Como fazer uma experiência com cinema na educação que vá além dos muros da escola?
- 10 - Como inserir algo da História do Cinema e alguns elementos da linguagem cinematográfica na Educação Básica?
- 11 - Em que medida conhecer os elementos da linguagem cinematográfica permite fazer uma leitura mais aprimorada dos filmes, visando algum gesto de emancipação intelectual?
- 12 - Em que medida ver e fazer cinema na escola permite a construção de pontos de vista, como exercício ético, político e estético?
- 13 - Como os Colégios de Aplicação podem contribuir para a inserção de práticas com cinema no contexto da Educação Brasileira?
- 14 - Qual formação é necessária para se trabalhar com o cinema na escola?