



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CINEMA

RAUL MARX RABELO ARAUJO

CINEMA-EDUCAÇÃO:

ALTERIDADE, CRIAÇÃO, EXPERIÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E ÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de mestre em Cinema e Narrativas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Ângela Farias

SÃO CRISTÓVÃO

2019

RAUL MARX RABELO ARAUJO

CINEMA-EDUCAÇÃO:

ALTERIDADE, CRIAÇÃO, EXPERIÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E ÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Cinema e Narrativas Sociais.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo
(PPGCINE/UFS)

Profa. Dra.
(PPGCINE/UFS)

Profa. Dra.

São Cristóvão, ____ de _____ 2019

Aos professores, que em sua permanente luta pela igualdade, optaram pelo desconhecido, pelo risco e pela esperança.

AGRADECIMENTOS

As pessoas normalmente recorrem à fé para abrir os agradecimentos em textos como este, sigo a tradição e agradeço em primeiro lugar à educação pública. Deposito a crença de ser ela um potente motor de transformações da nossa sociedade. Diante dessa afirmação, cabe lembrar que a crença não está baseada na ilusão liberal da educação entendida como ferramenta para tirar o indivíduo da miséria numa sociedade de classes, mas sim na crença de ser um espaço democrático para a construção do conhecimento e de uma sociedade sem classes.

Diante da afirmação queria agradecer aos professores da minha trajetória, desde o pré-escolar até o mestrado. Em especial às professoras Ana Ângela e Beatriz Colucci, e ao meu orientador Marcos de Melo. Referências intelectuais, políticas e docentes. Referências de vida que guardo uma profunda admiração e afeto.

Gostaria de lembrar de mais alguns professores que me ensinaram muito, mesmo longe da sala de aula nos últimos anos. Aos professores do PPGCINE Renato, Lilian, Gustavo, Romero, Hamilcar, Zoboli, Japiassu e aos demais que não tive um contato mais próximo. À professora Maíra nas aulas de metodologia, em algumas conversas nas ruas e nas redes. À professora Patrícia tão cheia de ideias e de sonhos, coisa fundamental para enfrentar o tempo que vivemos.

Aos professores que me aproximei através do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE). Em especial aos professores Adriana, Virginia, Zezito, Simone e Izabel. Aproveito e mostro a minha profunda gratidão ao Núcleo que me ensinou tanto e oportunizou encontros transformadores. Agradeço também à FAPITEC pelo apoio através do financiamento desta pesquisa.

Agradeço aos colegas da minha turma com quem aprendi tanto, mesmo nas incertezas e fragilidades, me ensinando ainda mais que conhecimento é uma construção coletiva. Ao cineclubinho Paloma, Carol, Maysa, Keline, Robson, e em especial ao Diogo, que se jogou nas minhas pirações e foi um grande companheiro nesses dois anos de mestrado. A Gladson e Vinicius, tão importantes para problematizar ainda mais nossas discussões e para aliviar as tensões que essas discussões causavam. Romério, Ray, Débora e André, desejo toda a sorte do mundo e felicidade, foi um prazer dividir a experiências com todos vocês. A primeira turma e

a nova turma, um beijo especial a Yanara, Luciana, Rafael, Ayalla, Janaína e Silvinha. Um beijo também na Aretha, o mundo precisa de pessoas como você.

Agradeço profundamente a minha família, em especial a minha mãe, Luzia, que sempre foi e sempre será a grande motivação e referência. Aos meus irmãos Lucian e Rauanny, ao meu pai Luciano. Aos meus sobrinhos Caio e Malu. A minha vó Josefa e a minha vó Otaviana. A Cleide e a tia Rosenilda pela força e em nome de tantas outras pessoas da família que gostaria de incluir nesse texto.

A família que não é de sangue, mas é do coração, o meu profundo carinho. Lucas, Bianca, Lu, Maju, Walterson, Kleverton e Gabriel. Eu aprendi muito com vocês, nos acertos e nos erros, na seriedade e na diversão. A Marília que foi se tornando algo grandioso na minha vida. A Denisson pela abertura tão espontânea e sincera da vida. A Wilson e Fábio pela diversão, pelo cuidado e a vontade de estar junto. A Aldo e Geovane que me colocou no chão e me trouxe o contato com as boas energias. A Alice por ser a grandeza que é. A militância política na Insurgência e no PSOL que me ensina todos os dias que a indignação, a coletividade, companheirismo e organização são ferramentas fundamentais contra as injustiças do capital. A Hellen Caroline pela paciência, compreensão e solidariedade.

Por último, ao cinema e a escola que moldaram a minha vida, meu afeto e minha capacidade de me colocar no lugar do outro e me reconhecer no outro. Ao cinema que me ensinou pelo exemplo, que me ensinou sobre lugares, tempos e pontos de vistas diversos da minha realidade e perspectiva, que me engajou a buscar aprender através dos sentimentos. A escola que me ensinou ao me colocar no mesmo espaço do diferente, que me mostrou que as coisas mudam e que o autoritarismo é uma arma dos covardes para a manutenção do poder.

A minha mais sincera gratidão a todos aqueles que me ensinaram e me ensinam durante toda a minha caminhada. Eu tenho muito a aprender.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

ARAÚJO, Raul Marx Rabelo. **Cinema-Educação: alteridade, criação, experiência, emancipação e ética**. Dissertação (Mestrado em Cinema e Narrativas Sociais). – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa investiga as múltiplas significações do encontro entre cinema e educação através de dois anos de atividades junto ao Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE), projeto de inserção social do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O intuito foi estabelecer uma aproximação com os agentes que constroem a escola, compreendendo a prática na instituição em sua diversidade e nos arriscando em possíveis reflexões do encontro entre cinema, estudantes, professores e a escola. Além disso, busco estabelecer uma análise capaz de observar a inserção do pesquisador no campo, já que as atividades foram além da observação participante. Em um primeiro momento, apresento a trajetória da pesquisa e os procedimentos metodológicos e da produção dos dados. No segundo capítulo, apresento uma reflexão sobre a instituição escolar evidenciando aspectos político-pedagógicos que potencializam o papel emancipador do cinema, além de refletir sobre o cinema dentro dessa configuração. Em um terceiro momento, faço uma retrospectiva histórica das políticas públicas, projetos e debates em torno do cinema e educação, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) na década de 1930 até a lei 13.006 de 2014, a fim de compreender a tradição pedagógica do cinema no Brasil. Por último, trago reflexões, fruto do encontro com diversas inteligências, de várias novidades, que são as pessoas e de várias expressões de inteligências, que são os filmes.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Escola; Sergipe

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGCINE	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema
ID	Inventar com a Diferença
NI	Nordeste de Invenção
NICE	Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
PNE	Plano Nacional de Educação
MÊS	Ministério da Educação e Saúde Pública
DPDC	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNP	Departamento Nacional de Propaganda
CNC	Conselho Nacional de Cinema
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
INC	Instituto Nacional de Cinema
Embrafilme	Empresa Brasileira de Filmes S/A
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Concine	Conselho Nacional de Cinema
Centrocine	Fundação Centro Modelo de Cinema
Ancine	Agência Nacional de Cinema
FHC	Fernando Henrique Cardoso
SAV	Secretaria do Audiovisual
FSA	Fundo Setorial do Audiovisual
MINC	Ministério da Cultura
Condecine	Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
SEDH	Serviço de Educação em Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Quando sinto que já sei	17
2.1 Produzindo dados para a pesquisa	18
3. Não Pense, Estude	30
3.1 Pedagogia da autonomia e educação emancipadora	31
3.2 Educação: críticas, defesas e apostas	39
3.3 Cinema e Educação.....	50
4. Pro dia nascer feliz	69
4.1 O Cinema Educativo: notas sobre as primeiras manifestações.....	69
4.2 Cineclubismo: tópicos sobre a histórias e características	76
4.3 Políticas dos anos 2000: a retomada pós estagnação	78
4.4 Lei 13.006/2014: a obrigatoriedade do cinema na escola.....	80
4.5 Pesquisa e projetos pelo país.....	82
4.6 Reflexões, conquistas e possibilidades futuras	86
5. O fim do recreio	89
5.1 Cinema-educação	89
5.2 Dentro e fora da institucionalidade	99
6. Considerações finais	104
7. Referências Bibliográficas	106
8. Apêndices	110
9. Anexos	117

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe uma análise do encontro entre o cinema e a educação a partir de experiências junto ao Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE). Tomo a palavra experiência¹ a partir da noção proposta por Larrosa (2018) de que se trata de tudo aquilo que nos acontece e nos toca. Experiência como raridade num mundo de informações e opiniões. Experiência que se estabelece numa abertura do sujeito pesquisador, que não implica numa apropriação subjetivista de sua relação com o mundo, mas que se engendra a partir de linhas de forças coletivas, e, ao mesmo tempo, põe xeque a própria noção de pesquisador distanciado e isento. “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto”, afirma Larrosa (2018, p. 26), é sujeito apaixonado que se põe em perigo numa travessia que o transforma, por isso, “o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado”.

Neste contexto, proponho uma análise das potências de ver e fazer filmes nos contextos educativos, muito além da sala de aula, por mais que o contato tenha sido realizado diretamente com professores e estudantes de escolas públicas do estado de Sergipe. Além disso, proponho compreender e me apropriar das discussões em torno da escola e de um projeto político-pedagógico da educação brasileira, implicando diretamente na compreensão do papel do cinema em sala de aula, dos limites e das potências que os agentes da educação encontram neste contexto. Por último, também apresento uma reflexão sobre como esses debates podem influenciar uma política pública de cinema e educação no Brasil.

O nome desta pesquisa parte da ideia de compreender a dupla cinema e educação a partir da sua intrincada relação. Geralmente, ao discutir cinema e educação, o pensamos com uma conjunção aditiva entre os termos. O “e” entre as palavras remete a um uso ilustrativo dos filmes em sala de aula, do cinema como um acessório, uma soma à educação. Como se o papel da prática de fazer e ver filmes fosse restrita a uma lógica do saber formal, ou seja, dos conteúdos

¹ Jorge Larrosa opta, em trabalhos mais recentes (LAROSSA, 2017; 2018), no uso do termo exercício para nomear a categoria que exploramos como experiência neste trabalho. Em seu abecedário o autor diz: “A experiência é uma relação com o mundo na qual algo ‘nos passa’ e isso que nos passa, nos forma ou nos transforma. Mas, introduzindo aqui a palavra exercício, tenho introduzido uma mudança de ênfase, pois o acento não está tanto na transformação do sujeito, mas na atenção ao mundo. Daí que o exercício seja uma ginástica da atenção, mas também é uma condição da experiência e da experiência no sentido de que algo ‘nos passe’. Hoje a experiência é uma palavra capturada pelo mercado, o shopping vende experiência, mas a palavra exercício não está capturada, é uma palavra bem escolar” (LARROSA, 2017, depoimento). Mesmo sabendo dessa mudança, insisto no uso do termo para o contexto do trabalho.

programáticos e dos valores tradicionais do projeto de educação hegemônico. Compreendo que o cinema, em seu caráter de experiência, é uma expressão primordialmente educativa, assim soa estranho apresentar a arte como um adicional dos braços da educação. Por isso, a expressão “Cinema-educação”, que dá título à esta dissertação.

A princípio, a partir das experiências pessoais na educação básica, estabeleci que o cinema era uma atividade comum no contexto escolar, se assim houvesse condições de exibição, mas que era uma ferramenta utilizada apenas como ilustração do conteúdo curricular. Por isso, compreendia que era necessária uma pesquisa em torno dos educadores para entender suas dificuldades e limitações com o uso do cinema na escola. Esta hipótese era equivocada, afinal, as experiências com estudantes e professores mostraram uma diversidade de ações além do conteudismo. Por isso, a pesquisa partiu para uma compreensão mais ampla da temática, tentando compreender, junto aos agentes da educação, como aconteciam essas experiências e quais potências o cinema na escola poderia despertar e implicar no projeto político-pedagógico da educação.

Por essa mudança de caminho, acabei incorporando alguns relatos de experiências anteriores à produção da pesquisa, a fim de situar o leitor acerca do ponto de vista do pesquisador. Afinal, as experiências poderiam impactar no modo como as análises seriam observadas, já que a trajetória em outros projetos extensionistas e em pesquisa são elementos significativos dentro dessas reflexões. Assim, a proposta inicial era uma metodologia inspirada na etnografia para observar as práticas de cinema junto aos agentes que constroem a rede básica, nesse processo, tentando incorporar esta perspectiva de pesquisador e tateando observações sobre a própria prática, adiciono algumas inspirações da pesquisação.

Nesse sentido, realizo uma narrativa do cinema na escola, de suas potências e das suas implicações para a pedagogia, apostando em leituras mais amplas do contexto escolar, tateando a educação como projeto político nacional, compreendendo seus perfis ideológicos. Apresentando questões atravessadas por uma postura política sobre a escola e o seu papel. Mostrando experiências controversas de políticas em torno do cinema e educação ao mesmo tempo que reflito as inquietações que o cinema pode provocar em estruturas conservadoras, embrutecedoras (RANCIÈRE, 2002) e bancárias (FREIRE, 1996).

Dentro de um contexto de bastante embate sobre os rumos da educação brasileira, esta dissertação se insere num grupo volumoso de pesquisas, investigações e debates acadêmicos preocupados e empolgados com o encontro do cinema e da arte com a educação. O

desenvolvimento deste trabalho está baseado em alguns aspectos dessa conjuntura. Um desses aspectos trata-se da demanda da sociedade e do estado por melhores resultados na educação, que implica em diferentes debates. Um deles de contorno político sobre quais os resultados que um projeto de educação deve alcançar. Nesse sentido, coloca-se em confronto perspectivas ideológicas diferentes, acentuadas por um período de conflitos políticos no país e no mundo.

Uma dessas perspectivas, de caráter liberal, visa colocar a escola no papel de fabricar adultos capacitados para o mercado de trabalho, buscando promover igualdade de oportunidades no sistema capitalista. Tendo como princípio a ideia de que, como afirma Patto (1997), a igualdade seria possível numa sociedade de classes e de que através da educação o sujeito se tornaria capaz de disputar o mercado, gerar riqueza e acabar com a probabilidade de que a pobreza se autopropague. Este discurso foi o alicerce de muitas políticas públicas nos Estados Unidos, no Brasil e no mundo nas últimas décadas, como relata a pesquisadora.

Para Freire (1996), a educação de caráter liberal se apresenta como neutra e trata-se de uma ideologia fatalista que toma a realidade como um fato dado. Nessas condições, a escola é pensada a partir de uma educação bancária, colocando o educador como o dono do saber que não se afeta com o percurso e que transfere conhecimentos aos alunos. Este modelo, não respeita os saberes dos educandos e não os aceita como parte ativa da construção do conhecimento, resultando em estudantes forçadamente passivos e sem senso crítico sobre a sua realidade.

O papel dessa escola é apostar na ideia de um processo educativo mecânico que possa, supostamente, promover as igualdades numa sociedade de classes. Um problema estrutural do sistema capitalista delegado à educação, entendendo a escola como promotor do desenvolvimento físico, intelectual e afetivo transformador para fundar um indivíduo “completo”, ou seja, pronto para se adequar ao sistema e trabalhar para ele de forma obediente. Uma escola que busca uma futura igualdade, mas que entende a criança como incompleta, negando suas habilidades, crenças e hábitos (PATTO, 1997, p. 267).

Outra perspectiva, chamada de progressista por Freire (1996), tenta apresentar soluções ou brechas para romper com esta lógica. Este horizonte compreende a educação como motor crítico para mudar a sociedade, ainda que não seja a própria vanguarda revolucionária das transformações sociais.

Segundo Patto (1997), o primeiro problema a ser enfrentado para superar o neoliberalismo na educação é a reflexão crítica sobre a prática educativa, visando uma atuação

inovadora, desapegada de práticas e concepções arcaicas do ensino-aprendizagem. Uma escola não alienante, que repense seus objetivos coletivamente para atender aos preceitos democráticos da atualidade. Uma escola ao modo Paulo Freire (1996): libertadora, consciente sobre a realidade em que está inserida, crítica, diversa, geradora de autonomia, apostando no encontro, na troca e na subversão da lógica tradicional que acredita que ensinar significa transferir conhecimento.

Ambas concepções são, hoje em dia, amplamente presentes nos debates públicos nacionais em torno da educação. Não por acaso, a tentativa de retirar Paulo Freire como patrono da educação brasileira. Não por acaso, os sucessivos ataques à universidade pública, compreendida por setores conservadores como uma das grandes instituições a promover o “marxismo cultural”.

No centro dessas discussões está o “Escola sem Partido”, movimento de setores conservadores da sociedade e do legislativo que vem pautando a opinião pública, contrária e a favor, em torno da educação. O grupo vem sustentando uma suposta teoria de “doutrinação ideológica” nas escolas e impondo uma agenda de limitações aos professores, defendendo a ideia de uma escola como espaço exclusivamente para absolvição de conteúdos programáticos, sem reflexão crítica. O ato de “educar” seria delegado aos pais, orientando a escola, ao lidar com os conceitos morais, políticos e religiosos, a obedecer às escolhas da família.

O grupo ainda se reivindica como a opção de neutralidade, afirmando que professores e estudantes se debruçam numa doutrinação marxista ao discutir temas de diversidade, democracia e igualdade. Esta perspectiva se esquivava da realidade de que a neutralidade é impossível na educação, como afirma Freire (1996).

Esta pesquisa também se insere em meio a diversas alterações da estrutura educacional brasileira. Entre elas o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante dez anos (2014 – 2024); a reforma do ensino médio aprovada e sancionada em 2017, flexibilizando o conteúdo, mudando a distribuição das disciplinas tradicionais durante os três anos, priorizando o ensino técnico e incentivando a ampliação de escolas de tempo integral; e a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 que cria um teto para os gastos públicos, afetando diretamente os investimentos em educação durante os próximos anos.

Existe ainda a implantação do horário integral, inserida tanto na reforma do ensino médio quanto no PNE. Uma proposta que prevê a ampliação do horário de 4 para 7 horas diárias

dos estudantes do ensino básico, agregando ações e conteúdos multidisciplinares, como o ensino de artes, esportes e comunicação, por exemplo.

Uma última pontuação que implica nossas discussões é aprovação da Lei 13.006/2014, que torna obrigatório a exibição de, no mínimo, duas horas de produção audiovisual nacional para os estudantes como componente curricular integrado a proposta pedagógica da escola. A lei ainda não está regulamentada e, por isso, é alvo de muitas discussões no campo do cinema e educação.

Estes debates e projetos aqui apresentados atravessam esta pesquisa, dando sustentação e contemporaneidade às discussões. Nos capítulos em que esta pesquisa se desdobra, irei atravessar estas discussões em diferentes camadas, porém é necessário pontuar algumas questões a esse respeito.

Freire (1996) nunca defendeu uma imposição ideológica nas escolas, na verdade, ele torna claro que é impossível a escola ser neutra e que um projeto de educação é sempre ideológico. Nesse sentido, as nossas reflexões assumem um tom propositivo, pensando possibilidades do cinema na escola por uma perspectiva crítica, capaz de engajar sensivelmente estudantes e professores em torno de experiências de alteridade, emancipação, criação e ética.

Aposto na perspectiva emancipadora (RANCIÈRE, 2002) e geradora de autonomia (FREIRE, 1996), compreendendo a entrada do cinema como potencializadora de diferentes inteligências, capaz de contribuir com o estudante em seu processo de construção de liberdade e consciência crítica e como ferramenta radical da ideia do conhecimento como algo incompleto, construído coletivamente a partir da troca entre estudantes e professores.

Além da contemporaneidade dos debates no contexto sócio-político do país, esta pesquisa se insere de forma particular dentro da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Desde 2012 venho participando de projetos de extensão, pesquisa e ensino sobre o tema desta dissertação. Primeiro junto ao Cine Mais UFS², onde foi possível uma série de atividades cineclubistas e uma primeira aproximação com os agentes que frequentam às escolas públicas.

² O Cine Mais UFS é um projeto de extensão do curso de Cinema e Audiovisual do Departamento de Comunicação Social (DCOS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O projeto realiza exibições de obras audiovisuais no Campus de São Cristóvão, abertas à comunidade e atua, através de oficinas, palestras e cursos como um importante polo formador do circuito cineclubista sergipano, com ênfase para a formação em cinema brasileiro.

Agora junto ao Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE), onde atuo na formação de professores e estudantes na relação entre cinema e educação.

Assim como o Cine Mais UFS, participei ainda das edições do projeto Inventar com a diferença³ em 2014 e do Nordeste de Invenção⁴ em 2017. Além disso, atuo na disciplina de Cinema, Educação e Direitos Humanos do curso de Cinema e Audiovisual do Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS). A ideia deste trabalho é uma análise que leve em consideração essa trajetória, focando nas atividades dos últimos anos a partir da criação do NICE.

O encontro entre cinema e educação é um palco de intensas discussões e pesquisas na academia brasileira. São inúmeras dissertações, teses, projetos de extensão, mostras, grupos de pesquisas espalhados pelo país e uma primeira licenciatura em cinema na Universidade Federal Fluminense (UFF). Há ainda a Rede Kino, que reúne pesquisadores latino-americanos em torno do cinema e educação e o Seminário Temático de cinema e educação do encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE).

Considerando todos estes elementos, a escrita deste trabalho se organizou em quatro capítulos. Em um primeiro momento, apresento a trajetória da pesquisa e os procedimentos metodológicos e da produção dos dados. No segundo capítulo, apresento uma reflexão sobre a instituição escolar evidenciando aspectos político-pedagógicos que potencializam o papel emancipador do cinema, além de refletir sobre o cinema dentro dessa configuração. Em um terceiro momento, apresentamos um histórico de políticas públicas e projetos que trazem a potência do cinema para a educação, tentando compreender a tradição pedagógica do cinema brasileiro até a recente Lei 13.006. Por último, apresento algumas reflexões a partir da obtenção de dados, fazendo uma análise das experiências junto ao NICE e desdobrando discussões de políticas e ações dentro e fora da institucionalidade.

³ O Inventar com a Diferença é um projeto idealizado e executado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). O projeto visa oferecer formação e acompanhamento a educadores e estudantes de escolas públicas de todo o país através de oficinas de produção de vídeo, fotografia e som em torno da temática do cinema e dos Direitos Humanos.

⁴ Em sua segunda edição, 2016, o Inventar com a Diferença abriu edital para que grupos de pesquisas de Universidades Federais, organizações não governamentais e/ou pessoas jurídicas que trabalham com cinema, educação e direitos humanos pudessem atuar junto ao projeto. O LAPP participou do processo seletivo e foi selecionado para executar o projeto no estado de Sergipe. Aqui ele ganhou o nome de Nordeste de Invenção e atuou nos anos de 2016 e 2017 em escolas públicas da periferia da grande Aracaju e do interior do estado.

2. QUANDO SINTO QUE JÁ SEI⁵

De certa forma, as palavras de Bergala (2008) ao afirmar o cinema e a escola como salvação da sua vida produzem identificação com a subjetividade por trás desta pesquisa. Não que isso seja exatamente o que enxergo na relação particular que criei com a instituição e com a arte, porém, compreendo que a escola e o cinema foram fundamentais para esta construção intelectual e política. Nesse sentido, este trabalho assume o ponto de vista de um ex-aluno da escola pública que teve sua vida atravessada por forças coletivas da educação e do cinema.

A hipótese inicial desta pesquisa partia de conclusões particulares a partir de experiências com cinema na escola. Durante parte do ensino fundamental e no ensino médio, o cinema esteve presente em vários momentos do cotidiano escolar. A primeira lembrança que guardo é da exibição de *Tempos Modernos* (1936) num período que as aulas de história abordavam a revolução industrial. Ainda tenho lembranças de filmes como *O Resgate do Soldado Ryan* (1998) também numa aula de história, *Gattaca* (1997) em Biologia, *O Nome da Rosa* (1986) em Filosofia, *Um Copo de Cólera* (1999) e *A Hora da Estrela* (1985) numa aula de literatura.

Lembro que essas experiências guardavam particularidades. Por vezes tivemos que assistir aos filmes em partes já que as aulas de 50 minutos não contemplavam toda a exibição. Lembro também que as cenas de sexo em alguns filmes eram sempre um grande evento para as turmas de ensino médio, chegando ao ponto de uma professora se colocar em frente à TV para impedir que os alunos pudessem ver o que estava acontecendo.

Estas experiências com cinema em sala de aula partiam sempre do professor engajado, com boas intenções de deixar as aulas mais dinâmicas e participativas. Porém, não recorro de nenhuma situação em que o cinema estava presente além da ilustração. Sequer acredito que tenhamos passado por uma experiência *linguageira*, o que estava colocado eram sempre experiências *conteudistas* interessadas em falar sobre um momento histórico, abordar um assunto a ser debatido, esclarecer um conceito científico ou falar sobre uma obra literária.

Acreditava então que o cinema nas escolas brasileiras se resumia à ilustração do conteúdo. Porém, a experiência que tive durante os anos de pesquisa mostraram outras iniciativas. Ainda assim, apresentei como ponto de partida essa ideia para argumentar que o

⁵ Os nomes dos capítulos desta dissertação se referem a filmes nacionais que abordam discussões em torno da educação. *Quando Sinto que já sei* é um filme de 2014 dirigido por Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima.

cinema na escola era algo que enfrentava inúmeras limitações de caráter teórico e prático. Por isso, defendi, num primeiro momento, uma pesquisa que pudesse olhar para as dificuldades do professor e as analisassem a fim de oferecer algum tipo de contribuição para superar esses limites.

No final da graduação, durante a realização da pesquisa de monografia, realizei uma experiência de exibição e debate no Colégio Estadual Professor João de Oliveira. Foi a primeira experiência em torno da pesquisa em cinema e educação. O resultado daquela iniciativa foi um certo incômodo com o otimismo propositivo dos livros da pesquisa. A conclusão era que as potências eram reais, porém o chão da escola apresentava as contradições e limites da instituição.

Foram dois anos de encontros, debates, leituras e experiências que colocam esta pesquisa em outro lugar. Era necessária uma análise capaz de refletir sobre os limites, mas existiam êxitos, conquistas e potências que precisavam ser analisadas a fim de apresentar possibilidades e engajamentos.

Nesse sentido, neste capítulo reflito sobre o processo de obtenção dos dados para a análise final, recorrendo às experiências junto ao Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) e relatando experiências anteriores ao início da pesquisa para apresentar um quadro mais completo do contexto em que as análises serão apresentadas.

2.1 Produzindo dados para a pesquisa

A princípio, a partir da hipótese inicial, a pesquisa se apropria do método etnográfico para observar a comunidade escolar e sua relação com o cinema. Com o amadurecimento, a etnografia não seria suficiente para contemplar a abordagem que a experiência exigia. Não se tratava de um pesquisador que iria a campo observar uma determinada cultura e fazer análises daquela experiência. O NICE é um projeto que visa a formação de professores e estudantes em torno da arte cinematográfica e seu encontro com a escola. Em todos os espaços que estive através do projeto iria não só observar, mas também fazer trocas, propor práticas, reflexões e exercícios.

Além disso, as experiências pessoais anteriores poderiam nos ajudar a refletir melhor as complexidades das relações entre cinema e educação. Durante a graduação, fui bolsista e voluntário do Cine Mais UFS, projeto de extensão do Curso de Audiovisual contemplado pelo programa Cine Mais Cultura do governo federal. No fim da graduação, como já citei, realizei

uma pesquisa que trazia reflexões teóricas de cinema e educação e uma experiência em sala de aula. Já após a conclusão do curso, me engajei no Nordeste de Invenção, etapa sergipana do projeto Inventar com a Diferença realizado em parceria com a Universidade Federal Fluminense.

Desse modo, precisei elaborar uma metodologia capaz de acomodar essa particularidade. Assim, proponho um método inspirado no estudo etnográfico e na pesquisação, trazendo elementos para que fosse possível uma observação do outro e um exercício de análise da própria prática, a fim de elaborar intervenções para obtenção de dados, reflexões sobre o estudo em cinema e educação e suas propostas de experiência.

Compreendendo que a etnografia carrega particularidades na aproximação com a educação, parece mais coerente dizer que a inspiração é o estudo etnográfico. Diferenciamos essa nomenclatura dentro da perspectiva apresentada por André (2012) que apresenta um panorama histórico da apropriação da etnografia pela educação. Segundo a pesquisadora, as técnicas etnográficas eram utilizadas quase exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. Porém, desde a década de 1970, os pesquisadores da educação começaram a se apropriar dessas técnicas a fim de compreender os espaços educativos. Assim, no processo de apropriação da etnografia pela área da educação uma série de adaptações foram sentidas que resultou num certo afastamento do sentido original da metodologia.

Em primeiro lugar, para Ludke e André (2013) não é apropriado considerar etnografia na prática escolar apenas pela observação participante do pesquisador. Além disso, em termos de educação não podemos observar apenas o âmbito da escola, mas também um contexto cultural mais amplo, afinal, os agentes exteriores são fundamentais para compreender o processo de educação dentro da escola.

Dessa forma, pensamos uma abordagem interessada no processo educativo que vai além do interesse, comum na etnografia, da descrição da cultura, das práticas, hábitos, crenças, valores e linguagens de um determinado grupo. Essa diferença de enfoque faz com que certos requisitos da metodologia, como permanência do pesquisar em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados, não sejam cumpridas pelos investigadores da educação.

A etnografia surge dentro da abordagem qualitativa, quando se tornou necessário para os teóricos das humanidades se diferenciar das investigações das ciências físicas e naturais. Segundo André (2012), os estudos qualitativos se contrapõem aos esquemas quantitativos da

pesquisa, compreendendo questões de caráter fenomenológico e as dinâmicas e complexibilidades dos contextos humanos.

A etnografia é uma tendência da antropologia e se preocupa com o significado das ações e eventos para as pessoas ou grupos estudados, ou seja, “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 2012, pg. 19). Os estudos nessa perspectiva ganharam visibilidade no início do século XX e sua aproximação com a educação a partir dos anos 60, em especial no Brasil.

Por isso, durante a pesquisa, me apropriei de algumas técnicas associadas à etnografia, isto é, utilizei a observação participante, algumas entrevistas intensivas e o diário de campo, além da análise de alguns documentos, para a obtenção de informações capazes de nos apontar possibilidades de compreensão sobre o assunto. O intuito foi estabelecer uma aproximação com os agentes que constroem a escola, compreendendo a prática escolar em sua diversidade e nos arriscando em possíveis reflexões do encontro entre cinema e a escola. Nas palavras de André (2012):

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, pg. 41).

Para André (2012) apreender o dinamismo da escola nos convoca a refletir a instituição dentro de três dimensões: a institucional, a pedagógica e sociopolítica/cultural. Dessa forma, é preciso compreender as três dimensões como unidade das diversas relações que compõe a dinâmica social do cotidiano escolar.

A dimensão institucional envolve aspectos da prática escolar referentes a organização do trabalho pedagógico, as dinâmicas de poder e decisão e os recursos humanos e materiais, ou seja, todos os elementos do cotidiano da escola. Além disso, a dimensão institucional é afetada por agentes externos através, por exemplo, das políticas públicas e das expectativas e pressões da população. Esta dimensão age dentro de uma dinâmica dialética entre a sociedade e o interior da escola.

Para pensarmos a dimensão institucional, segundo André (2002), algumas ações podem ser realizadas para obtenção de dados. Entre elas o contato direto com os agentes que trabalham

a serviço da educação e a análise de documentos ou políticas que tocam direta ou indiretamente a escola. Para esta pesquisa realizei duas entrevistas com educadores da rede pública e analisei a lei 13.006/14 que versa sobre a obrigatoriedade do cinema na escola, além de investigar políticas públicas mais amplas e que podem afetar a relação cinema e escola.

As entrevistas foram realizadas com Zezito e Simone, professores da rede básica que se configuram como o campo de atuação do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação. O intuito das entrevistas foi compreender como os professores lidam diretamente com cinema na escola e compreender as dinâmicas da educação em torno dos engajamentos que praticam.

Conheci Zezito a partir da primeira edição do Inventar com a Diferença em 2014. Na oportunidade, fui monitor do projeto executado por Gabriela Caldas⁶. Desde então, acompanho os trabalhos que o professor executa e o vejo com bastante frequência em eventos acadêmicos relacionado as artes, em especial ao Cinema. Zezito é um educador que, em seu engajamento cotidiano, realiza pesquisas em torno do tema e projetos culturais em sua escola e comunidade. Exemplo dessas atividades são os seus esforços junto ao ponto de cultura e do seu trabalho cineclubista em parceria com jovens e adultos.

Já Simone construiu uma carreira dedicada a educação através de um engajamento particular com as artes. Conheci a professora ao ser convidado pela Secretaria de Educação para contribuir com um evento para exibição de filmes produzidos por estudantes da rede estadual. Desde então, montamos uma parceria entre o NICE, o Serviço de Educação em Direitos Humanos (SEDH) e a Divisão de Tecnologia (DITE) da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte, e da Cultura de Sergipe (SEDUC). Durante o último ano, trabalhei junto a Simone e Izabel⁷ em várias ocasiões, estabelecendo um vínculo e um plano de trabalho entre a universidade e a secretaria. Simone trabalha junto ao DITE no projeto Produções Audiovisuais: Criando e Recriando Possibilidades. A iniciativa roda o território sergipano realizando uma série de oficinas de audiovisual nas escolas da rede básica estadual. A professora acumula uma enorme experiência com um público diverso de estudantes no encontro entre Cinema, Educação e Direitos Humanos.

⁶ Gabriela Caldas é uma realizadora sergipana que trabalhou durante a primeira edição do Inventar com a Diferença como agente mobilizadora do projeto, atuando junto a professores e estudantes de diversas escolas do estado. Atualmente faz mestrado em cinema pela Universidade Federal Fluminense.

⁷ Professora que atua com Simone na realização das oficinas do projeto Produções Audiovisuais: Criando e Recriando Possibilidades.

Sobre a análise de documentos e políticas, investigo no capítulo três desta dissertação a lei 13.006 do senador Cristovam Buarque de 2014 e as recentes políticas que engajam os agentes da educação em encontros entre cinema e educação. A partir disso faço uma reflexão dessas dinâmicas externas tateando uma compreensão sobre os desdobramentos dentro da escola.

A dimensão pedagógica envolve, segundo André (2012), as relações que atravessam o encontro entre professor, aluno e conhecimento. Neste aspecto se encontram os objetivos, conteúdos, as atividades, material didático e possibilidades de avaliação dessas experiências. Por isso também cabe uma reflexão em torno dos componentes afetivos, morais, políticos e sociais que envolvem essas relações.

Dessa forma, participei de uma série de encontros com professores e estudantes durante os dois últimos anos, fazendo anotações nos cadernos e através do celular, tanto em gravações de áudio quanto em bloco de notas. Sempre existiu algo de novo em cada encontro, uma reflexão trazida por um professor, uma crítica colocada pelo aluno, algo que despertava e que só conseguia se materializar através das palavras durante as discussões que realizamos. Por isso, em cada encontro consegui intervir no sentido de ouvir os relatos de professores e estudantes em torno de experiências com o cinema, a fim de escutar avaliações, engajamentos e possibilidades desse encontro. Além disso, tive acesso a uma dezena de produções realizadas por estudantes da rede básica, principalmente através das oficinas de produção realizadas pelas professoras Simone e Izabel.

Segundo André (2012), a dimensão sociopolítica/cultural diz respeito a reflexões mais amplas do contexto social, político e cultural da educação. Nesse sentido, realizo, durante o segundo capítulo desta dissertação, um debate em torno das condições estruturais da prática educativa, sua localização histórica e as forças ideológicas que engajam políticas públicas e valores sobre a educação na sociedade.

Para André (2012) a pesquisa etnográfica não pode se limitar a descrição das situações, dos espaços e das pessoas, muito menos reproduzir os depoimentos e dados coletados. É necessário observar o ponto de vista do investigado e compreender sua lógica, cabendo ao pesquisador ultrapassar seus próprios valores a fim de apresentar outras formas de ver o mundo. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre o papel do pesquisador no contexto desta pesquisa, compreendendo que é necessário captar outros pontos de vistas, mas também uma reflexão sobre as próprias práticas, onde o outro possa impactar diretamente nos trabalhos realizados.

A fim de contribuir com a compreensão do papel do pesquisador dentro do texto, esta pesquisa também se inspira em aspectos da pesquisação. Estamos falando de uma observação, mas também uma inserção no campo que necessita uma reflexão da própria prática no encontro com o outro. Segundo Tripp (2005), a pesquisação é um tipo de investigação-ação que consiste na ideia de “um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446).

Com a pesquisação é possível refletir sobre a inserção no campo além da observação participante, ou seja, a pesquisa consegue refletir o modo como vai intervir na escola, debatendo não só a temática proposta, mas também formas de intervenção para obter informações que possam contribuir ainda mais com as análises. Segundo Tripp (2005), o processo de uma investigação-ação parte do princípio de agir, monitorar a ação, avaliá-la e daí planejar aprimoramentos para uma nova experiência.

Assim, a pesquisação é uma mistura de ação e de pesquisa. Segundo Tripp (2005), a prática é uma reação imediata diante das situações, já a pesquisa opera de acordo com metodologias determinadas. A pesquisação é um pouco dos dois, ela respeita a prática, porém compreende que ela precisa estar sujeita a mudanças estratégicas realizadas diante da análise de informações da pesquisa. Para Tripp (2005), devem-se manipular ações para obter resultados diferentes. Deve-se ter a intenção de alterar a prática, documentá-la e melhorá-la.

A pesquisação, segundo André (2012) se desenvolve ainda na primeira metade do século XX com o intuito de investigar as relações sociais e conseguir transformações nos indivíduos. Ao longo do tempo, ela passou a ganhar novos contornos e a ser desenvolvida em torno de obtenção de diagnósticos, em desenvolvimento de currículos, de atividades profissionais, de conscientização e do aprimoramento de políticas públicas, de produtividade e de relações dos grupos numa institucionalidade. Assim, pode-se dizer que a pesquisação envolve ação com objetivos e um acompanhamento que possa se desdobrar em reflexão e transformação.

A nossa aproximação com as escolas aconteceu através do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE). Trata-se de uma organização permanente de inserção social, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE). Os trabalhos do Núcleo visam a criação de espaços de pesquisa e trabalho junto a professores e alunos da rede pública que possibilite a troca de experiências e formação sobre cinema e educação.

O NICE surge da necessidade de ampliar os trabalhos entre cinema e educação realizados pelo Laboratório de Pesquisa e Produção em Audiovisual (LAPPA) do Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS), a partir de reflexões e demandas geradas em projetos de extensão e pesquisa, principalmente no projeto Nordeste de Invenção: Interlúdios de Cinema, Educação e Direitos Humanos (2016-2017).

Estamos organizados desde 2018 com reuniões mensais em um processo de amadurecimento teórico, estratégico e organizacional. Realizamos uma série de atividades e parcerias durante o mais de um ano que estamos em atividade. Fazem parte desse grupo professores e alunos do mestrado vinculado ao PPGCINE e estudantes e professores do Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS).

A nossa primeira atividade, como marco inaugural do Núcleo, foi realizada em 31 de julho de 2018. “Cinema e Educação: a potência do jeito criativo” contou com a palestra da professora Dra. Adriana Fresquet da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das referências teóricas em cinema e educação a qual esta pesquisa tem como base. Em sua palestra, a professora contou parte das experiências pessoais com o cinema e educação, além das experiências junto ao CINEAD, projeto que constrói dentro da UFRJ.

O evento contou com um número significativo de pessoas e principalmente professores da rede básica de ensino. Na oportunidade realizamos o primeiro contato com educadores para o Núcleo e, conseqüentemente, para esta pesquisa. Realizamos uma consulta através de uma ficha (ver apêndice 1) a fim de coletar contatos e algumas informações que pudessem contribuir com a formação do NICE.

Na ficha de consulta aos educadores pedíamos o nome do professor, a escola onde atuava, seu e-mail e seu telefone. Com os contatos criamos um grupo no *Whatsapp*⁸ com a intenção de manter um diálogo permanente com o time de professores que participaram do evento. Posteriormente, foram adicionados outros professores que trabalham com o cinema em suas escolas. Entre eles, alguns professores que fizeram parte do Nordeste de Invenção. Hoje, o grupo conta com cerca de 30 participantes.

A ficha de consulta conta ainda com algumas questões orientadoras e iniciais desses diálogos. A ideia era conhecer um pouco mais sobre as práticas de cinema em sala de aula, as

⁸ Aplicativo de dispositivo móvel que permite a troca de mensagens através da internet.

barreiras e desafios, além de saber como o NICE poderia contribuir com os professores no encontro entre cinema e a educação.

Quinze educadores responderam à nossa ficha. Em sua maioria professores da rede pública, sete de escolas estaduais, sendo dois deles com vínculos em outras redes ou em mais de uma escola do estado. Existe um professor de colégio particular e outra com vínculo numa escola municipal. Há ainda três professores da rede de ensino superior e mais um de colégio particular. Fora da sala de aula estavam duas professoras ligadas a projetos da secretaria de educação do Estado. Estes profissionais atuam em diversas localidades de Sergipe, alguns residem em Aracaju, mas trabalham em outros municípios. Outra característica importante de ressaltar é a presença de mulheres nesse levantamento, dez dos quinze educadores que responderam as fichas são do gênero feminino.

No quadro abaixo detalho o perfil desses professores e as redes que estabelecem com as escolas. A soma dos vínculos supera o número de professores, pois quatro desses profissionais estabelecem vínculos duplos com mais de uma escola ou mais de uma rede. Apenas dois professores são colegas de trabalho.

Nome	Instituição	Rede	Cidade*
Ana Nery de Oliveira Coutinho	Escola Estadual Profa. Normelia Araujo Melo/ EMEF Profa. Izidorio Mendes Cruz	Estadual/Municipal	São Cristóvão
Maíra Ramos Santos	Colégio Estadual Prof. João Costa/Escola Estadual Profa. Júlia Teles	Estadual	Aracaju/Nossa Senhora do Socorro
Maria Silene da Silva	Instituto Federal de Sergipe	Federal	Aracaju
Eloina Lima Alves	Universidade Federal de Sergipe	Federal	São Cristóvão

Maria de Fátima Pires Raposo de Matos Souza	Centro de Excelência Manoel Messias Feitosa	Estadual	Nossa Senhora da Glória
Deuzete Feitosa de Meneses	Colégio Estadual Prof. João Costa	Estadual	Aracaju
Silvia Maria de Pina Santos Lisboa	Colégio Estadual Profa. Zizinha Guimarães	Estadual	Laranjeiras
Luciano Acciole	Escola Estadual José de Matos Teles	Estadual	Japaratuba
Italo Vieira de Melo	Colégio Estadual Silvio Romero	Estadual	Lagarto
Fernando Barbosa Oliveira Correia	Maxximus/13 de Maio	Particular/Não identificado	Aracaju/Porto da Folha
Simone Amado Reis	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura	Estadual	Cidades do Estado
Izabel M. Santos	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura	Estadual	Cidades do Estado
Thiago Paulino as Silva	Universidade Federal de Sergipe	Federal	São Cristóvão
Marcos Paulo de Oliveira Sobral	Universidade Federal de Alagoas/Unidade Educacional Penedo	Federal	Penedo
Cacilda Missias de Jesus Santiago	Colégio Estadual Helio Wanderley Sobral Carvalho	Estadual	Itaporanga D'Ajuda

* Cidade onde localiza-se a escola que o professor atua.

Alguns indicativos podem ser realizados a partir das repostas oferecidas pelos professores. A primeira pergunta tinha como proposta conhecer as atividades com cinema realizadas pelos educadores. Surgem respostas diversas: duas professoras afirmam não realizar atividades com o cinema em suas aulas, já os demais relatam experiências de cineclubes, oficinas de audiovisual, produção de filmes e exibição em sala de aula. Uma professora não especifica como acontece sua inserção nas aulas, cinco professores dedicam suas respostas para relatar experiências de criação sem relacionar com temas ou disciplinas específicas e sete as relacionam. Detalho essas relações no quadro abaixo:

Tipo de ação	Temáticas ou disciplinas
Oficinas de produção audiovisual	Direitos Humanos/Gravidez na adolescência
Oficinas de produção audiovisual	Direitos Humanos
Produção de documentário	História da escola
Oficinas de produção audiovisual	Educação ambiental
Produção de vídeos	Diversidade, documentação de práticas escolares e a temática da água
Exibição de filmes	Filosofia
Exibição de filmes	História

Consultados sobre as dificuldades encontradas, os professores apontaram uma diversidade de barreiras e desafios. Os mais citados foram as dificuldades estruturais que envolvem questões da falta e manutenção de equipamentos, poucos recursos tecnológicos e logística para exibições. Existe ainda uma grande dificuldade em enfrentar um discurso do senso comum que compreende um lugar determinado e restrito ao cinema. Para os professores, existe uma certa resistência em compreender o uso de filmes como metodologia de ensino que parte do entendimento que restringe o cinema ao entretenimento. Ainda segundo alguns professores, a compreensão parte não só da gestão escolar, mas da gestão pública e também dos estudantes.

Existem ainda dificuldades em relação a continuidade, estrutura e divulgação de projetos envolvendo o cinema, pouca experiência dos professores com as ferramentas audiovisuais, as resistências no envolvimento e carga horária incompatível com os projetos. Cabe ainda a observação da professora Eloina Lima que apontou “Os alunos na posição em fileiras para trabalhar arte é impossível. Será medo dos alunos se posicionarem?”.

Questionados sobre como o NICE poderia contribuir com professores e alunos no encontro entre cinema e educação, algumas demandas surgiram. Entre elas, a realização de diversos tipos de formação na área (cursos, oficinas, encontros, discussões metodológicas e de repertório estético), que pudessem promover sensibilização, acesso às obras fílmicas, impulsionamento dos projetos e orientação aos professores apontando possibilidades do uso do cinema em sala de aula. Outras demandas foram a aproximação do Núcleo, através de parcerias com a rede pública de ensino; a continuidade do projeto; a disponibilização de monitores para o acompanhamento de atividades; e estrutura física (equipamentos).

Nas reuniões do NICE são discutidas as atividades e propostas de intervenção junto às escolas e dentro da universidade. Em nossos planejamentos, estamos amadurecendo a ideia da criação de um site para o Núcleo, a possibilidade da criação de um acervo de filmes para os professores da rede básica, parceria com o Cine Mais UFS para a realização de experiências cineclubistas em escolas públicas e a criação de um grupo de estudos entre professores e membros do NICE sobre cinema e educação.

Além disso, promovemos atividades. Parte delas estive como mediador e foram alvo das análises. Listo abaixo os eventos realizados:

- “Cinema e Educação: a potência do jeito criativo” palestra de lançamento do Núcleo com a Profa. Dra. Adriana Fresquet da UFRJ.
- Roda de conversa com os discentes do mestrado de educação do Instituto Federal de Sergipe (IFS);
- Oficina com os dispositivos do Inventar com a Diferença na Escola Estadual Dr. Carlos Firpo no município da Barra dos Coqueiros;
- Formação cineclubista para a formulação de oficinas de cineclube para as escolas;
- II Mostra Estudantil de Produção Audiovisual, em parceria com a SEDUC;

- Oficina de cineclubes para o Instituto Federal de Sergipe (IFS);
- II Seminário Interdisciplinar de Cinema com a realização da Mostra Educadoc: O Documentário na Educação e do minicurso Cinema, Educação e Direitos Humanos: destaques sobre algumas iniciativas no Brasil.

Por último, é importante pontuar duas experiências docentes durante esse processo. A primeira junto ao orientador Marcos Ribeiro de Melo e o colega de mestrado Diogo Teles como estágio docente na disciplina de Pedagogias e Práticas de Educação no Departamento de Psicologia (DPS) e a segunda como professor voluntário na disciplina Cinema, Educação e Direitos Humanos do curso de Cinema e Audiovisual do Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS), novamente em parceria com Diogo Teles.

3. NÃO PENSE, ESTUDE⁹

Arriscar refletir sobre o encontro entre cinema e educação sem a perspectiva de contribuir com uma reflexão que possa engajar os agentes por uma transformação não faria sentido. A perspectiva pragmática sobre a realidade, que por vezes torna natural o que deveria ser problematizado e superado, não satisfaz. Nesse sentido, esta pesquisa acompanha a visão do sonhador Paulo Freire (1996), compreendendo a realidade não como um dado, mas como uma mecânica histórica e socialmente construída e, sob um olhar crítico, passível de alteração.

Durante os últimos anos participei de encontros com estudantes e educadores em torno da fé no cinema como uma ferramenta de transformação do espaço escolar. O cinema não é a arma que vai mudar e superar todos os limites que encontramos na educação, mas o encontro dos filmes - no fazer e no ver - com a escola, agitam potências que são centrais para estas reflexões.

Nos últimos anos, uma movimentação relevante vem acontecendo em torno da relação cinema e educação, principalmente em termos acadêmicos. Esses deslocamentos inspiram novos sonhos e ideias do cinema, da escola e do seu encontro. Cada experiência, cada espaço coletivo e cada reflexão desdobram potências que ainda parecem inesgotáveis. Por isso, o primeiro capítulo desta pesquisa se dedica a trazer parte dessa reflexão, além de promover um debate mais amplo em torno da educação como projeto de sociedade.

Ver e fazer cinema tem sido cada vez mais associado ao processo educativo. Nesse sentido, mesmo sob tentativas de controle e direcionamento, o cinema em sala de aula tem se mostrado uma ferramenta das balbúrdias¹⁰ emancipatórias. Por isso, dedico a primeira parte desse capítulo para refletir sobre as categorias de emancipação e autonomia, a fim de, sob um olhar crítico sobre a educação tradicional, apresentar discussões sobre a escola e o sistema educativo.

⁹ Filme realizado por estudantes do Instituto Federal de Sergipe em 2018. Uma ficção sobre a dinâmica escolar por uma perspectiva crítica.

¹⁰ O termo balbúrdia remete às declarações à imprensa do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em abril de 2019, acerca dos cortes de recursos destinados às universidades federais. Em sua perspectiva, os cortes eram necessários porque em de vez “procurar melhorar seu desempenho”, as universidades estariam promovendo balbúrdia. Le Breton (2016) associa o termo à incapacidade de certos agentes sociais compreenderem a linguagem da alteridade, vinculando-os a formas de expressões ruidosas, “uma linha entrecortada de sons encavalgados carente de sentido e de razão” (2016, p. 158), e completa, afirmando que “a animalização do outro, usada no discurso sobre a aparência, sobre o odor, sobre o contato, associa igualmente sua palavra, sua voz ou sua música à mesma estigmatização” LE BRETON, 2016, p. 159).

Para a segunda parte dedico as atenções em torno da compreensão sobre a escola, seus limites, sua relevância, partindo de uma perspectiva crítica sem deixar de lado a compreensão do legado e da expressão de um projeto de educação para a sociedade. Por último, trago algumas reflexões propositivas em torno do cinema e educação relacionando esse tema aos debates anteriores.

3.1 *Pedagogia da autonomia e educação emancipadora*

Conta-nos Rancière (2002), a história de Joseph Jacotot. Professor francês exilado de seu país que se deparou com uma aventura intelectual. Ao ganhar um cargo na Universidade de Louvain, muitos estudantes demandaram seus ensinamentos. Porém, boa parte não dominavam a língua francesa e o próprio Jacotot ignorava o holandês. Dessa forma, existia um certo impedimento para que o educador pudesse instruir aqueles estudantes. Convencido a não os desapontar, Jacotot resolveu usar uma versão do *Telêmaco* bilíngue para criar relações entre o francês, sua língua, com o holandês, língua dos seus alunos. Através de um intérprete, Jacotot pediu aos alunos que aprendessem, a partir do *Telêmaco*, o texto em francês. Esperando o pior, Jacotot se surpreendeu com o resultado. Abandonados a si mesmos, aqueles estudantes saíram dessa experiência tão bem quanto qualquer francês.

Jacotot, através da experiência com o *Telêmaco*, se questionou sobre a ordem estabelecida em torno do que seria o ato de ensinar e o papel do professor. Esta ordem diz respeito a uma ideia comum até os dias de hoje, o pensamento do mestre como transmissor de conhecimentos, um *explicador*, que transforma o conhecimento dos alunos, progressivamente, do simples ao complexo. Formado, o indivíduo usa seus conhecimentos para uma destinação social, um trabalho.

A partir da experiência de Joseph Jacotot, Rancière (2002) reflete sobre a natureza da educação tradicional e propõe uma compreensão sobre emancipação na educação. Para o filósofo, a “ordem explicadora”, que parte da ideia de que todo ser humano precisa de um mestre que os explique para que eles possam compreender e absorver o conhecimento, e a compreensão da educação como responsável em acabar com as desigualdades, tratam-se de leituras obscuras.

Esta leitura, que Rancière (2002) chama de embrutecimento, carrega algumas características. A primeira dela está na desqualificação das inteligências, como nos apontou Patto (1997), ao evidenciar uma lógica que coloca a superioridade intelectual ao padrão cultural das camadas privilegiadas. Os estudantes entram na escola para ouvir, para torna-se algo que ainda não são. Esta lógica submete suas inteligências às inteligências dos professores. Em frente

fica o educador, responsável por transferir conhecimento; sentados em posição de escuta estão os alunos. Dessa forma, apaga-se o acúmulo de experiências, conhecimentos e opiniões dos estudantes.

O embrutecimento, comum dentro da lógica liberal de educação, também apresenta contradições em torno de um dos seus objetivos: a igualdade. A educação ainda é compreendida como a principal ferramenta para acabar com as desigualdades. Rancière (2002) argumenta que o modelo tradicional de educação não reduz as distâncias sociais, pelo contrário, as reproduz. Afinal, os estudantes são considerados seres incompletos que devem ser alimentados para se tornar alguém “completo”, isto é, com capacidade, interesses e acúmulos culturais do que se entende socialmente como superior.

O mestre explicador, ao explicar, reforça a diferença entre ele, o detentor do conhecimento, e seus alunos, os ignorantes. A igualdade precisa ser um instrumento colocado antes e não um objetivo. Para Rancière (2002), se a desigualdade é um princípio, a escola como conhecemos não a interrompe, mas apenas a reproduz:

(...) aquele que obedece a uma ordem, deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual ao seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. (RANCIÈRE, 2002, p. 12).

Educar, portanto, pode tomar o caminho do embrutecimento e da emancipação, podendo inclusive tomar ambos os caminhos. Afinal, emancipar não se trata de um dado, mas um processo que exige uma postura cotidiana de reflexão e de ações. Assim, tomar as duas perspectivas como radicalmente opostas excluem as complexidades das relações educativas. Podemos embrutecer ao “confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la” e emancipar ao “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 12).

Para romper com a tradição, amparado na experiência de Jacotot, Rancière (2002) propõe a radicalidade da emancipação como princípio de igualdade. A radicalidade do mestre emancipador não propõe o seu fim, como pode ser compreendido a princípio, mas uma outra postura do educador diante dos estudantes e do conhecimento. Jacotot ensinou seus alunos, apesar de não ter comunicado nada a eles e os alunos não precisaram de um mestre explicador, mas um mestre que orientasse suas inteligências para experiências de vontades.

Segundo Rancière (2012), a ignorância não se trata de um conceito que traduz a falta de escolaridade ou das capacidades intelectuais, a ignorância trata exatamente daquilo que não se conhece. Assim, o papel do mestre emancipador seria orientar as vontades dos alunos, entregar as ferramentas fundamentais para que o aluno, autonomamente, busque os conhecimentos que deseja, mostrando para ele as suas capacidades em aprender por si mesmo. Para Rancière (2012), mais importante do que avaliar o que se espera de conhecimento, é averiguar se o estudante buscou aprender. Essas são diferenças fundamentais entre embrutecimento e emancipação.

Por isso a crença de que um mestre ignorante pode ser a causa de conhecimento para outro. Para Rancière (2002), um pai de família, pobre e ignorante, por exemplo, pode realizar a educação de seus filhos através da emancipação. Esta constatação evidencia a importância do debate sobre a atividade docente no pensamento de Rancière, ponto fundamental também no pensamento freireano.

Tanto o *Mestre Ignorante* quanto a *Pedagogia da Autonomia* questionam a educação tradicional. Porém, Rancière, filósofo político, joga seus esforços para as metodologias da prática educativa e seus efeitos políticos, enquanto Freire, pedagogo, se preocupa com a postura política do educador que implica uma base para as suas práticas. Os dois, porém, compreendem a educação como o motor fundamental para a igualdade, um apelando para uma outra compreensão sobre educar, o outro em assumir uma escola comprometida com a luta política. Ambos observam o empoderamento dos estudantes como superação de uma lógica autoritária na educação.

Freire (1996) parte da compreensão que todo projeto educacional carrega uma ideologia. Nesse contexto, cabe ao educador progressista uma série de princípios para construir a pedagogia da autonomia, ou seja, uma escola democrática, comprometida com os oprimidos do sistema. Freire, ao revelar a impossível neutralidade da educação, assume seu ponto de vista na história sem pretensão alguma de fingir uma observação imparcial.

Assumir uma posição não significa, porém, uma postura doutrinária. Por isso, Freire (1996) defende um rigor ético sobre o que se debate. Quem observa tem um ponto de vista, isso não é um erro. Erro seria, segundo o pedagogo, absolutizar uma posição, negando-a ao contraditório e não reconhecendo a ideia de que o seu ponto de vista pode não carregar a razão ética.

A razão ética diz respeito a uma radicalidade sobre os direitos humanos. Não se trata, porém, de tratados internacionais e seus aspectos minuciosos, mas sim o que ele chama de ética universal do ser humano, uma ideia sobre dignidade humana calcada pela perspectiva dos “condenados da terra” e “dos excluídos”. Uma postura sem revanchismo violento ou apelo ao confronto violento das lutas de classe, mas que não abre mão de denunciar a miséria, a exploração, a falsidade no discurso e o uso da mentira como ferramenta de persuasão.

Para Freire (1996), a ideologia neoliberal que se apoderou do projeto educacional brasileiro tenta se apresentar como neutra, insistindo em convencer os estudantes e educadores que a realidade é um dado e que nada podemos fazer para transformá-la. Tal ideologia fatalista propõe, ao insistir na perspectiva bancária de educação, tornar natural as injustiças e imobilizar as inteligências. Neste ponto de vista, a prática educativa nada mais é que adaptar os estudantes a realidade. Por isso a insistência num treino técnico fundamental para adequação ao sistema.

Para Neto e Filho (2017), Rancière entende que partir de um lugar e de uma visão de mundo pode ser prejudicial a prática educativa emancipadora, pois compreende que inculcar junto ao estudante uma visão de mundo converte o mestre em um explicador:

Nesse sentido, por mais interessantes que sejam as conclusões sobre a emancipação intelectual do educando, refletida no texto de Rancière, não se pode deduzir que, como consequência direta, haverá uma emancipação social. Também não se pode esperar que da emancipação individual seja atingida uma emancipação coletiva. Para Freire, o processo emancipatório é sempre coletivo. Para Rancière, a emancipação se dá na confrontação com o conhecimento; para Freire, ocorre na interação social e na apropriação coletiva do conhecimento mediada pela discussão política. (NETO e FILHO, 2017, p. 170)

Desse modo, para Freire (1996), a fim de contrariar a ideologia fatalista, é necessária uma série de exigências indispensáveis à prática educativa crítica, ou seja, saberes fundamentais de uma educação capaz de observar criticamente a realidade e, assim, transformá-la.

A princípio, Freire (1996) debate a ideia de que não há docência sem discência, ou seja, não existe prática educativa democrática onde o professor seja entendido como transferidor de conhecimento. O educador deve ser permanente aprendiz do processo, construindo junto com os alunos os saberes. Aprender e ensinar são processos de uma mesma ação, uma não existe sem a outra. Em todos os sentidos. Um aluno ensina ao aprender e um professor aprende ao ensinar.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Ambos os autores compreendem a educação como um processo de igualdades. Para Rancière (2002), a conquista da igualdade na educação parte da postura igualitária como princípio, rompendo com a figura do mestre explicador. Freire (1996) compreende que cabe ao educador igualitário o reconhecimento de que ensinar é também aprender ao abraçar as potências ensinantes dos estudantes. Não há sujeito que não saiba muitas coisas.

Em Freire (1996), a construção coletiva do conhecimento parte de alguns gestos inaugurais. Gestos que cabem com a ideia de igualdade como princípio. Entre eles, reforçar a capacidade crítica do educando. Por isso, não cabe ao educador a mera memorização, repetição de ideias, ensinar conteúdos, mas pensar criticamente esses conteúdos. Afinal, a educação crítica e a mecânica memorizadora são opostas. O intelectual memorizador desprende seus conhecimentos da realidade, como se seus conhecimentos não impactassem o seu mundo, desconectando do concreto.

Outro valor fundamental ao educador democrático é a certeza que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Um se insere no corpo do outro:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A necessidade de pesquisa e de reforçar a capacidade crítica nos estudantes diz respeito a outro saber indispensável à prática educativa progressista: o tornar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32).

Ambos autores apresentam uma compreensão sobre a jornada da aprendizagem. Para Freire (1996), a curiosidade é o guia que provoca sentimentos estimulantes de descobertas. Em Rancière (2002), é a vontade que surge como um valor para o avanço no conhecimento. O

pedagogo defende que o estímulo à curiosidade seja uma postura política do educador. O filósofo defende que o respeito à vontade do estudante seja central para a emancipação.

Freire (1996) defende uma prática educativa curiosa, que estimule as perguntas, a reflexão crítica sobre as perguntas e sobre as escolhas das perguntas. Para o autor, isso não significa um vai e vem de perguntas que possam esterilizar o processo educativo, nem impedir momentos de explicação ou narrativos do professor, contrariando Rancière, mas propor uma relação de diálogo e de construção do conhecimento.

Esta questão é uma diferença central entre os autores, Neto e Filho (2017) questionam “Como ensinar o que, na mente alienada do educando, está cristalizado como heresia? (...) Como esperar que alguém queira saber algo sobre o qual jamais ouviu uma única palavra?”. Questiono: Como romper a alienação dos mecanismos da manutenção do *status quo* sem provocar estímulo nos estudantes? A vontade seria suficiente para o sujeito entender as dinâmicas da desigualdade e questioná-las?

A visão de uma emancipação sem considerar a estrutura social que nega o conhecimento ignora a condição de alienação a que estão submetidos os oprimidos. O trabalhador alienado de seu trabalho está distante de qualquer tipo de conhecimento. Esperar que se inicie um processo de emancipação e autoaprendizado espontâneo é utópico. As exceções, neste caso, confirmam a regra geral (NETO e FILHO, 2017, p. 174).

A curiosidade como valor central, junto à ideia de construção coletiva do conhecimento, crítico, investigativo e igualitário deve, para Freire (1996), vir acompanhado de uma rejeição a qualquer forma de discriminação de raça, de classe, de gênero. Essa afirmação parte de um pressuposto que a sociedade seja um organismo vivo e passível de transformação, entendimento encontrado em ambos autores. Neto e Filho (2017) afirmam que Freire e Rancière acreditam numa sociedade além do capital, pensando a educação como ferramenta de transformação.

Outros pensamentos freireanos dizem respeito a relação do professor com a sua própria prática docente. Freire (1996) defende que o educador esteja sempre atento a sua prática, criticamente, ou seja, que possa ser exemplo daquilo mesmo que ele acredita. Não adianta apresentar uma argumentação progressista e reproduzir os vícios da educação tradicional, bancária e embrutecedora.

Para Freire (1996), é fundamental se apropriar do conhecimento com a consciência de que ele é inacabado, isso implica que estudantes e professores podem sempre aprender e ensinar uns aos outros. Porém, não se pode ensinar o que não sabe, por isso a docência exige um

compromisso com a formação. Para Rancière (2002), pode-se ensinar o que não se sabe, para isso basta que o professor emancipe o estudante.

Por fim, para Freire (1996), todo indivíduo é condicionado pelos agentes sociais externos, mas também é um agente influenciador desses processos. Por isso, ensinar exige bom senso, autoridade sem autoritarismo, humildade, tolerância, criticidade, desejo de transformação, comprometimento, escuta, diálogo e afeto.

Em suma, Rancière e Freire buscam a superação da desigualdade e compreendem a educação como ferramenta fundamental para essa questão. Em Rancière (2002), busca-se a emancipação do indivíduo através das suas vontades e capacidades, partindo da igualdade como um princípio. Em Freire (1996), a igualdade é possível através de um pensamento crítico sobre a educação e um comprometimento político e consciente da superação das desigualdades.

Então, por que as categorias de emancipação e autonomia são importantes para a compreensão sobre cinema e educação? Acredito que existam ao menos dois motivos: o primeiro diz respeito a ideia da emancipação e da autonomia como princípios básicos para o cinema em sala de aula, entendendo que a escola democrática e igualitária necessita refletir essas questões para se tornar de fato o que se pretende ser. O segundo motivo diz respeito a própria natureza do cinema e o seu encontro com a sala de aula, ao propor um conhecimento de outra ordem e que pode colocar os sujeitos em pé de igualdade e em processos de emancipação.

Uso o termo “pode” por que, afinal, as experiências com o cinema na educação não partem necessariamente de intenções emancipatórias. Migliorin (2014) acredita que não há ensino de cinema que não seja um processo de emancipação, porém, ao pensarmos cinema na escola não estamos nos referindo apenas a situações de “ensino” de cinema, mas incluímos aqui outras possibilidades. Apesar da sua potência em trazer os sujeitos para criar seus próprios caminhos intelectuais ao ver ou criar um filme; e colocar os indivíduos diante de uma tela - de projeção ou da câmera - em pé de igualdade, existem propostas de controle desse potencial, de colocar o cinema em sala de aula dentro da ordem estabelecida, de um uso meramente instrumental, bancário, sem a preocupação de colocar a arte para bagunçar as estruturas e hierarquias da tradição.

Podemos dar como exemplos os inúmeros relatos da instrumentalização do cinema na educação, revertidos, inclusive, em experiências de políticas públicas que iremos explorar mais adiante. Ou seja, apesar da sua potência dialética com as categorias de emancipação e

autonomia, o cinema também pode ser revertido para uma política de tentativa de controle, uma política que coloca o cinema em segundo plano e que tenta desconsiderar sua natureza de conhecimento, de alteridade, de experiência e de subjetividade. Não cabe uma demonização desses hábitos nem a procura de um culpado, afinal, sob a diversidade das práticas educativas e dos inúmeros desafios e limites da escola estão impostas relações bem mais complexas. Talvez seja por isso que Bergala (2008) anuncia a necessidade de uma reflexão tática que possa organizar os princípios da pedagogia das artes e que possa estar atenta as dificuldades e derrapagens comuns dos processos.

Mais adiante também aprofundarei esse debate, porém podemos adiantar algumas discussões para fechar essa relação. Migliorin (2014) acredita que falar em emancipação necessita um realinhamento do seu significado, ou seja, para o autor não podemos compreender esse processo dentro da suposição de dois sujeitos: o emancipado e o a emancipar. Em termos de arte na educação, onde a criação é um gesto central, a emancipação demanda do mestre e das práticas uma abertura ao que pertence aos alunos e aos seus mundos. Esta compreensão é um diálogo direto com as noções das categorias de emancipação e autonomia que acabamos de discutir.

É possível ensinar alguém a ser um artista? Não, porém não significa que o “ensino” de cinema e o mestre das artes sejam dispensáveis. Por isso, Migliorin (2014) retoma algumas noções de emancipação em Rancière para discutir o conceito dentro das artes e do cinema mais especificamente. Um dos princípios centrais é a noção de igualdade, uma igualdade que não leva em consideração uma hierarquia, mas uma ideia de igualdade produtiva, fruto do trabalho e da contribuição das diversas inteligências dos sujeitos num projeto coletivo, onde exista a possibilidade de o indivíduo fazer parte e diferença no processo de criação.

Em termos gerais isso diz respeito a ruptura da dicotomia emancipador/emancipado, uma ruptura que não depende apenas de uma intenção, mas da instituição de um espaço onde ela seja possível. Portanto, para Migliorin (2014) é necessário desnaturalizar a hierarquia da sala de aula, estranhar as práticas, reavaliar as relações aluno/mestre, compreendendo a emancipação como uma prática cotidiana que parte da igualdade das inteligências e das potências sensíveis para a sua manutenção. Por isso a crença do cinema onde essas noções são possíveis, onde a experiência com os filmes e com a produção de filmes seja esse espaço onde a autonomia e a emancipação se institui, não apenas pela própria natureza da arte, mas das práticas e de um mestre que compreende seus gestos e o seu compromisso com a emancipação.

3.2 Educação: críticas, defesas e apostas

Definir a escola apenas pela ótica tradicional seria generalizar um grupo de instituições, profissionais e estudantes das mais diversas origens e tradições. Existe um número extenso de experiências e propostas que resistem a estruturas embrutecedoras e bancárias. Ao mesmo tempo, não é significativo acreditar que Paulo Freire se tornou realidade na educação brasileira. Lançarei um olhar sobre a educação no sentido de compreender os mecanismos do seu funcionamento e apresentar perspectivas teóricas que tencionam a superação das lógicas tradicionais, a fim de posicionar o cinema nesse contexto.

Partimos de uma leitura crítica do projeto político-pedagógico hegemônico na sociedade brasileira sem excluir a defesa da instituição escola. Em seguida, apresentamos algumas retóricas propositivas em torno do que significa a escola e os seus objetivos, criando diálogos com a emancipação intelectual e autonomia das inteligências.

Em um primeiro momento, cabe-nos refletir como é o pensamento dominante em torno da educação, quais exigências, demandas e critérios fazem um projeto de educação ser considerado bom e eficaz para o senso comum. Mesmo sendo um conceito amplamente disputado, afinal um projeto de educação é um projeto político, temos que evidenciar o que se tornou predominante e que orientou políticas públicas no país nas últimas décadas.

“O totalitarismo supõe a pretensão de projetar, de planejar e fabricar o futuro, mesmo que para isso tenha que antecipar e produzir também as pessoas que viverão no futuro de modo que a continuidade do mundo permaneça garantida” (LARROSA, 1998, p. 190). Tendo como princípio esta afirmação, Larrosa (1998) afirma que as posturas totalitárias sobre a educação ganharam uma certa “amabilidade democrática” na contemporaneidade. Não se observa mais uma organização política autoritária, nem o uso de aparatos de terror e propaganda, a nova face do totalitarismo na educação fica a cargo das posturas políticas em torno das ideias de progresso, desenvolvimento, futuro, competitividade e do direito a ser escolarizado/educado.

Se antigamente, em torno de ideais morais e políticas, a postura totalitária na educação tinha como princípio o apagamento do novo e a imposição da continuidade do mundo como o conhecíamos, hoje em dia, segundo Larrosa (1998), em torno dos ideais neoliberais, a continuidade é garantida através da captura da novidade, sua administração e sua venda no mercado, ou seja, o novo é incorporado à lógica de nosso mundo, convertendo as crianças e adolescentes em uma mera projeção de nossos desejos, ideias e projetos.

Como nos aponta Patto (1997), a ideologia liberal vem orientando a política educacional do Brasil nos últimos tempos. Este caminho foi amparado amplamente pelas ciências humanas, principalmente dentro da Psicologia e da Pedagogia. Com o estado de desigualdade que acompanha a história do país desde o seu “descobrimento”, uma ampla pesquisa foi desenvolvida, a partir da década de 1970 no Brasil, preocupada com as crianças e adolescentes das camadas oprimidas da sociedade, acompanhando uma onda vinda de outras partes do mundo onde essas pesquisas já estavam sendo desenvolvidas.

Estes estudos evidenciavam a condição de carência, privação cultural e marginalidade das camadas da classe trabalhadora mais pobre do país através de uma definição que trazia a condição de carência intelectual em comparação com os padrões da cultura dominante, as exigências da escola oficial e as metas do estado. Assim, eram considerados deficitárias todas as crianças que não cumprissem as exigências das etapas escolares em torno de critérios sensoriais, motores, da socialização, comunicação, motivação e aspiração iguais ou parecidas com as crianças das camadas mais privilegiadas. O padrão das elites ganha o imaginário do ideal e os aspectos da cultura dos mais pobres é definido pela inferioridade.

Dessa forma, ainda segundo Patto (1997), a escola ganha, no senso comum, o papel central de ferramenta capaz de interferir para minimizar a possibilidade de autopropetuação da pobreza. Daí surgem, a partir da década de 1970 com impactos sentidos até os dias de hoje, políticas educacionais compensatórias com a intenção de tirar as pessoas da condição de carência, entendendo por integração a obtenção de valores, normas, padrões de condutas e habilidades capazes de inserir a pessoa no mercado de trabalho. Assim, a escolarização seria capaz de oferecer condições de igualdade de oportunidade, baseadas na crença de que ela é possível numa sociedade de classes.

Esta linha de raciocínio, ainda responsabiliza o pobre pela sua condição de miséria e por sua falta de capacidade de sair da pobreza, no sentido meritocrático da expressão. Opera-se com a justificativa de que as características da criança carente a impedem de desenvolver capacidades intelectuais e cognitivas, responsabilizando esses indivíduos ao atribuir a seu baixo nível de escolaridade a incapacidade pessoal e profissional, materializados na sua incapacidade de ascensão social.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (FREIRE, 1996, p. 83)

Para Biesta (2013), essas características fazem parte de uma nova linguagem da aprendizagem. Entende-se o termo linguagem, nesse sentido, como o conjunto de práticas, das coisas que fazemos, o que pode ser visto, dito, conhecido, pensado e realizado. O autor afirma que algo se perdeu na mudança entre a linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem e que seria necessário resgatar a linguagem da educação para a educação, mas não apenas um retorno, e sim uma reinvenção.

A nova linguagem da aprendizagem trata das mudanças na teoria e na prática educativa das últimas duas décadas que incluem a ascensão do conceito de aprendizagem e declínio do conceito de educação, onde ensinar foi definido como apoiar ou facilitar a aprendizagem e a educação como propiciadora de oportunidades e aprendizagens.

A nova linguagem da aprendizagem é efeito de uma série de eventos e não de um programa ou agenda particular, segundo Biesta (2013). O autor cita algumas características e episódios que possibilitaram o surgimento desta nova concepção. Na área da psicologia da aprendizagem surgem as teorias construtivistas e socioculturais. Essas teorias têm questionado a ideia de que a aprendizagem é algo passivo e argumentam que o conhecimento é ativamente construído pelo aprendente em colaboração com outros aprendentes. Biesta (2013) afirma que isso desviou a atenção das atividades dos professores para a dos alunos.

Outro importante evento, segundo Biesta (2013), foi o impacto do pós-modernismo na educação, argumentando que o projeto da educação é algo inteiramente moderno ligado ao iluminismo, ou seja, a ideia de que os educadores podem liberar e emancipar os estudantes transmitindo racionalidade e pensamento crítico.

O último evento apontado por Biesta (2013), dialogando com Patto (1997), não se trata dos efeitos das mudanças teóricas e conceituais, mas as dinâmicas de mercado que invadiram as concepções da educação na atualidade. Para o autor, gasta-se cada vez mais tempo e dinheiro com aprendizagem, dentro e fora das instituições educacionais e nos mercados não formais de aprendizagem.

A nova linguagem da aprendizagem, então, também se relaciona com características políticas e socioeconômicas amplas, particularmente a corrosão do estado de bem-estar social e o fortalecimento de correntes neoliberais. Estado de bem-estar social é o princípio da redistribuição de riquezas através do estado nos serviços públicos como saúde, segurança e educação. Embora esse sistema ainda funcione na maioria dos países, a relação estado-cidadão ganhou outros contornos, passando de uma relação política para uma relação econômica que em outras palavras significa a compreensão do estado como provedor de serviços e o cidadão como consumidor de serviços do estado. Essa maneira de pensar está na base de uma cultura

de prestação de contas, resultando rigorosas inspeções e controle sobre a educação. Também é base para a ideia de que os pais, como consumidores da educação dos filhos, devem decidir o que deve ser oferecido e o que não deve ser oferecido para eles na escola. Por isso, Biesta (2013) acredita que a nova linguagem da aprendizagem tem caráter individualista, em forma, conteúdo e objetivo.

Os eventos apresentados como características dessa nova linguagem não significam algo necessariamente ruim. Na verdade, Biesta (2013) apresenta essa nova linguagem para compreender as novas relações sobre o discurso e a prática escolar. O grande problema dessa nova linguagem, para o autor, é a concepção da educação como uma transação econômica. Ao colocar o aprendente como consumidor (com suas necessidades e demandas); o professor e a instituição como vendedor (aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente); e a educação como mercadoria (fornecida pelo educador/instituição e consumida pelo estudante).

Essa lógica traz a necessidade da flexibilidade das instituições e dos educadores individuais, que devem responder às necessidades dos aprendentes, de modo a fazer o bom uso do dinheiro e dar sempre razão ao estudante/consumidor. Por isso, surge a necessidade de prestação de contas. Afinal, esta lógica está baseada no pagamento, seja de forma direta ou por meio de impostos através do estado.

Para Biesta (2013), a relação educacional e econômica não funciona. A educação não deve ser compreendida como transação econômica, isto é, o aprendente não deve ocupar o lugar de consumidor e ter a educação de acordo com certas necessidades que o professor precisa satisfazer. Primeiro, devemos entender a que serve o conhecimento compreendido dessa maneira. Serve às necessidades do “consumidor” (pais e alunos), ao objetivo que pensa a educação como a instituição capaz de retirar a classe oprimida e explorada da sua miséria dentro do capitalismo e a escola como promotora de um saber tecnicista exclusivamente a serviço de uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Patto (2013) aponta para o fracasso das políticas em torno da crença dos ideólogos liberais de que as injustiças sociais pudessem ser abolidas através da igualdade de oportunidade de acesso à educação escolar.

Segundo que nas relações econômicas, a princípio, os clientes sabem as suas necessidades e desejos, porém, essa mesma lógica não é válida para a educação. Talvez pareça claro que os pais saibam o que querem ao enviar os filhos para a escola, porém, isso só é uma verdade devido às expectativas culturais sobre o porquê as crianças devem ir à escola e quais os objetivos da escola e da educação escolar. Contudo, não existe uma orientação que os pais produzem para encaminhar como deve ser a educação dos filhos. Eles os enviam à escola para ser educados e cabe ao profissional tomar as decisões.

Dessa forma, para Biesta (2013), pensar a educação como uma transação econômica é problemático, afinal, essa lógica compreende mal o papel do aprendiz e o papel do profissional da educação. Esquecendo que engajar-se na educação é também um processo de descoberta dos desejos e necessidades e que o educador tem um papel fundamental no processo dessa descoberta, afinal, faz parte da sua profissão, o que os distingue dos vendedores, que apenas entregam mercadorias.

Há ainda outra problemática da concepção da escola como mercadoria, segundo Biesta (2013), pois ela sugere que questões técnicas (eficiência e eficácia) são as únicas propostas significativas. Questões importantes do conteúdo e do objetivo podem ser deixadas de lado, ao menos que seja uma resposta à necessidade dos aprendizes (individualizada), podendo ficar sujeitas às forças do mercado. E mais, para atrair os aprendizes, a aprendizagem tende a ser pintada de fácil, atraente e emocionante, como se o aprofundamento no conhecimento fosse sempre uma experiência que não nos impacta, que é simples e rasa.

Biesta (2013) aponta que todos os debates que ele apresenta não visam dizer que não haja espaço para decisões individuais, nem dizer quais aprendizagens são legítimas, mas afirmar que conteúdo e objetivo são questões fundamentais da educação e o processo de amadurecimento da compreensão do que se quer é, em si, uma experiência de aprendizado. Também quer dizer que essas questões devem ser vistas como questões sociais e interpessoais e não simplesmente uma preferência individual.

O que somos e desejamos na educação é uma questão coletiva, ou seja, uma questão política. Deixar essas respostas nas mãos do mercado, priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade. Biesta (2013) propõe reinventar a linguagem da educação que possa servir de alternativa para a linguagem da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Patto (1997) propõe uma revisão crítica dos objetivos da escola. Para a autora, é necessário que a educação tradicional seja superada através de uma lógica que coloque a escola como uma instituição participante dos processos políticos e sociais da sociedade que visem a formações sociais alternativas, mais compatíveis com a democracia.

A escola alienada e alienante que aí se encontra (...) jamais permitirá a consecução destes ideais, na medida em que está voltada única e exclusivamente para formar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico de uma sociedade urbano-industrial capitalista (PATTO, 1997, p. 268)

Apesar da visão crítica que esta pesquisa apresenta sobre a educação tradicional, não existe o intuito de deslegitimar a importância da escola. Não podemos cair no erro, apresentado

por Dussel (2017), da crítica antiescolar, que ao criticar a escola, se alinhou com instituições e regimes de poder que negava. É importante defender a escola e suas características, defender a educação pública e sua capacidade de ser um ambiente do encontro, do diverso, de sua capacidade de durabilidade, de sua contribuição para a democracia e do seu fôlego de autonomia.

Ao compreender as limitações dos educadores em seu cotidiano, não podemos deslegitimar o seu papel e diminuir sua importância. Também não podemos deixar de reconhecer a escola como ambiente fundamental do estado democrático de direito ao perceber que sua atuação tem sérios problemas. Não podemos acusar a educação de doutrinação ao perceber que sua estrutura contribui com mecanismos mais amplos da política nacional. É necessário defender a escola, principalmente a escola pública e disputá-la para emancipação, para a diversidade, para o respeito e para a democracia.

Afinal, como aponta Dussel (2017), ao nos aproximarmos dessas linhas, podemos contribuir com as novas autoridades que se levantam para tomar o lugar da escola: como as mídias digitais, a autoaprendizagem e as instituições educativas “feitas sob medida”. As novas autoridades não contemplam ou superam as questões apresentadas aqui, pelo contrário, elas foram capturadas pela lógica de mercado.

O advento da cultura digital, com diversas ferramentas de comunicação e transmissão de informações, possibilitou um amplo acesso ao conhecimento. Porém, apoiado em interesses econômicos, boa parte dessas ferramentas, ao se propor fácil e simples, acabou instalando uma lógica de simplificação. Para Dussel (2017), o complexo, hoje em dia mais alcançável, cedeu lugar para o simples e o descomplicado. A mesma coisa acontece com a autoaprendizagem, o ensino a distância e alguns institutos particulares. Ainda segundo a autora, perde-se a emancipação como busca cotidiana para dar lugar às estratégias de mercado, ou seja, o que se vende mais fácil para uma classe trabalhadora cada vez mais ocupada e desvalorizada, mas que carrega em seu cotidiano cada vez mais exigências de qualificação.

Sibilia (2012) nos aponta que a escola como conhecemos, diante da era digital, perdeu sentido e pode estar obsoleta. A pesquisadora nos convida a imaginar a instituição escolar como uma tecnologia, ou seja, uma ferramenta destinada a produzir algo. Nesse sentido, a escola seria uma tecnologia de época, já que ela foi construída através de conceitos, demandas e contextos de outra corpos e subjetividades. Por isso, essa tecnologia estaria se tornando incompatível com as crianças e jovens de hoje em dia que, em contrapartida, formam um encaixe quase perfeito com celulares e computadores com acesso à internet.

Existem explicações históricas e antropológicas para essa incompatibilidade, segundo Sibilía (2012), A escola, como tecnologia de época, surge dentro de uma cultura específica para responder as demandas de um projeto de sociedade que já não se mantém o mesmo. A partir da segunda metade do século XVII, surge a necessidade de educar a sociedade no sentido de alfabetizar os cidadãos por meio da leitura, da escrita e dos cálculos. Além disso, era necessário instruir as pessoas dentro de valores e normas do projeto político, econômico e sociocultural que se tornou hegemônico na sociedade. Por outro lado, era necessário que os corpos e subjetividades que habitavam a escola se adequassem a ela para que essa instituição pudesse ser consolidada, para que as crianças e jovens pudessem responder as demandas da sociedade industrial.

Toda uma estrutura teve que ser construída para sustentá-lo, articulando uma multidão de práticas e discursos capazes de se infiltrar de modo capilar em todos os âmbitos; tudo isso, com o fim de conseguir algo improvável: transformar a carne terna dos infantes num ingrediente adequado para alimentar as sedentas engrenagens da era industrial. (SIBILIA, 2012, p. 199)

Assim, a escola foi um componente fundamental para esse projeto histórico da sociedade que teve seu auge durante o século XIX e XX. Uma instituição pensada para formatar seus cidadãos, discipliná-los, a fim de constituir corpos dóceis e úteis para o sistema. Porém, segundo Sibilía (2012), a escola e outras instituições desse projeto de sociedade passam por uma crise desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Com o advento da era digital, uma reorganização expressiva começa a afetar o século XXI. “Uma organização social baseada no capitalismo mais desenvolvido da atualidade, em que regem o excesso de produção e o consumo exacerbado, o marketing e a publicidade, os fluxos financeiros em tempo real e a interconexão em redes globais de comunicação” (SIBILIA, 2012).

Outra característica dessa reorganização está no enaltecimento da empresa como uma instituição modelo para a sociedade. Nessa perspectiva, valoriza-se a performance individual e o quanto a pessoa pode ser produtiva e empreendedora de si mesmo. Esse sentimento anima uma ideologia baseada na autossuperação e na necessidade de atualizações constantes para um bom gerenciamento de si. Não por acaso, surgem nos últimos anos uma onda de *coaches*, espécies de orientadores que estimulam resultados e motivam as pessoas a organizar a sua vida dentro dessa lógica.

O sucesso obtido nessa missão não é mais avaliado sob os antiquados padrões da normalidade e do desvio, típicos da lógica disciplinar, mas se mede com critérios de custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a diferenciação pelo empreendedorismo de cada indivíduo na competitividade com os demais. (SIBILIA, 2012, p. 201)

Para Sibilía (2012), esta lógica é legitimada pela aliança tácita entre mercado, tecnociência e mídia. Por esse caminho, a escola e sua vocação uniformizadora, homogeneizante e normalizadora perde sentido onde outros corpos e subjetividades se tornaram necessários. Assim, surgem e se desenvolvem sujeitos respondendo essa dinâmica, corpos dóceis e úteis a esse novo contexto, segundo a pesquisadora.

Por isso, nossa época nos convoca as exibições nas telas das redes dentro de um discurso que possa mostrar o sucesso, a originalidade, a proatividade, a capacidade de transformação e atualização dos indivíduos. Ao mesmo tempo se estimula o prazer nos ambientes de trabalho, a fim de responder a uma demanda de realização pessoal, de autoestima e de satisfação constante. Para Sibilía (2012), essas são as qualidades dos corpos dóceis e úteis para o mercado da atualidade, indivíduos que estão sujeitos a uma lógica que valoriza essas características para o sucesso individual e financeiro.

Se em tempos atrás se valorizava a cultura letrada para o sucesso individual, hoje outros valores se tornaram necessários. Assim, Sibilía (2012) reflete sobre a incompatibilidade desses novos sujeitos com os rigores e disciplinas da instituição escolar que continua operando dentro de uma lógica convocada por outra conjuntura. A pesquisadora ainda faz algumas provocações a fim de firmar a centralidade do cinema – aqui incluso toda a comunicação audiovisual – e da imagem para esse tipo de sociedade marcada pelos dispositivos digitais.

Esses processos impactam toda a nossa noção de sociabilidade, porém a instituição escolar tenta se manter dentro dos antigos paradigmas e se vê sufocada pela cultura audiovisual. Para Sibilía (2012), a relação entre a cultura audiovisual e o ambiente escolar é conflituosa, oscilando entre repúdio e assimilação dentro de critérios pedagógicos. Por vezes, existem até uma certa concorrência entre ambos exemplificados pela comum proibição de dispositivos móveis dentro das salas de aula.

Assim, Sibilía (2012) acredita que ainda permanecemos em uma sociedade de controle e vigilância, mas que ela ganhou outros contornos. Disfarçando as suas estruturas dentro de relações de constante conectividade, disponibilidade e prazer, ou seja, já não são necessários a

fábrica, a escola e a prisão para tornar corpos dóceis e úteis, a nova cultura digital os faz através de relações mais sutis, elegantes e prazerosas.

Não por acaso, a compreensão da escola como algo chato e tedioso é algo comum entre as crianças e jovens que se encontram obrigados a frequentá-la. Sibilía (2012) nos aponta que essa ideia pode ser um dos indícios da falta de sentido da escola. A pesquisadora ainda questiona se a escola conseguirá resistir a essa nova configuração, se ela ainda é necessária e se seria uma solução incorporar a cultura digital para revitalizar a educação.

Estas parecem perguntas difíceis de serem respondidas, afinal vivemos em uma época de constante velocidade e transformação. Porém, Dussel acredita que devemos defender a durabilidade da escola. Compreendendo o conceito como o movimento e a estabilidade de uma série de operações que mantêm uma rede social junta e orientada. Defender as condições materiais (recursos estruturais da escola), estratégicas (as condições políticas) e discursivas (hegemonia no debate público que sustenta a escola).

Para Dussel (2017), a continuidade da escola não é um dado imutável, está sempre em movimento, dotado de uma certa instabilidade. Havia mais condições de durabilidade antigamente e vivemos um período em que cada vez mais fica difícil a manutenção da instituição. Para a autora, muitas escolas vivem hoje pelas “beiradas”, repensando cotidianamente a escolarização, diante de novos desafios, demandas, inclusões e atualizações.

Para defender a escola, Dussel (2017) nos apresenta alguns desafios. O primeiro seria criar condições discursivas que possam dar importância, legitimidade e centralidade na instituição. O segundo seria trazer o discurso crítico da escola para o centro dos nossos debates, colocando as dificuldades na teoria e na prática escolar para fazer os enfrentamentos necessários. O terceiro seria a criação de novas suspensões capazes de produzir atenção e percepção que possa se diferenciar da tecnocultura dominante, caracterizados pela hiperatenção fragmentária, dispersa, imediata e imersiva.

O último seria dar respostas para um importante requisito da profanação do saber: a horizontalidade. Pensando a escola como espaço de iguais, convidando os estudantes a se aproximar do novo, como nova experiência, um novo encontro com o mundo, capaz de permitir que cada um possa se apropriar dele, encontrar o seu lugar, acessar suas linguagens.

Aceitamos o convite de Dussel (2017) para precarizar a escola. Trazendo o enunciado “precariedade”, usualmente reconhecido como um jargão econômico e sociológico para falar das condições instáveis e imprevisíveis do capitalismo contemporâneo, para outros reconhecimentos das suas diversas filiações. Assim, podemos compreender o termo precário ainda como efêmero ou passageiro, como um movimento que abre novas possibilidades e,

resgatando a derivação do latim *precarius*, isto é, conseguido por rogo ou súplica, como uma condição incerta e que depende do outro.

Dussel (2017) nos convida a precarizar a escola como uma forma de intervir em um estado de coisas, permitindo colocar em evidência as exclusões e imposições desse sistema, a fim de criticar e subverter certo *status quo*. O convite da autora serve para que possamos desdisciplinar e desestruturar a escola, para torná-la um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades e desestabilizar as suas ordens.

Precarizar a escola exige outras posturas e um novo olhar sobre a nossa atuação na instituição. Para Dussel (2017), a escola deve ser pensada como:

(...) uma suspensão de um tempo e de um espaço para profanar o saber instituído, para pôr algo sobre a mesa e convidar a questioná-lo e analisá-lo a partir de outros lugares. É também um âmbito em que se educa a atenção, em que se produz ou se promove um tipo de trabalho e de olhar para o mundo que não está disponível em outros espaços, e que é antes de tudo um espaço de iguais (DUSSEL, 2017, pg. 93)

Precarizar também exige um novo posicionamento diante dos principais agentes que constroem e que são o alvo de boa parte de qualquer projeto de educação na sociedade: as crianças e os jovens. Precisamos abandonar a postura que dita verdades pré-concebidas sobre o que é e o que deseja a criança e o jovem, para pensar esses indivíduos como algo outro, como a novidade do mundo.

Larrosa (1998) acredita que o novo está muito além de qualquer tentativa de captura, por isso, contrariando aspectos da ciência que tenta domesticar e organizar verdades, a postura de algo outro inquieta nossos saberes, questiona o poder das nossas práticas e abre um vazio dentro das instituições de acolhida tão bem alicerçadas. Para o autor, pensar o novo como algo outro nos impõe fugir dos limites e das ações que tentam medir a novidade a partir do que já existe, isto é, nos impõe subverter a lógica das nossas práticas e instituições e questionar a lógica de poder estabelecida.

O encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua (LARROSA, 1998, p. 186)

A tentativa de impor nossas vontades, desejos e projeto de mundo sob o outro, sem que este outro contribua com a sua novidade, para Larrosa (1998), é uma postura totalitária.

Também não deixam de ser totalitários, os mecanismos que capturam o novo e o lançam como meros produtos para serem comercializados no projeto de mundo que já estamos impondo (LARROSA,1998).

Para abraçarmos o novo, considerando que a escola é a instituição estabelecida para esse encontro, Larrosa (1998) acredita que é necessária a aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que aquele que nasce traz consigo. Exigindo da gente a renúncia dos saberes pré-concebidos e de toda a vontade de domínio e poder sobre o outro, ou seja, dos esquemas que tentam impor os nossos projetos sobre os novos.

Nos abriremos à escuta e renunciarmos à vontade de poder sobre o outro é também uma forma de emancipação. Para Rancière (2002), a capacidade intelectual de cada indivíduo carrega uma grande potencialidade para o conhecimento. Independente da diversidade das suas origens e condições sociais. “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas” (RANCIÈRE, 2002, p.11). Por isso, usando a exemplo da língua materna, o filósofo aposta na igualdade das capacidades e na diferença das inteligências:

No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre consegue lhes poder explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repete, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição sexual e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2002, p. 22/23)

Como apresentado anteriormente, colocar a igualdade como objetivo só reproduz desigualdades ao desprezar as diferentes inteligências. Por isso, partindo da igualdade, o educador tem centralidade numa conduta emancipatória da escola, não como o “mestre explicador” detentor do conhecimento que transfere informações ao estudante, mas sim como condutor das experiências. A figura responsável por orientar as vontades dos alunos, entregar as ferramentas fundamentais para que o aprendente, autonomamente, busque os conhecimentos que deseja, mostrando para ele as suas capacidades em aprender por si mesmo.

Tanto a emancipação, quanto a perspectiva do novo como algo outro e a proposta de precarizar a escola são conceitos que contribuem para a reflexão em torno dos eventos que constituem a problemática da nova linguagem da aprendizagem. Compreende-se que o grande problema da nova linguagem da aprendizagem é ser entendida como transação econômica.

Biesta (2013) aponta a necessidade de repensar as práticas educativas e reinventar a linguagem da educação. Nessa perspectiva, o autor também nos oferece algumas apostas valiosas.

Para Biesta (2013), o engajamento na educação precisa ser um “risco”. Risco de não aprender o que se pretende, de aprender coisas que não teria imaginado que aprenderia e de aprender coisas que preferiria não ter aprendido. Um processo que possa impactar profundamente as vidas. Tratá-la como algo previsível, controlável e conhecido de antemão é uma representação errônea sobre o que é educação. O risco precisa ser uma aposta.

Outra aposta de Biesta (2013) é pensar a aprendizagem como “resposta”. Propor que as escolas adotem uma postura que supere a concepção de educação como dominação de algo externo. O caminho seria pensar o projeto de educação voltado a reação e reorganização do pensamento em seu contato com o outro, o diferente, ao que nos desafia, irrita e perturba. “Responder, portanto, consiste em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço” (BIESTA, 2013, p.). Dessa maneira, colocaríamos os estudantes para refletir sobre seu lugar, quem ele é e em que posição está em relação a coletividade.

A última aposta de Biesta (2013) diz respeito à responsabilidade do educador, que precisa ir além da qualidade do ensino e se comprometer com a subjetividade do estudante. Isso não significa um caminho claro e determinado, se assim o fosse seria uma técnica, significa ser responsável por alguém que não conhecemos, nem podemos conhecer.

Neste tópico, apresentei uma aposta sobre a educação, amparada em três eixos: a crítica a educação tradicional alinhada a uma lógica liberal, a defesa da escola como ambiente fundamental para um projeto de educação coletivo e alguns caminhos, virtudes, valores e concepções para repensarmos a linguagem da educação. Com estas questões em destaque partimos agora para o encontro entre cinema e educação.

3.3 Cinema e Educação

Ao relatar sua experiência na consultoria de cinema junto ao projeto *As Missões*, do governo francês, Bergala (2008) apresenta uma reflexão sobre as potencialidades da arte na escola através da perspectiva da criação. Para o autor, ao revelar a tradição pedagógica do cinema nas escolas francesas, seria necessário apostar na radicalidade da arte por si mesma, mesmo que o crivo da realidade viesse a diminuir a experiência. Em se tratando de estado e de suas burocracias, isso significa dizer que é necessário pensar o cinema na escola mesmo que para isso o cinema possa perturbar as ordens e hierarquias da instituição.

A pesquisa em cinema e educação vem sempre acompanhado de um tom propositivo e cheio de esperanças. A esperança é justamente a reafirmação radical de uma potência da arte no contexto escolar. A arte tem potência, porém a institucionalidade e burocracia apresentam determinados empecilhos nas vivências da educação. É isso que, ao se pensar a arte na escola, muitos educadores acabam se deparando. São inúmeros os percalços de caráter estrutural, teórico e políticos que se esbarram com a entrada da arte na educação.

A escola, como instituição, tem sido tradicionalmente o lugar da regra, do controle e da hierarquia, já a arte caminha em direção oposta. Por isso é fácil acreditar na potencialidade da arte na construção de um projeto político-pedagógico crítico, emancipador e criativo, capaz de questionar a realidade, a ética das relações humanas, engajar novas formas de ser e estar no mundo e de nos colocar no lugar do outro e do diferente.

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. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (BERGALA, 2008, p. 30)

Organizaremos esse tópico em torno de algumas palavras-chave que se revelaram durante o processo de pesquisa e que parecem ser fundamentais para a nossa compreensão em torno do campo crítico da educação e do seu encontro com o cinema. A fim de organizar o pensamento, iremos nos atentar às discussões ao redor das seguintes categorias: alteridade, criação, experiência, emancipação e ética.

Para pensarmos a relação com a alteridade é necessário a compreensão do seu significado e de suas implicações com o cinema e educação. Alteridade diz respeito à condição do outro, do diferente, algo mais amplo que a empatia, por que compreende a condição de estar no mundo através da condição de estar no mundo do outro.

O cinema apresenta características que colocam a alteridade como elemento fundamental da experiência com os filmes. Alguns autores como Xavier (2005), Duarte (2002) e Fresquet (2013) definem essa característica como a capacidade do cinema ser *janela e espelho* da realidade. Ambos os objetos carregam um enquadramento da realidade, mas com

funcionalidades distintas. Isso quer dizer que ao mesmo tempo que podemos nos identificar, podemos também nos colocar no olhar do outro, ver o que está lá fora.

A identificação está situada na experiência com o cinema, naquilo que Duarte (2002) define, segundo a teoria psicanalítica, como “um processo psicológico por meio do qual o indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, de acordo com o modelo escolhido” (DUARTE, 2002, p.59). Esta característica acontece através da nossa capacidade de nos reconhecermos nos personagens de um filme, seus afetos, desejos, valores, culturas e aspectos morais e políticos. Isso leva o espectador a projetar-se no cinema e, a partir dele, refletir sobre si mesmo.

A ideia de que o cinema é capaz de tornar comum o que nos parece estranho me faz lembrar do filme *Táxi Teerã* (2015), do iraniano Jafar Panahi. Nesse longa, o diretor apresenta uma profunda discussão em torno da política e da cultura do Irã, algo distanciado da realidade brasileira. Num primeiro momento, sob olhar estrangeiro, é notório a percepção daquele país como um exemplo de fundamentalismo religioso e de uma cultura conservadora. Porém, a experiência com o filme diz tanto sobre a realidade do Irã quanto a realidade que atravesso. Isso diz respeito à capacidade do cinema de nos apresentar o diferente e o universal, o que torna o humano singular e plural.

Nesse sentido, nos apresentar o diferente, ou seja, nos colocar no olhar do outro implica uma relevante contribuição se quisermos compreender o cinema como uma arte primordialmente política. Aqui cabe ressaltar a sua ligação direta com os Direitos Humanos, compreendo que não podemos falar de cinema na escola sem atravessar essa questão. Vamos discutir isso mais adiante, porém, nos apresentar o olhar do outro, suas visões de mundo, pontos de vista, afetos e posturas, além de apresentar tempos e espaços tão distantes das nossas vivências, carrega uma potência de compartilhamento que talvez só o cinema seja capaz de entregar com tanta intensidade.

Podemos exemplificar isso quando imaginamos como é a vida no Amazonas ou no antigo Egito. Se não tivéssemos imagens de rios caudalosos, de florestas selvagens, embora conhecidos em fotos ou gravuras, de areia e deserto, de faraós e esfinges, mal poderíamos nos situar em um lugar que não conhecemos (embora possamos conhecer) ou em outros espaços impossíveis de ter acesso. Hoje, a tecnologia das artes visuais torna esta segunda forma mais acessível. Porém, o mais importante desta ponte é a necessidade da experiência de alteridade. Só porque alguém alguma vez foi, viu, fotografou, desenhou, filmou, escreveu ou simplesmente contou como eram tais locais é que, aqui e

agora, podemos imaginar essa realidade distante ou esse passado (ou futuro). (FRESQUET, 2013, p.33)

O imaginário da humanidade não seria o mesmo sem o cinema. A nossa visão sobre outros tempos e outros lugares sem o acesso à experiência de outras pessoas nos daria uma outra experiência de imaginar o mundo. Duarte (2002) acredita que “Muito da percepção que temos de história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com imagens cinematográficas” (p.17).

Existe ainda uma terceira dimensão do cinema sobre alteridade. Diz respeito a capacidade de compartilhar uma visão junto com o outro, de colocar lado a lado pessoas para experimentar uma jornada pelo olhar do outro. Na projeção coletiva ou na produção de um filme atravessamos as experiências reais de seus autores, mesmo que essas experiências sejam organizadas dentro de narrativas ou imagens distantes da realidade, existe algo em cada produto que diz respeito a uma visão de mundo que não nos pertence.

Enxergamos nas suas pupilas o reflexo do que ela está olhando (incluída a nossa própria imagem). No olhar do outro é possível ver tudo aquilo que fica oculto no nosso próprio olhar. Esse conceito, também de alteridade, explicita a necessidade do outro como afirmação da nossa própria singularidade. Nesse sentido, outra experiência de olhar consiste em nos colocarmos lado a lado, mirando um mesmo horizonte, juntando rosto com rosto; existe um “excedente da visão” do outro que nosso campo visual não alcança, e vice-versa. A experiência prova o insubstituível do olhar e como é o outro quem afirma nossa própria singularidade e vice-versa. Só pelo uso da câmara podemos efetivamente partilhar um determinado ponto de vista (FRESQUET, 2013, p. 109)

Nesse sentido, para Fresquet (2013), o ponto de vista não nos convoca apenas a afetividade com o diferente e a identificação com o outro, mas também nos convoca a atravessar inteligências. Em outras palavras, a experiência de alteridade, ou seja, a experiência com o outro é um potencial de aprendizagem, uma oportunidade de alargar o horizonte para a produção de conhecimento e para a criação de novas possibilidades de ver, estar e sentir o mundo.

É importante sinalizar que estamos pensando o cinema na escola não apenas como a oportunidade de ver filmes, mas também a oportunidade de criar filmes. A ideia da alteridade cabe em ambas as práticas, pensar o outro, se colocar no seu lugar, mas também apresentar-se ao outro, compartilhar com ele seus afetos, angústias e pontos de vista.

Nesse aspecto, como não relacionar a alteridade com uma proposta freiriana de educação? Como criar uma escola crítica sobre o mundo sem antes poder percebê-lo, sem antes poder olhar para ele sobre diferentes perspectivas? Isso também levanta a possibilidade – aqui dialogamos com Rancière – de colocar os sujeitos ativos no processo de aprendizagem, sujeitos autônomos, respeitando suas inteligências e construindo coletivamente outras inteligências.

A segunda palavra-chave fundamental para compreender as discussões surge a partir da hipótese de Bergala (2008). Ao propor refletir sobre o cinema na escola para desdobramentos práticos na educação francesa, o autor compreende que seria necessário partir de um outro lugar ao trazer arte para a escola. Isso quer dizer que o cinema na escola precisaria entrar como algo radicalmente outro e uma experiência de alteridade que não seria possível dentro da tradição pedagógica do cinema nas escolas do país.

A tradição colocava o cinema como algo perigoso, nesse sentido o papel da escola seria armar os alunos para uma guerra, munindo-os com ferramentas que poderiam decifrar os códigos do cinema para que os estudantes não fossem conduzidos a ideologias sem pensamento crítico. Para isso desenvolveu-se uma cultura *linguageira* que tentava se diferenciar de uma postura que trazia cinema para a escola como mera ilustração do conteúdo programático.

Assim, Bergala (2008) propõe pensar o cinema na escola a partir da criação, eis a nossa segunda palavra-chave. Aqui não estamos falando em apenas produzir filmes, mas ver filmes pela ótica da criação. Isso significa a experiência do fazer sim, mas também o contato com o artista e com a sua obra, compreendendo seu processo criativo.

A hipótese de Bergala (2008) propõe uma natureza diferenciada da prática comum da escola, uma ruptura com as normas clássicas do ensino e da pedagogia. Se a tradição escolar propõe a explicação e a transferência de conhecimento, com a arte não poderia ser da mesma forma. A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se vive através de outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso.

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. A hipótese 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, no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem (BERGALA, 2008, p. 29)

A escola, tal como dita a tradição, não é o lugar ideal para a arte, porém, para muitas crianças é o único lugar onde ela pode ter acesso. Por isso, Bergala (2008) defende que a escola deva fazer o encontro com a arte, mesmo que possa ser abalada por ela. Por isso é necessário pensar o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo. Não como uma leitura decodificável, mas como um quadro em branco onde cada plano significa uma pincelada do seu autor, o cinema como arte.

Segundo Bergala (2008), pensar o cinema como arte é agir através do gesto criativo. Para o gesto criativo, são necessárias três operações mentais: a “escolha”, a “disposição” e o “ataque”.

“Escolher” é tomar decisões entre diversas possibilidades de seleção (atores, cenografias, cores, ritmos, planos, utilização dos sons etc.). “Dispor” os elementos significa colocá-los em relação uns com os outros na filmagem, na montagem e na mixagem de sons com imagens. (...) Finalmente, “atacar” refere-se a agir, atuar, determinar e posicionar o ângulo ou o ponto de ataque sobre as coisas escolhidas e dispostas para filmar e fazê-lo. (FRESQUET, 2013, p.57)

Pode haver uma pedagogia centrada na criação ao ver filmes, assim como na realização. Por isso Bergala (2008) defende a escola como a ponte de acesso da população a produção cinematográfica. Uma janela de distribuição que possa abraçar os pequenos filmes e os filmes de arte e que possam fugir da possibilidade de normatização do cinema a partir de uma lógica de mercado.

Muitas vezes tratado como mero entretenimento, tapa-buraco ou ilustração, a presença do cinema nas escolas brasileiras é algo frequente, porém pouco legitimado como prática efetiva de educação. Isso é perceptível através das políticas públicas em torno do cinema na escola. Duarte (2002) acredita que “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (p.16). Porém, o cinema vem chegando à escola muitas vezes através de ações pontuais dos professores engajados, mas pouco como projeto mais amplo para a educação. Enquanto o ensino de literatura, por exemplo, é obrigatório nas escolas do país – o que significa uma conquista importante – o cinema só agora ganhou uma lei para tornar-se presença nas instituições brasileiras.

O caso francês ilustra nossa deficiência, mas não somente. Duarte (2002) compara:

Embora isso ainda não seja de todo verdadeiro no Brasil, o valor cultural e social do cinema não está mais em discussão na maioria dos países desenvolvidos, especialmente na Europa. Na França, o cinema, entendido como legítima forma de expressão cultural, recebe amparo oficial dos Ministérios da Cultura e da Educação e sua difusão integra os objetivos da educação nacional. Lá, ele é parte de uma estratégia política de preservação do patrimônio cultural da nação e, principalmente da língua francesa. (DUARTE, 2002, p.17)

A Lei 13.006/2014, alterando as diretrizes da educação básica no Brasil, pode ser um primeiro passo para pensarmos uma cultura de cinema nas escolas. A rede básica de educação terá como obrigatoriedade a exibição de no mínimo duas horas de produção nacional como componente curricular ligado ao projeto pedagógico da escola. Ou seja, os alunos do Brasil terão acesso, através da escola, à cinematografia nacional.

Porém, o acesso pelo acesso não é o suficiente. A lei carece de regulamentação e certas incertezas ainda rondam a efetividade dessa política. Iremos discuti-la com cuidado mais adiante, porém pensar na exibição de filmes através da hipótese de Bergala (2008) nos aponta para possibilidades que potencializam a presença do cinema na escola. Segundo a hipótese, existem quatro pontos fundamentais do contato com o cinema no contexto escolar.

O primeiro seria proporcionar aos estudantes acesso a filmes fora do circuito comercial, ou seja, trazer para a sala de aula outras possibilidades estéticas, produções que não estejam no grande circuito de distribuição de mercado, na TV aberta, nas salas de cinema dos *shoppings* e *streamings*¹¹. A ideia é oferecer um cinema alternativo, com narrativas e estéticas diferentes daquelas encontradas tão facilmente no cotidiano dos jovens e das crianças.

Para Duarte (2002), “O cinema-indústria procurou criar uma forma de narrar que cruzasse diferentes codificações culturais, de modo a tornar acessíveis ao maior número de pessoas, de distintas nacionalidades” (DUARTE, 2002, p.45), ou seja, pela necessidade do mercado alcançar diferentes públicos e assim garantir bilheteria, convenções estéticas dominaram o cinema comercial padronizando a forma como usamos a linguagem cinematográfica. Apesar de simplificar e popularizar o acesso, a linguagem tradicional acabou limitando e inviabilizando outras alternativas estéticas. Isso implica, por exemplo, uma padronização do discurso e das representações de ponto de vista. Para Duarte (2002), apesar de várias exceções, o olhar masculino, branco, ocidental e heterossexual virou predominante

¹¹ Plataformas digitais que fornecem acesso a filmes e séries de televisão através da internet.

nesses tipos de convenções, invisibilizando outras formas de existir e padronizando os comportamentos.

Obviamente esse é um desafio para os professores, as experiências podem causar estranhamentos e resistências, mas para Bergala (2008) este pode ser um bom caminho para nos permitirmos a outras formas de observação do mundo. Surge disso então a necessidade do professor se apropriar do cinema e aqui não estamos falando que ele deve se comportar como um explicador do cinema, mas alguém capaz de proporcionar o acesso através do seu próprio gosto, conduzindo os estudantes numa experiência criativa pela arte do cinema. Bergala (2008) convida os professores a abandonar suas funções tradicionais para retomar o contato com o aluno a partir de outro lugar, bem mais íntimo e subjetivo.

Este é o segundo ponto do contato com o cinema no contexto escolar, pensar o professor fora do seu papel tradicional colocando o eu como princípio fundamental de uma iniciação do cinema para os alunos. Bergala (2008) define como *passieur* ou *passador*, o sujeito que entende as subjetividades e apresenta, através do seu próprio domínio e gosto pessoal, o cinema para os seus alunos.

O educador precisa mudar seu estatuto simbólico, abandonando o seu papel docente retomar seu contato com os alunos em outro lugar. Um lugar que é menos protegido, na medida em que expõe preferências pessoais, gostos e relações com obras de arte específicas. É preciso desconstruir o mito da neutralidade: “o 'eu' que poderia ser nefasto ao papel de professor torna-se praticamente indispensável a sua boa iniciação”. Isso distingue o que uma instituição espera de um docente que leciona determinada disciplina e o que ele pode fazer como “passador”, iniciador, em um domínio da arte. (FRESQUET, 2013)

Para Fresquet (2013), pensar o “passador” é tirar o caráter exclusivamente “ensinante” do professor e torná-lo, ao mesmo tempo, um “aprendente”. O cinema tem a força radical de colocar os sujeitos “aprendentes” e “ensinantes” lado a lado, em frente a tela ou em frente a câmera, atravessando uma mesma inteligência e saindo da experiência com outras formulações e conexões. “Ao assistir um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem o ignora” (FRESQUET, 2013, p.23).

O terceiro ponto seria aprender a frequentar os filmes, ou seja, revisitá-los através da própria ideia de manter um acervo de cinema na escola, criar condições para que rever as obras

seja algo cotidiano para aprimorar o processo criativo que inspire leituras estéticas. Para Bergala (2008), depois do acesso, é necessário pensar o contato com o cinema como algo permanente, vivo, maleável, individualizado e iniciar as crianças e jovens numa abordagem criativa e não apenas analítica e crítica. Uma abordagem feita de idas e vindas, de frequência dos pedaços do filme, releituras e trocas, criando condições de acesso permanente sem a preocupação com a efetividade de um conhecimento específico ou de um gosto adquirido.

Bergala (2008) defende o retorno ao filme como uma particularidade da relação intensa com o cinema. Por vezes, o primeiro contato com o filme necessita de certo cuidado do espectador no sentido de prestar atenção nos detalhes da narrativa, no visual dos personagens e no reconhecimento dos cenários. É num segundo momento que todas essas questões não são mais importantes, que temos a possibilidade de atravessar profundamente a arte do filme.

O quarto e último ponto diz respeito a outro papel importante do professor. Bergala (2008) acredita que a escola é o lugar ideal para criar laços entre os filmes, mesmo aqueles mais novos e potencialmente mais livres. O educador tem um importante papel de relacionar estéticas, passagens históricas, época de produção, movimentos cinematográficos e tantas outras relações, além de fomentar que os próprios alunos façam seus recortes e conexões.

Num primeiro momento, todas essas proposições parecem exigir do professor um controle complexo em termos de cinema, mas o que importa para Bergala (2008) não é formação do professor, mas a sua postura ao apropriar-se do cinema. O perigo dos atalhos e da simplificação, devido aos medos dos professores, traem o cinema, não respeitam a sua potência. Porém, é necessário que o professor tenha o interesse em aprender, em consumir os filmes e a cultura do cinema. “É fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leitura, investir na sua cultura e gosto pelas artes. Para que ela possa indicar 'bons filmes', deve primeiro conhecê-los” (FRESQUET, 2013, p.46).

Bergala (2008) esclarece que no encontro entre cinema e educação é fundamental que a pedagogia respeite o filme. Tratar o filme como objeto de desconfiança empobrece a experiência. A análise *linguageira* usada como resposta para decifrar os códigos perigosos da linguagem não consegue dar conta da complexidade que é a relação subjetiva com os filmes. Reduzi-la a um esqueleto é diminuir a força do encontro das pessoas com o filme, em especial as crianças. Podemos nos tornar passadores, relacionar as obras, dar testemunhos de experiências, mas ao adotar uma perspectiva *linguageira* transformamos essas relações e testemunhos em códigos, em objetividade, em técnica.

Outro fator onde a pedagogia desrespeita o cinema é quando a escola leva mais em consideração as temáticas importantes que os filmes podem despertar do que seu valor artístico. Nesse sentido, o filme é usado como pretexto para debater uma “questão importante”. Isso não significa que os filmes não possam levantar debates temáticos, isso atravessará as experiências, as subjetividades, o tema chega independente da pretensão de discuti-lo. Bergala (2008) acredita que os bons filmes raramente se desdobram em saberes simplificados sobre temas ou conteúdos, pelo contrário, por vezes o bom filme não passa por essa esfera didática e facilmente digerível. Um filme sempre carrega discursos, mas tratar o filme apenas como transmissor de uma ideia é reduzir a arte, instrumentalizá-la.

O que seria então uma análise a partir da criação? Bergala (2008) nos responde, retomando a perspectiva do cinema como uma tela em branco a ser criada, que o ideal é nos colocarmos no lugar do autor, pensar suas escolhas - eu teria feito diferente? – e sua relação com essas escolhas. É pensar o cinema como um brinquedo, a ser manipulado, olhado de outros ângulos, quebrado para ver o que tem dentro. Para o autor, seria intruso tentar falar em nome de um significado sobre o filme, uma postura desse tipo, por mais bem-intencionada que seja, é impositiva, descaracteriza a experiência individual.

Existem grandes críticos e teóricos que não têm experiência alguma na arte que são especialistas, porém, Bergala (2008) acredita que uma boa iniciação criativa deve passar por uma experiência direta e pessoal, ainda que modesta. Nesse sentido, o autor defende a passagem como um mecanismo casado com o ato. Fazer e ver filmes como experiência de cinema na escola. Isso torna-se cada vez mais viável, apesar da forte desigualdade no país, com a crescente popularização dos aparelhos que fotografam e filmam.

Fresquet (2013) defende a ideia do fazer cinema como experiências que estimulam, além da alteridade, a imaginação. Deslegitimada como processo sério de aprendizagem, a imaginação é frequentemente colocada como perda de tempo, algo outro que não passa pela construção intelectual. A autora então, através de Vigotski, nos apresenta algumas características da imaginação que dialogam com a realidade. Todo material surgido da imaginação tem relação direta com experiências reais do homem, isso é um ponto. Outro ponto diz respeito à capacidade de criarmos imagens e sentidos sobre determinados espaços/tempos que não tivemos acesso direto. O fato de os sentimentos reais afetarem a experiência da imaginação e a imaginação afetar os sentimentos como uma troca é mais um ponto. A última relação está na capacidade da imaginação afetar a realidade e criar algo novo.

Os elementos que entram na sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro da qual, no seu pensamento, sofreram complexa reelaboração, transformando-se em produto da sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo com eles uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando-se, desse modo, o círculo da atividade criadora da imaginação humana (FRESQUET, 2013, p. 37)

Toda criação é o resultado da alteração da disposição dos elementos reais através da imaginação, ou seja, a realidade é impactada pela fantasia e vice-versa. Para Fresquet (2013), a ciência moderna criou uma certa suspeita sobre o conhecimento sensível avaliando que ele atrapalharia o conhecimento formal. A autora pensa o contrário, a intelectualidade deve muito a imaginação e é fundamental pensarmos formas de subjetivar a inteligência em experiências de alteridade.

No cinema, em particular, a imaginação é um elemento central tanto para a produção do filme quanto para a recepção, afinal o cinema é uma construção dos elementos da realidade. A imagem cinematográfica, segundo Migliorin (2015), é um produto profundamente ligado ao real, mas ainda é o resultado de uma construção que envolve diversos atores. A equipe de produção de um filme, os aparatos tecnológicos para obtenção das imagens e a relação com o espectador são processos que resultam na experiência com a imagem.

Nesse sentido, Fresquet (2013) defende o contato direto com a criação, trazer a possibilidade da imaginação torna-se presença na educação artística. Para a autora, não é possível o ensino de artes sem a experiência do criar. Porém, para isso, devemos partir da *travessia do filme*, ou seja, o acesso às obras.

É muito importante partir, primeiramente, da experiência direta da travessia do filme. Isto é, na experiência, existe saber. O fato de uma criança ver um filme, sobre o qual, por exemplo, ela não sabe nada. Nós não a preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme, atravessa o filme, e quando ela sai desse filme, ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela qual ela compreendeu o filme. A maneira pela qual ela se emocionou. A maneira pela qual ela foi tocada pelo filme. (FRESQUET, 2013, p.49)

Propondo um diálogo com a hipótese de Bergala, Fresquet (2013) nos orienta a pensarmos a pedagogia formulada por Godard no ensino de cinema. Segundo a autora, o diretor francês entendia o ensino de cinema, além do contato com as obras, como o contato com os processos de produção cinematográficas. “O propósito era permitir que os alunos vissem o

processo de criação do início ao fim (...). Para Godard, sem ver o processo como um todo, o processo pedagógico perde força pela aparente ilustração da parte” (FRESQUET, 2003, p. 50).

Migliorin (2015) compreende esse processo como um compartilhamento do mundo, como experiência em si, nossa terceira palavra-chave. Enquanto a educação tradicional age para trazer formas que são recebidas pelos estudantes como algo que se encaixa em seu universo, atuando como acumulação, transferência de conhecimento e reprodução das normas, a experiência age por deslocamento do conhecido, como possibilidade de construção coletiva do conhecimento.

No caso do cinema na escola, é pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos – um deslocamento que se faz essencial para uma dinâmica mais horizontal da produção de conhecimento. Até mesmo o gesto de ver um filme, com todos – professores e alunos – virados para o mesmo lado, já traduz a horizontalidade da experiência do cinema. (MIGLIORIN, 2015, p. 51)

Nesse sentido, para Migliorin (2015), a experiência é um processo onde o indivíduo acessa diversas possibilidades de si e de outros mundos produzindo desvios de escalas distintas, impactando a sua própria individualidade e produzindo novas possibilidades de apropriação.

A experiência de um indivíduo, com o cinema, com a arte, com o outro, constitui o indivíduo, mas é também maior que ele, afeta um estado de coisas que constitui o mundo e as novas possibilidades de o indivíduo ser afetado também. Se não trouxermos essa relação entre a estética e a experiência para a constituição dos processos subjetivos na educação, ficaremos esperando que o cinema chegue com discursos edificantes e palavras de ordem; nesse caso, perdemos o cinema. (MIGLIORIN, 2015, p. 57)

Para Larrosa (2002), costuma-se a pensar a educação através da relação ciência e técnica e da relação teoria e prática. A primeira pela perspectiva positivista, compreendendo os agentes da educação como técnicos que aplicam em maior ou menor eficácia as tecnologias produzidas pela ciência e a segunda pela perspectiva crítica, compreendendo os sujeitos da educação como agentes reflexivos e comprometidos com uma educação sob um cenário político. Assim, o autor propõe então pensarmos a educação através do par experiência/sentido.

Pensar a educação através da experiência, segundo Larrosa (2002), é compreender que educar não significa apenas raciocinar, calcular e argumentar, mas também dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, valorizar o que nos toca e o que nos passa. Nesse sentido, a experiência tem sido cada vez mais rara já que a nossa compreensão de educação tem

priorizado, cada vez mais, a informação. Para Larrosa (2002), é preciso separar a experiência da informação, afinal na obtenção de informação não há acontecimento. Junto a isso, vem a ideia de que depois da informação – veloz, em massa e quase anestésica - devemos passar para opinião e para a ação, uma construção que torna impossível a experiência.

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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião e da ação, mas sim o sujeito da passagem, do sensível e do afeto. Nesse sentido, experimentar, para Larrosa (2002) diz respeito a se relacionar, a existir de maneira singular diante de um encontro, de uma travessia, de um perigo. Longe do acúmulo de informações com obtenção de códigos precisos e exatos, mas próximo das relações que transformam, que faz nos apropriarmos da experiência, tornar ela parte do que somos, afetando no imediato ou com o tempo.

Por isso, uma mesma experiência compartilhada entre dois corpos nunca será sentida da mesma forma, afinal, uma experiência é algo singular e radicalmente subjetivo. Assim, Larrosa (2002) diferencia experimento de experiência, a primeira ligada a uma lógica empírica, metodológica e metodologizante, para produzir dados, conclusões e consensos, já a segunda trata do que é único, produzindo o diferente e a pluralidade. “Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” (LARROSA, 2002, p. 28).

Para a experiência servir como aprendizagem ela não deve passar por critérios de avaliação, onde possam se quantificar o conhecimento que foi obtido através do processo de produção de um filme. Para Bergala (2008), não devemos esperar profissionalismo, mas sim sensibilização, travessia e engajamento. A experiência na arte pela criação não deve ser um adestramento, mas um gesto, um saber inacabado em constante construção (FREIRE, 1996). Não se trata de formar cineastas ou produzir o belo, mas compreender a travessia da experiência como emancipação.

Emancipação, a compreensão da educação como processo que parte das igualdades para proporcionar experiências de atravessamento do conhecimento, eis a nossa quarta palavra-chave. Kohan (2005) diz que uma educação emancipadora não é uma educação que emancipa, mas que permite nos emanciparmos. Nesse sentido, a experiência é o objeto da emancipação. Jacotot, ao propor o *Telêmaco*, não explicou nada, não impôs nenhuma transferência de conhecimento, mas sim uma experiência onde os estudantes precisariam acessar diretamente o conhecimento e descobrir o que existia depois.

Moana (2016) sempre ouviu as histórias do oceano, as lendas e os grandes feitos dos heróis de outras épocas, porém, aquilo não foi suficiente para a personagem se apropriar daquele conhecimento para ser a grande liderança da ilha de *Te Fiti*. Seu pai, por sofrer um trauma na juventude, carregava muitos medos do mar e não permitia que sua filha pudesse descobrir por si todas as histórias que contava. Moana só descobriu que os monstros e os deuses eram reais quando atravessou o oceano para salvar seu povo, quando experimentou a emancipação.

Fresquet (2013) avalia que a lógica da escola em educar através da figura do mestre explicador é a negação do potencial dos sujeitos de entrar em contato direto com o conhecimento. Simplificar, mastigar e explicar não seria suficiente para um projeto emancipatório. A escola precisaria urgentemente repensar práticas e posturas capazes de criar movimentos onde os estudantes possam atravessar o conhecimento, se apropriar, desvendar e criar. Para isso é preciso compreender o papel dos educadores e dos estudantes nesse processo:

Poderíamos pensar como uma das principais funções dos docentes/aprendentes essa capacidade de escolha (e conhecimento dessas possibilidades), para colocá-las em relação com as novas gerações, que acabarão fazendo seus próprios recortes por interesse, afeto ou necessidade, no seu desejo de descobrir e inventar o mundo. (FRESQUET, 2013, p.22)

Migliorin (2015) acredita que as experiências são capazes de transformar professores e estudantes e podem afetar toda uma comunidade, além de ser afetado por ela. Entretanto, nada disso faz sentido se permanecermos embrutecedores que produzem hierarquias e discursos que apontam para as incapacidades dos outros ou dos estudantes.

Como ter o estudante como alguém que faça a diferença no lugar onde aprende? Quando há a clara distinção entre o mestre e o ignorante, o lugar do mestre é fundamentado em uma distância entre aquele que sabe e aquele que não sabe. Nesse sentido, o lugar do mestre deve ser

constantemente recriado, garantindo a desigualdade. (MIGLIORIN, 2015, p. 65)

O gesto criativo demanda emancipação, ou seja, propostas que possam dar espaço à multiplicidade de mundos dos alunos, trazer os diversos atores para a construção de um saber coletivo. Para Migliorin (2015), trata-se de criar espaços para a circulação dos saberes e através desses espaços criar condições de agir, traduzir e associar os conhecimentos. Para o pesquisador, o embrutecimento considera o estudante um sujeito sem mundo e para manutenção da sua hierarquia é necessário transformar o aluno em ignorante. Já a emancipação propõe que o outro seja central para a igualdade, mesmo que as desarmonias e diferenças sejam evidenciadas. A transformação de uma comunidade acontece através da presença e atuação do diferente.

A emancipação nada mais é do que pensarmos o conceito de socialização. Duarte (2002) apresenta duas vertentes sobre essa concepção, uma iniciada através de Émile Durkheim e outra desenvolvida, inicialmente, por George Simmel. Na primeira temos um sujeito compreendido como passivo do processo de socialização, nessa perspectiva esse sujeito nasce associal e egoísta, demandando da sociedade um trabalho para interiorizar as normas sociais, culturais e políticas. Assim, os adultos são os responsáveis por introduzir o sujeito dentro do conjunto de ideias, sentimentos e hábitos da sociedade. A segunda compreensão, segundo Duarte (2002), entende a socialização como um processo onde o sujeito participa ativamente, interferindo e modificando o mundo social, ou seja, participando como sujeito ativo de uma construção coletiva de mundo.

Partindo dessa segunda concepção, Duarte (2002), acredita que o cinema, assim como a escola, pode ser uma importante instância de socialização.

Saber como o cinema atua nos leva a admitir que a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa *exclusiva* da escola (embora ela tenha um importante papel a desempenhar nesse processo), mas que acontece também em outras instâncias de socialização. Pensar o cinema como uma importante instância “pedagógica” nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos (DUARTE, 2002, p.81).

Muitas vezes, ao trabalhar o cinema na sala de aula, compreendemos que os estudantes são figuras passivas ao se relacionar com as imagens. Disso surgem as necessidades

linguageiras como método para levar o cinema para a escola. Como se o cinema fosse capaz de influenciar os sujeitos a opiniões e comportamentos negativos. Segundo Duarte (2002), essa constatação é difícil de ser comprovada. Para a autora, existia uma ideia comum de que a linguagem audiovisual seria capaz de bloquear uma atividade intelectual, porém, depois dos anos 1980, os estudos de recepção começaram a problematizar essa máxima alegando que por trás dos receptores existem sujeitos dotados de uma intelectualidade que interage de forma ativa na produção de significados através da experiência com as imagens.

Ao discutir o espectador na arte, especificamente o espectador do teatro, Rancière (2012) problematiza as concepções que compreendem o olhar como o contrário de conhecer e de agir. Para o filósofo, as conclusões desse diagnóstico é que o teatro, no nosso caso o cinema, é algo absolutamente ruim, pois é uma cena de ilusão e passividade que impede o conhecimento e a ação. Dessa concepção surgem críticos propondo um teatro sem espectadores, onde o artista levasse seu público do embrutecedor fascínio da aparência para a empatia, abolindo as distâncias reflexivas. A reforma do teatro significava restaurar a sua natureza de assembleia e cerimônia de comunidade.

Rancière (2012) propõe reexaminar os pressupostos em torno do espectador. Isso quer dizer, problematizar, entre outras coisas, a ideia da equivalência do olhar e da passividade e das oposições entre atividade e passividade. Diante disso, o filósofo levanta alguns questionamentos: a contradição sobre igualdade do mestre ignorante pode caber na figura do espectador? Por que o espectador seria inativo? A oposição radical entre passividade e atividade seria a responsável por esse juízo? O olhar e a escuta são ações passivas?

Para Rancière (2012), esses questionamentos partem da suposição de capacidades e incapacidades, ou seja, tratam-se de reformulações dos termos ativos e passivos que mantêm as estruturas de desigualdade, afirmando os que têm capacidade e os que não a têm. A ideia desqualifica o espectador porque ele “não faz nada” em oposição aos atores em “ação”. Para o filósofo, a emancipação acontece quando questionamos esses limites e oposições, quando se compreende a estrutura de dominação e da sujeição. Olhar é também uma ação, o espectador também age, observa, seleciona, compara e interpreta.

A lógica do mestre embrutecedor na arte está na compreensão do artista de que os espectadores recebam sua obra da maneira como imagina, da maneira como preparou seu produto para ser consumido, uma lógica de transmissão direta e fiel, tratando a arte como uma coisa, um saber, uma capacidade que deve ser passada para o outro. Para Rancière (2012), o

espectador não é uma condição passiva que deveríamos converter em atividade. Afinal, qualquer sujeito em contato com uma obra pode ver na arte aquilo que o diretor jamais produziu.

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, a medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. (RANCIÈRE, 2012, p. 20)

Para Migliorin (2015), existe uma fenda entre o cinema e seus efeitos. Não há passagem ideal entre o que o filme quis dizer e a experiência que se atravessa com o filme. O autor afirma existir um processo em que a fruição do espectador passa por signos heterogêneos, elementos que se negam, somam, dialogam, mas que não podem ser compreendidos antes da experiência com as imagens. Nesse sentido, esvazia-se qualquer centralidade do autor como aquele que controla os sentidos e os efeitos de uma obra.

Desenhávamos assim algo fundamental sobre o cinema que poderíamos ter na relação com a educação: a imagem como representação e criação do mundo, em um mesmo gesto. Uma imagem que demanda a presença de quem vê, um espectador que existe e sobre quem não dominamos os efeitos. Como sempre, o cinema não chegaria na escola sem risco. Risco de entregarmos às crianças a criação de mundos desejados e possíveis, risco de não dominarmos os efeitos das imagens que elas receberão e farão. (MIGLIORIN, 2015, p. 38)

Por isso pensar a emancipação com o cinema é compreender que o espectador nunca irá atravessar uma experiência sem a sua subjetividade. Não podemos esperar do contato com filme um saber planejado e isso não deve ser encarado como um fracasso pela escola, mas sim como um vasto campo de possibilidades de inteligências. Por isso o cinema é um risco. A sociedade passou por uma transformação que já não cabe pensar a escola como moralizadora, disciplinadora e instrucional. Para Fresquet (2013), o avanço da tecnologia convoca a escola para a construção coletiva dos conhecimentos e dos afetos.

O cinema, como objeto do mundo e como parte desse regime de imagens, não pode pedir nada aos seus espectadores – (...) – não pode esperar respostas como se fosse um operador direto no real, algo fundamental quando entramos em uma escola com um projeto que conecta o cinema e os direitos humanos com a educação. Entretanto, o cinema pode ser uma presença em que as formas de ver e sentir encontram limites que demandam novos ordenamentos, novas presenças e pensamentos. Em resumo, na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição

estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (MIGLIORIN, 2015, p. 45)

Ao trazer o cinema como construção coletiva de conhecimento, abertura para novos ordenamentos, subjetividades e invenções de mundo, estamos afirmando a sua potência política. A nossa última palavra trata-se da ética. Lidar com imagens, seja no ato de filmar ou o modo como a recebemos, é lidar com questões da ética e consequentemente da política e da estética. Segundo Migliorin (2015), ver e ouvir é parte da nossa relação com as imagens e o mundo. Portanto o cinema como algo pensável e construível esteticamente carrega subjetividades que dizem respeito a nossa relação com os problemas éticos da experiência com as imagens.

Decidir o lugar da câmera, escolher o que estará no quadro e o que estará fora, fazer o foco distinguindo o que está nítido daquilo que se embaça, movimentar a câmera e mudar o ponto de vista, aproximar dois planos com a montagem, negociar uma fala ou uma entrevista, acrescentar um som a uma imagem, escolher o ritmo da atenção demandada ao espectador, trabalhar a escuta, fazer ou não um *travelling* que reenquadra uma personagem, compartilhar uma imagem. Perguntas simples nos permitiam com o cinema extrapolar seus limites para pensar o lugar de quem vê e fala sobre o mundo. O que fazemos com o poder que temos de ver, filmar e falar sobre o outro? (...) Que lugar tem o outro quando decidimos que ele será objeto de nossas imagens e de nosso olhar? Que espaço tem o mundo quando o organizamos em uma imagem ou em uma narrativa? Questões indissociáveis de uma política das imagens. (MIGLIORIN, 2015, p. 49)

Nas questões éticas do trabalho com as imagens e com o outro nos encontramos com os Direitos Humanos. Os tratados universais em torno do assunto não garantem dignidade humana na nossa sociedade. No Brasil, em particular, temos um estado que não garante os direitos básicos do cidadão como também é o próprio violador desses direitos. Santos (1997) nos revela, inclusive, como algumas sociedades se apropriaram do discurso em torno dos direitos humanos para violá-los. Nesse sentido, o autor propõe pensarmos a questão pela perspectiva multicultural, trazendo os elementos básicos da dignidade humana para serem compreendidas a partir das comunidades num processo de emancipação e construção coletiva.

Assim como Migliorin (2015), acredito numa relação inalienável entre cinema e Direitos Humanos na escola. Isso não quer dizer que o cinema na escola como gesto criativo, alteridade e emancipação, traz os Direitos Humanos como um discurso reproduzível ou palavra de ordem, mas sim como possibilidade de experimentar a diferença, de encontro com o outro e

das construções coletivas de dignidade e respeito dentro e fora da comunidade, algo relacionado à perspectiva multicultural de Santos (1997).

Enfim, acredito que são essas as forças do encontro entre cinema, escola e os filmes. Uma força que diz respeito a um saber de outra ordem, distinta da lógica educativa tradicional, propondo o cinema como arte capaz de proporcionar encontros com o eu e o outro, capaz de contribuir com um ambiente democrático e emancipador. Nesse sentido, assim como Fresquet (2013), acredito ser vital nos apropriarmos das três crenças de Migliorin (2015). A primeira crença ao acreditar no cinema como oportunidade de intensificar as invenções de mundo, possibilidade de contribuir para reinventarmos a linguagem da educação e dos Direitos Humanos, aberta ao novo e a sua precarização. A segunda diz respeito à defesa da escola, onde essas oportunidades são possíveis e desejáveis. A terceira crença é na criança, nos jovens, nos sujeitos da educação e na força do seu encontro com os filmes, as imagens e os sons. Trata-se de pensarmos o gesto criativo como emancipação, como possibilidade de leitura sensível e crítica da arte e da realidade.

4. *Pro dia nascer feliz*¹²

Alain Bergala, (2008), ao relatar as experiências do projeto “As Missões”, uma política pública do Ministério da Cultura da França sobre a arte na escola, reflete sobre a tradição pedagógica do país em relação ao cinema. Segundo o autor, a entrada do cinema nas escolas do país acontecia através de duas perspectivas: “conteudista” e “linguageira”. A abordagem do filme como “obra de arte” cabia, geralmente, aos cineclubes quando estes também não se valiam dos outros aspectos em suas discussões.

Na perspectiva “conteudista” existia uma preocupação no uso temático do cinema, na experiência de assistir filmes para falar sobre o mundo. Consistindo na visão que instrumentaliza os filmes para o seu uso unicamente temático, como os clássicos exemplos de filmes sobre a Segunda Guerra Mundial nas aulas de História.

Segundo Bergala (2008), muitos professores bem-intencionados passaram a usar a perspectiva “linguageira” como resposta ao uso ilustrativo do cinema em sala de aula. Esta predominância do aspecto da linguagem consiste na ideia do cinema como algo perigoso em termos ideológicos. Por isso, seria importante analisar os filmes através da linguagem e desenvolver nos estudantes uma visão crítica sobre eles.

A proposta deste capítulo é investigar a tradição pedagógica do cinema no Brasil dentro e fora da escola a partir do histórico de políticas públicas e movimentações em torno do cinema e educação. Por isso, iremos elencar uma série de manifestações na história brasileira que possibilitaram esse encontro. A partir desse resgate, refletimos sobre as perspectivas de futuro e possibilidades de propostas que possam lançar o cinema na educação em toda a sua potência.

Neste sentido, a análise das perspectivas de futuro parte da compreensão do cinema como força de autonomia (Freire, 1996) e emancipação (Rancière, 2002), entendendo a sua entrada na escola como contraproposta da pedagogia tradicional, apostando em movimentos que partem da igualdade e de uma leitura crítica sobre a realidade a partir das potencialidades que, pela perspectiva da criação, podem gerar novos saberes, políticas, possibilidades de vida, de individualidade e de coletividade.

4.1 O Cinema Educativo: notas sobre as primeiras manifestações

Discussões em torno das potências pedagógicas do cinema já aparecem no Brasil desde a década de 1920. O cinema era o mais importante meio de comunicação naquela época,

¹² *Pro dia nascer feliz* é um documentário de 2005 dirigido por João Jardim.

perdendo apenas para o impresso. Por isso, já apareciam defesas do uso do cinema como instrumento pedagógico antes mesmo dele ganhar uma proporção maior com a reforma do ensino que se anunciava. Entre outras questões, a reforma incluía o termo “cinema educativo”, que envolvia uma série de discussões em torno da força do cinema como ferramenta educativa.

Tanto Simis (2015) quanto Morettin (1995) relatam que as defesas ao cinema educativo eram feitas por professores, políticos, autores e diretores de cinema, por meio de materiais como artigos em revistas, livros e documentos oficiais do governo. O que se construiu foi, segundo Morettin (1995), uma verdadeira campanha pelo “cinema educativo” com destaque para publicações em revistas pedagógicas oficiais como *Educação*, *Escola Nova*, *Revista de Educação*, *Boletim da Educação Pública e Revista Nacional de Educação*, nos livros *Cinema e Educação* de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho e *Cinema contra Cinema* de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, além de revistas especializadas em cinema como a *Cinearte*.

A defesa partia da ideia das potencialidades do cinema para a educação e dos perigos que, sem um controle do Estado, o cinema poderia causar nas crianças e jovens brasileiros. A primeira formulação pode ser sintetizada pelo livro *Cinema contra Cinema* (1931) de Joaquim Canuto M. de Almeida. Conta-nos Simis (2015) que neste livro Canuto delega uma boa responsabilidade à educação como solução para os problemas nacionais. Exaltando as qualidades do cinema nos ensinos primário, secundário, superior e profissional. Para o autor, o cinema desperta interesse, excita a curiosidade e prende a atenção dos estudantes que “têm necessidades das imagens concretas: coisas, fatos, atos e fenômenos”, embora seja desaconselhável “nas questões abstratas” (ALMEIDA apud SIMIS, 2015, p. 27).

A segunda formulação diz respeito a ideia de que um certo tipo de cinema poderia abalar a formação dos indivíduos destruindo o tecido social. Morettin (1995) nos conta a preocupação de Lourenço Filho, que em 1927 escreveu sobre a maneira pela qual o cinema poderia interferir negativamente na formação moral dos jovens. Para o educador, era notável o surgimento de “pequenas organizações criminosas de meninos, de São Paulo como no interior do Estado, todas ellas⁴ inspiradas no exemplo vivo do cinematographo” (FILHO apud MORETTIN, 1995, p. 14).

Esse movimento cobrava duas ações do Estado: a censura e o controle dos filmes que chegavam ao público, principalmente a crianças e adolescentes; e o uso do cinema para o “bem”, ou seja, o aproveitamento para fins educativos. Morettin (1995) destaca a síntese de

Jonathas Serrano e Venâncio Filho sobre as características de um filme educativo que incluía a capacidade “de distrair sem causar danos morais, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridiculez, mas humano, patriótico, superiormente social”. Além disso, a concepção defendia filmes “sem exagerações, documental, de observação exacta, serena, sem legendas pedantes, sem namoros risíveis nem cenas de mundo equivoco em ambientes indesejáveis”¹³ (SERRANO; VENÂNCIO apud MORETTIN, 1995, p.15).

Nesse sentido, o próprio Estado assimilou e deu legitimidade a essas ideias. Simis (2015) destaca o discurso de Getúlio Vargas em 1934, que enfatizava o papel pedagógico do cinema para o nacionalismo e o ideal de Estado nacionalista: a manutenção da ordem moral, virtude cívica, e da consciência da coletividade nacional. Dessa maneira, considerando que parte relevante da população brasileira era analfabeta, o governo estudou formas para utilizar o cinema nas escolas.

Em 1927, a Comissão de Cinema Educativo iniciou seus trabalhos, Morettin (1995) relata que em 1928 o decreto n. 18.527 regulamentava a censura cinematográfica no Brasil, sob os cuidados do Ministério do Interior e da Justiça e sob a vigilância das polícias locais. Esta lei foi usada, inclusive, para barrar produções que fossem contra os interesses do governo. Devido a pressões do movimento pelo cinema educativo, que achava a lei insuficiente, em 1932 o serviço de censura foi nacionalizado, saindo das mãos da polícia local para agir sob a alçada do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES).

Segundo Simis (2015), em 1931, devido à falta de estrutura, a reforma do ensino ainda não havia sido implementada. Essas dificuldades estruturais eram visíveis em vários estados do país que enfrentaram uma série de obstáculos na implementação dessas medidas, uma das quais exigia que todas as escolas que funcionassem em prédios próprios deveriam ter salas destinadas à projeção fixa e animada para fins educativos. Mesmo com as dificuldades, iniciativas envolvendo o cinema educativo chegaram a ser realizadas. São Paulo, Distrito Federal e outros estados contaram com políticas de implementação e exibição de filmes. No Distrito Federal foram praticadas políticas de investimento na criação de uma comissão de seleção e censura de filmes educativos para a Seção de Fimoteca da Biblioteca Central de Educação e na aquisição de filmes para a própria fimoteca e para as escolas.

¹³ Preservamos o texto original.

Ainda segundo Simis (2015), em 1932 o Estado criou a *taxa cinematográfica da educação popular*, que incentivava a produção cinematográfica nacional exclusivamente dentro do campo da educação, ou seja, um recurso destinado para a educação e não para o cinema, o incentivo só seria disponibilizado para as produtoras que realizassem o que fosse considerado como filmes educativos.

Segundo Morettin (1995), a conjuntura em torno do cinema educativo ganha outros contornos com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), em 1934, subordinado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. No DPDC, o cinema educativo foi perdendo espaço para a propaganda, ainda que se justificasse dentro de uma proposta de educação. A censura cinematográfica foi retirada da órbita de influência do Ministério da Educação.

O cinema como “arma de propaganda” foi ganhando notoriedade desde o final da República Velha, segundo Simis (2015), devido a sua eficácia no combate ao analfabetismo e estímulo ao trabalho e a higiene. A justificativa era levar “a civilização para o interior do Brasil”, em um período onde o governo provisório começava a priorizar a integração nacional na construção do Estado e da identidade nacional.

O cinema ganhou um papel fundamental para a política getulista, segundo Simis (2015), a consequência dessa linha política foi a realização de filmes de propaganda com o intuito de esclarecer a população, para servir como ferramentas de educação das massas, mas que na prática eram produções que propagavam os interesses do governo. Nesse sentido, foram realizados filmes que reforçam as ideias em torno da necessidade da unidade nacional e que difundiam uma imagem carismática de Getúlio Vargas.

Simis (2015) relata que o DPDC teria como um dos seus objetivos cuidar do “cinema como aparelho de educação popular”, como era o desejo do MES, porém, essa pretensão só foi concretizada com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1937. O DPDC expandiu a máquina de propaganda do estado com destaque para a produção dos cinejornais oficiais.

A relação do DPDC com a propaganda tornou-se muito forte, porém Simis (2015) alerta que não houve influência do Ministério da Propaganda Alemã, afinal o departamento foi idealizado desde 32 e tinha como prioridade o cinema, principalmente o aspecto educativo do cinema. O que acontece é que o DPDC vai aos poucos se tornando o que iria ser o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), este sim uma influência direta da Alemanha Nazista.

Com o Golpe de 1937, o DPDC foi extinto e deu lugar ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e ao Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). O DIP já não carregava nenhuma pretensão sobre o cinema educativo. Na verdade, segundo Simis (2015), o Estado Novo tentou assumir o papel de direção e organização da sociedade, em termos autoritários, e usou o cinema na criação de uma propaganda oficial que pudesse legitimar um governo totalitário.

Os telejornais do DIP utilizavam características persuasivas da propaganda para obtenção do controle social. Muitos dos filmes mostravam manifestações de apoio ao governo, disseminando a ideia de unanimidade, de cooperação e de aceitação popular diante das propostas do governo, valendo-se de imagens documentais. O órgão era diretamente subordinado a Getúlio Vargas e era chefiado pelo Ministério da Justiça sob o comando de Francisco Campos, que tinha, segundo Simis (2015), ideias pró-fascistas.

Para Simis (2015), o DIP foi resultado da lenta transformação do DPDC. A partir da administração de Lourival Fontes, em 1935, começa um processo desconciliação dos princípios fundadores do órgão. Com o fracasso do golpe comunista de 1935, se fortaleceu uma radicalização de direita no Brasil que facilitou com que Fontes mudasse o nome do DPDC para Departamento Nacional de Propaganda (DNP). Esta mudança também carregou aspectos ideológicos, com intenções nitidamente nazifascistas. No fim das contas, o DNP era uma pressão a Vargas para mudar as funções do DPDC. Documentos mostram o alinhamento dessa pressão com a propaganda alemã, a ideia era reproduzir uma miniatura no Brasil a serviço da unidade nacional. Por fim, o DNP se transforma em DIP.

O DIP tinha a finalidade de censurar, selecionar os filmes nacionais considerados educativos, sugerir ao governo incentivo para filmes educativos e de propaganda, além de manter uma filmoteca encarregada de guardar e conservar filmes e produzir o Cine Jornal Brasileiro (CJB). Simis (2015) relata também a criação de órgãos estaduais filiados ao do Rio de Janeiro, constituindo uma rede de cooperação com o governo. O DIP não censurou apenas filmes, afinal a atuação da filial de São Paulo, por exemplo, foi responsável pelo fechamento do primeiro Clube de Cinema montado por Paulo Emílio Sales Gomes.

Enquanto isso, o Ministério da Educação e Saúde (MES) criava o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1937. A ideia do órgão era promover e orientar a utilização do cinema como processo auxiliar de ensino e como meio de educação popular. Segundo Simis (2015), o INCE promoveu mais de mil exposições em escolas e institutos de cultura, organizou

uma filmoteca, produziu filmes documentais e os distribuiu para escolas, institutos de cultura, centros operários, agremiações esportivas e salas de exibição pública de todo o país.

Para Morettin (1995) existiam pressões do DIP para restringir a área de atuação do INCE, ou seja, coube ao Instituto a finalidade de trabalhar apenas com os temas relacionados a educação programática, relacionando os filmes às disciplinas da grade curricular como zoologia, educação artística, física, literatura, dança, geografia e história, por exemplo.

Para compreender a atuação do INCE em torno do uso do cinema, Morettin (1995) apresenta um exemplo de discussão que aconteceu em torno do método em sala de aula que pode clarear a nossa percepção. O autor nos apresenta um debate sobre o ensino de história através do cinema, e toda a crítica que, acompanhada das questões morais sobre a arte, apontavam a dificuldade na “objetividade” através dos filmes. Alguns autores de revistas criticavam os filmes por eles se distanciarem da objetividade histórica ao enfatizar relações pessoais e sentimentos.

Baseados nessas discussões, o INCE produziu alguns filmes históricos “realistas”. Para exemplificar todo o processo, Morettin (1995) nos conta sobre o filme “Os Bandeirantes” (1940) de Humberto Mauro. Nele, a objetividade histórica é apresentada pela visão colonialista, colocando o homem branco europeu como herói mítico que traz a civilização:

Neste filme, que se pretende "objetivo" e "científico", a escravização e o genocídio do índio são simplesmente omitidos, afora idealizar a relação entre o colonizador e o colonizado, destacando como qualidade positivas a submissão e a obediência ao branco. Além disso, os bandeirantes aparecem como pessoas que se sacrificam pelo todo, sem nenhum interesse material nas expedições que empreendem pelo Interior da Colônia. (MORETTIN, 1995, p.18)

No entanto, o projeto não vingou, para Morettin (1995) o filme não conseguia edificar uma imagem grandiosa da ação bandeirante, apesar de feito de acordo com as expectativas do que certa intelectualidade acreditava ser um bom cinema, sendo apresentado na perspectiva política do “bandeirante”, ao entender a educação e o cinema como uma ferramenta de doutrinação para uma “verdade”.

Contudo, não podemos ser injustos com o legado de Humberto Mauro e seu trabalho pioneiro e volumoso na história da produção cinematográfica brasileira. A análise em particular não significa o verdadeiro impacto da obra do artista e deve ser apresentada em perspectiva considerando o contexto histórico, político e econômico da época.

Antes da queda de Getúlio Vargas em 1945, é extinto o DIP e criado o Departamento Nacional de Imprensa (DNI). Na verdade, segundo Simis (2015), a transformação foi apenas um disfarce, para amenizar a radicalidade do órgão anterior, já que muitas funções e práticas permaneceram.

Nesse período, marcado pela abertura democrática e pelo fim das práticas de censura promovidas pelo Estado, houve poucas iniciativas do governo relacionando cinema e educação. Vale destacar o projeto de lei do deputado federal Jorge Amado (PCB) que cria o Conselho Nacional de Cinema (CNC) em 1947. Segundo Simis (2015), o projeto previa a produção de filmes de caráter histórico, educativo e cultural, além de formar artistas e técnicos para o cinema nacional.

O aumento da produção cinematográfica na década de 1940 e o surgimento dos grandes estúdios tiveram grande amparo do Estado brasileiro. Simis (2015) apresenta a resolução do CNC que, apesar de priorizar o fomento na produção de filmes educativos, abria margem, pela primeira vez, para a produção dos diversos filmes de longa-metragem. Nos anos seguintes o Estado passou a se preocupar com o fomento do cinema nacional, e não mais nas ideias e discussões relacionadas ao cinema educativo. Passando a priorizar os incentivos fiscais para a indústria cinematográfica nacional.

Com o golpe militar em 1964, o Estado passou a perseguir seus opositores, desmantelando todas as formas de organização política e cultural que lhe eram adversas. Porém, segundo Simis (2015), a forte presença da produção cinematográfica na cultura, política e intelectualidade brasileira foi de certa forma preservada com políticas públicas de fomento à produção de filmes. Em 1966 foi criado o Instituto Nacional de Cinema (INC), que preservou a política de compra de filmes educativos pelo estado e que incorporou, mais adiante, o INCE.

Nos próximos anos, o governo militar pouco realizou em termos de cinema e educação. A política em torno do cinema estava voltada à produção cinematográfica com a criação da Empresa Brasileira de Filmes S.A. (Embrafilme). Amancio (2007) chega a relatar algumas premiações de filmes históricos e literários, porém, não houve de fato uma política em torno do encontro dos filmes com a escola.

Outras políticas que podemos citar estão em torno da criação do Conselho Nacional de Cinema (Concine) e da Fundação Centro Modelo de Cinema (Centrocine), responsáveis pela pesquisa, memória, produção de filmes técnicos, científicos e culturais de caráter estatal. No fim da década, a Embrafilme realizou, ainda, uma grande pesquisa de temas para filmes

históricos. O projeto foi anunciado com grande alarde e contou com fartos recursos do Estado, porém os filmes nunca chegaram a ser realizados.

4.2 Cineclubismo: tópicos sobre a histórias e características

Paramos a recapitulação histórica nesse momento para nos atentarmos a um movimento que começou paralelo a onda do cinema educativo. O cineclubismo foi responsável por diversas manifestações em torno do cinema e educação na história nacional. É importante ressaltar a sua presença devido ao seu caráter educativo, propondo acesso, pesquisa e reflexão através dos filmes.

Dayer (2013) traça uma trajetória do cineclubismo no Brasil a partir da criação do *Chaplin Club* em 1928. Pioneiro no Brasil, a organização constituiu estatuto e manteve uma exibição regular, além de publicar a revista *O fã*, que foi responsável por discussões estéticas sobre o cinema. A autora também cita outro importante cineclubes dos primórdios da história nacional: o *Clube de Cinema de São Paulo*. A proposta do grupo era estudar cinema, realizar projeções, conferências, debates e publicações. As exibições aconteciam na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e nas casas de seus organizadores: Paulo Emílio Salles Gomes e Lourival Gomes Machado, porém, o cineclubes não durou muito, pois foi fechado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do Estado Novo.

Segundo Dayer (2013), em outras partes do mundo surgiram manifestações cineclubistas que pretendiam discutir e compreender não só arte cinematográfica como outros assuntos através dos filmes. Outro importante elemento é como governos autoritários, desestruturaram a atividade cineclubista, não só no Brasil como na Europa. Afinal, a atividade cineclubista gera o debate e propõe uma abertura a autonomia dos pensamentos, trazendo para o centro do debate questões apresentadas por seus membros. Essa característica contrariava as pretensões do Estado brasileiro, que buscava o pensamento único em torno dos valores e interesses do governo.

O Clube de Cinema de São Paulo retorna às atividades a partir de 1946, momento em que houve um crescimento da atividade cineclubista no Brasil. Na década de 1950 surgiram vários cineclubes espalhado pelo país, em cidades como Porto Alegre, Fortaleza, Salvador, Florianópolis, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Segundo Gusmão (2008), essa fase do cineclubismo no Brasil proporcionou um novo formato de exibições cinematográficas, apesar de, naquele momento, ainda ser um espaço restrito a um pequeno grupo de intelectuais

interessados pela arte. Em diversos documentos da época observam-se “discussões teóricas nas quais o cinema comparece como importante meio para difusão cultural e formação de públicos com elevada capacidade crítica” (GUSMÃO, 2008 s/p).

Outro grande impulsionador do cineclubismo na época foi a Igreja Católica. Segundo Gusmão (2008), existem poucos relatos na historiografia do cinema brasileiro sobre essas organizações, mas o movimento ganhou forte impulso através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que em 1953 criou o Centro de Orientação Cinematográfico, cujo objetivo era a formação de espectadores e ganhou recursos e pessoas para a implementação de uma política de atividade cineclubista. Estima-se que cerca de cem cineclubes foram comandados pela Igreja Católica, que ainda promoveu cursos, produziu livros e apostilhas e formou equipes para difundir a sua organização.

Durante o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o cineclubismo brasileiro organizou-se em torno de entidades federativas. Surgiram novos cineclubes em faculdades, escolas secundaristas e museus. Para Gusmão (2008), essa circulação foi uma das principais marcas do movimento cultural da época e influenciou uma geração de artistas do cinema, da música e do teatro. A *era de ouro* do cineclubismo no Brasil durou até o início da Ditadura Militar, que perseguiu os cineclubes e desmantelou toda a cadeia organizativa das entidades espalhadas pelo país.

Na década de 70, o cineclubismo nacional retoma suas atividades com fortes traços de engajamento político, segundo Gusmão (2008), com grande proximidade com os objetivos políticos dos sindicatos, partidos clandestinos e movimento estudantil. O cineclubismo era também um espaço de resistência à Ditadura Militar, período durante o qual, segundo Amancio (2008), ocorre a reorganização do Conselho Nacional de Cineclubes em 1973 que possibilita a criação da Distribuidora Nacional de Filmes para Cineclubes (Dinafilmes) em 1976.

A Dinafilmes foi responsável, no período, pela distribuição alternativa de filmes no país. Dois casos são sintomáticos sobre a articulação que a distribuidora realizou junto ao movimento sindical a partir de 1978, ano do ressurgimento dos movimentos grevistas. No período, a Dinafilmes produziu e distribuiu filmes sobre as greves do ABC. Foram montadas equipes móveis que agilizavam o processo de produção e que ficavam prontos em tempo de serem exibidos nas grandes assembleias sindicais. O outro caso, já em 1980, é relatado por Dayer (2013). *O homem que virou suco*, melhor filme do Festival de Moscou do ano, foi lançado nos

cinemas comerciais pela Embrafilme e nos cineclubes de bairro pela Dinafilme simultaneamente, tendo maior público junto aos cineclubes.

Nessa mesma década, a atividade cineclubista perdeu força. Com o processo de abertura política, “muitos dos cineclubes, que haviam se organizado e se estruturado tendo como prioridade a função política, perderam o sentido de continuidade” (GUSMÃO, 2008, s/pg.). Assim, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais não viam mais a necessidade de “conscientizar as massas através do cinema”.

A reorganização do movimento cineclubista (GUSMÃO, 2008, s/p.) durante os anos 2000, contou com forte presença do Estado, tendo seu pontapé inicial através da 24ª Jornada de Cineclubes (2003) realizada pela Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura. A partir de então, algumas entidades voltam a se organizar e contam com algumas políticas culturais em torno da viabilidade e manutenção dos cineclubes no país.

4.3 Políticas dos anos 2000: a retomada pós estagnação

Desde o final da Ditadura Militar até o início dos anos 2000 poucas foram as políticas encontradas em torno do cinema e educação. Durante o período passamos pela redemocratização do país, uma política de desmonte total do setor audiovisual no governo Collor e o surgimento de leis de incentivo à produção audiovisual que deu impulso ao que conhecemos hoje por *Cinema da Retomada*. Surge a Agência Nacional de Cinema (Ancine), a Secretaria do Audiovisual (SAV) e o Fundo Setorial do Audiovisual (FSA).

A política cultural do governo Lula teve como grande destaque o *Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - Cultura Viva* (PCV). Criado em 2004, o projeto visava realizar repasses de recursos do Estado para organizações culturais da sociedade civil, os Pontos de Cultura. Segundo Ribeiro e Brasil (2016), o PCV tinha como princípio o fomento direto das ações culturais com comprovada experiência em suas localidades e que tiveram pouco ou nenhum investimento estatal.

Ponto de Cultura é um conceito de política pública. São organizações culturais da sociedade que ganham força e reconhecimento institucional ao estabelecer uma parceria, um pacto com o Estado. Aqui há uma sutil distinção: o Ponto de Cultura não pode ser para as pessoas, e sim das pessoas; um organizador da cultura em nível local, atuando como ponto de recepção e irradiação de cultura. Como um elo na articulação em rede, o Ponto de Cultura não é um equipamento cultural do governo, nem um serviço. Seu foco não está na carência, na ausência de bens e serviços, e sim na potência, na capacidade de agir de pessoas e grupos.

Ponto de Cultura é cultura em processo, desenvolvida com autonomia e protagonismo social. (RIBEIRO; BRASIL, 2016, p. 15)

A ideia então foi a criação de uma rede de pontos espalhados pelo país que mantivessem convênios diretamente com o governo federal. Essa rede proporcionou uma série de investimentos estatais nos Pontos, que investiram em atividades culturais e artísticas, entre elas o cinema.

O Programa Cultura do Trabalhador de 2012 teve a finalidade de criar mecanismos que possibilitem que os trabalhadores tivessem acesso aos bens culturais. Desse processo surgiu a política do Vale Cultura, valor de R\$ 50,00 mensais oferecidos a todo trabalhador que recebesse até cinco salários mínimos. O valor se destinava exclusivamente para os serviços e produtos culturais, como a compra de ingressos em espetáculos artísticos, visita a museus, livrarias, pagamento de mensalidade, artigos, eventos ou uma sessão de cinema com a família, por exemplo.

Também podemos incluir como uma política que possibilite o encontro entre cinema e educação o Programa Cultura Digital. Nele tentou-se fortalecer e estimular os mecanismos virtuais de desenvolvimento à cultura, ou seja, desenvolvimento de softwares livres, ferramentas multimídia e a promoção de estímulos e mecanismos para a transformação das pessoas em agentes ativos na cadeia de criação, produção e circulação de informação.

O Programa Mais Cultura de 2007 apresentou três principais dimensões: a cultura relacionada à cidadania, a cultura relacionada às cidades, e a cultura relacionada à renda. Sendo assim, o programa visou investir no acesso à cultura e qualidade de vida, principalmente nos locais com altos níveis de violência e baixo nível de desenvolvimento e escolaridade. Dele, diversos programas se desdobram de acordo com as linhas de ações. Iremos ressaltar dois que relacionam o cinema com a educação: o Cine Mais Cultura e o Mais Cultura nas Escolas.

Cine Mais Cultura foi um projeto do Ministério da Cultura em 2008. O programa visou equipar com projetor, tela e equipamento de som, centros populares para a projeção de filmes. A proposta também visava à capacitação de pessoas das localidades desses centros para gestão dos espaços e seus equipamentos. Entre as suas preposições, contava com o planejamento de criar 14 mil cineclubes em escolas públicas do país até 2010, proposta que não conseguiu se concretizar. Além disso, em parceria com a Programadora Brasil, distribuiu uma série de produções cinematográficas para abastecer os pontos do projeto.

Já o Mais Cultura nas Escolas destinou recursos financeiros do Estado para a promoção de atividades culturais que criassem um diálogo entre experiências artísticas locais e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, além de potencializar as ações dos programas Mais Educação e Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI). O programa também acabou fomentando atividades de cinema nas escolas.

Mais recente, temos a inserção de produção de documentários dentro da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). A olimpíada tem em seus eixos principais a realização de um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, além de desenvolver ações do Programa Escrevendo o Futuro. Em 2019 as produções devem girar em torno do tema “O lugar onde vivo” e prevê a realização de um concurso de produção de documentários para alunos do ensino médio.

Muitas dessas conquistas estão, atualmente, sem garantias de continuidade. Os cortes, que iniciaram no governo Dilma e se aprofundaram no governo Temer e Bolsonaro, em torno da educação e da cultura, junto à dificuldade de encontrar dados e encaminhamentos de políticas em nível nacional não nos dá certeza sobre o desenvolvimento de políticas em torno do cinema e educação.

4.4 Lei 13.006/2014: a obrigatoriedade do cinema na escola

Em junho de 2014 foi aprovada a lei 13.006, como complemento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta lei versa sobre a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.

Ainda não existe uma regulamentação de como funcionará a lei. O Estado ainda não prevê uma política que mostre um caminho para que as escolas cumpram essa obrigatoriedade. Isto envolve pensar formas de acesso aos filmes, as formas de exibição, um plano que possa estruturar ou, ao menos, averiguar que as escolas possuam condições de exibição e a forma como a escola se apropriará dessa conquista.

Segundo Fresquet e Migliorin (2017), o Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08) percorreu um longo caminho até ser sancionada pela presidente Dilma Rousseff em julho de 2014. As discussões chegaram a girar em torno da proposta dos filmes serem parte

do currículo complementar da proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina de Artes, além do debate se a lei deveria ser uma obrigatoriedade ou um indicativo.

Por fim, a PL foi sancionada em seu texto inicial: “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 duas horas mensais” (BRASIL, 2014). Entre as justificativas do senador Cristovam Buarque para a legitimar a PL, estavam os debates em torno do apoio à indústria cinematográfica nacional, criação de público consumidor de cultura, a ideia de que a arte contribui com a formação de qualquer indivíduo e o desenvolvimento do senso crítico e do gosto.

A Lei 13.006 carrega potencialidades e algumas desconfianças. Afinal, o fato dela não ter sua regulamentação abre brechas para usos meramente comerciais ou que reproduzam o senso comum em torno do acesso à produção cinematográfica nacional. Algumas dessas desconfianças e das potências são apresentadas por Fresquet e Migliorin (2017) a partir da própria criação da lei e das justificativas do seu autor.

Entretanto, não temos dúvidas de que as boas intenções aqui dependem de uma regulamentação que enfatize as potências desse encontro do cinema com a educação. De outra forma, a nova Lei pode também ser apenas mais uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer, além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2017, p. 7)

Para Fresquet e Migliorin (2017), a lei diz muito pouco e abre possibilidades negativas e positivas. Para os autores, existe um potencial da apropriação da lei que pode transformar a escola em um centro de acesso à produção cinematográfica nacional não só para alunos e professores, mas também para a comunidade em geral. Existe também a possibilidade, diante da vontade política de gestores, de que as escolas passem a receber uma estrutura para a exibição de filmes com qualidade de som e imagem.

Também possibilita, segundo Fresquet e Migliorin (2017), o incentivo a uma cultura de cinema nas escolas, nas crianças, jovens e professores a partir da criação, da possibilidade de ver filmes através da perspectiva do autor, compreendendo o seu processo criativo. Isso possibilita enxergar os filmes além do conteúdo, ou seja, além da ilustração das disciplinas das grades curriculares. Possibilita alargar o conhecimento de si e do mundo. Criar a partir dos filmes novas inteligências, novos recortes, novas propostas de engajamento político, novos

filmes, novas reflexões, possibilidades de vida, novas individualidades e coletividades. Emancipar o estudante a partir da potência criativa do cinema.

Ao mesmo tempo, segundo Fresquet e Migliorin (2017), a lei também abre brechas para a possibilidade de reproduzir a lógica comercial de distribuição cinematográfica. Seria interessante que as escolas exibissem os mesmos filmes que estão em toda a parte? Não seria a escola o lugar ideal de difundir experiências fílmicas diversas e com outras potencialidades artísticas?

O que colocamos é que a Lei precisa ser regulada sem que ela favoreça as mesmas estéticas e poderes econômicos que dominam um mercado restritivo, fechado à diversidade e à diferença, sem, tampouco, impor às escolas filmes que não interessam aos estudantes ou aos professores (FRESQUET; MIGLIORIN, 2017. p. 11).

Outro risco diz respeito à possibilidade da lei se tornar uma política de imposição, de cima pra baixo, e perder seu potencial de oportunidade. Isso implica encaixar o cinema dentro de parâmetros, metas e ordens pré-estabelecidas que ignoram a possibilidade de construção com os agentes que constroem a escola.

Por fim, a Lei 13.006 é uma conquista fundamental para a educação e para o setor audiovisual brasileiro, uma primeira efetivação legal de uma política que apresenta muitas possibilidades. Porém esta conquista ainda necessita de uma regulamentação que possa abraçar as potencialidades que ela nos apresenta. O fato de não ser regulamentada e não funcionar na prática coloca em dúvidas a sua efetividade.

4.5 Pesquisa e projetos pelo país

Além das políticas mais recentes devemos destacar também uma quantidade relevante de investimentos em projetos menores envolvendo a produção e exibição de filmes em escolas. Outra importante lembrança são os investimentos públicos em projetos em nível de estado e município que acontecem em todos os cantos do país, proporcionados graças ao crescimento econômico no início dos anos 2000 e a vontade política dos últimos governos com um aumento dos investimentos na cultura.

Em Sergipe, podemos destacar, além do *Nordeste de Invenção*, algumas iniciativas dentro do Serviço de Educação em Direitos Humanos (SEDH) da Secretaria de Estado da Educação (Seed). Entre elas, *Racismo na Mídia: Como Enfrentar*, que realizou em 2017 e 2018

exibições de filmes na rede estadual de educação com o intuito de discutir as temáticas em torno da questão do racismo envolvidas no *Plano Estadual de Educação para as Relações Étnico-raciais e de Gênero*. Outra iniciativa desenvolvida pela secretaria é o *Projeto Produções Audiovisuais: Criando e Recriando Possibilidades* que realiza uma série de oficinas pelo Estado a fim de capacitar alunos e professores para a produção de documentários e contribuir para a utilização de tecnologias no ambiente educacional.

Devemos lembrar também dos inúmeros projetos vinculados a movimentos sociais, instituições públicas, filantrópicas e privadas. Além disso, existe uma produção acadêmica volumosa sobre cinema e educação. Este acúmulo científico envolve tanto o campo teórico como relatos e análises de experiências dessa relação no país a fora.

Sobre o campo científico, o encontro entre cinema e educação vem ganhando um amplo espaço na pesquisa, no ensino e na extensão da academia brasileira nos últimos anos. Na Universidade Federal Fluminense (UFF) surgiu a primeira licenciatura em cinema do país, além de projetos como a *Mostra de cinema e Direitos Humanos* e o *Inventar com a diferença*.

Ainda no Rio de Janeiro temos o *Cineduc*, uma entidade de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, resultado de uma experiência da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O *Cineduc* tem como missão, segundo o site oficial do projeto, promover a reflexão sobre o audiovisual junto a crianças, adolescentes e educadores (formais e informais) a fim de “contribuir no processo educativo transformador, através do desenvolvimento da consciência crítica e da expressão criativa” (Cineduc, 2010[?]). Dessa forma, o projeto realiza projeções, produções, publicações, cursos e outras atividades.

Outra experiência do Rio de Janeiro é *Cinead*. Coordenado pela professora Adriana Fresquet, o projeto tem como objetivo, também segundo o site oficial, pesquisar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola. O *Cinead* atua junto a extensão, pesquisa e ensino, vinculado à Faculdade de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A *Rede Kino* é um extenso grupo de organizações, estudantes, pesquisadores e professores ligados à área do cinema e educação, idealizado pelas professoras universitárias Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFMG), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da Uesb) e Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ), e também as professoras Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ). A iniciativa visa agregar pessoas

e instituições para compartilhar experiências e somar esforços no intuito de viabilizar ações conjuntas e pesquisas relacionadas a área.

Sobre o campo da pesquisa, são inúmeros os estudos em torno do cinema e educação nos últimos anos. Entre eles podemos citar alguns livros que refletem sobre as metodologias de cinema em sala de aula e suas possibilidades. Entre eles, a própria Adriana Fresquet com o livro *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola* (2013); Cezar Migliorin, com o livro *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015); e a coletânea de artigos que compõe o livro *Telas da docência: Professores, professoras e cinema* (2017).

Outra importante contribuição aparece na obra *Cinema & Educação* (2002) de Rosália Duarte. Nela, a autora reflete sobre o potencial de compreensão de qualquer indivíduo sobre a linguagem audiovisual e destaca o cinema como forma de socialização, de conhecimento sobre culturas diferentes e de construção das identidades.

Outras obras, como é o caso de *Como usar o Cinema na Sala de Aula* (2003) de Marcos Napolitano; *A escola vai ao Cinema* (2008) organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes; e as duas partes do livro *Cineducação: usando o cinema na sala de aula* (2005 e 2006) de Nelson Ribeiro Modro, apresentam métodos, preocupações e obras para a experiência de assistir filmes em sala de aula. Modo geral, existe um extenso material que reflete sobre o encontro do cinema com a escola, principalmente em discussões sobre as potencialidades de metodologias de cinema em sala de aula e da catalogação de filmes para o uso dentro do contexto escolar.

Nas pesquisas realizadas dentro do catálogo da CAPES são milhares os resultados para o termo “Cinema e Educação”. Boa parte desses trabalhos não são diretamente ligados ao recorte em si. Por isso, foi necessário refinar os resultados, já que na busca chegávamos a teses diversas, como questões ligadas a gênero, raça, infância, diretores e sobre música no cinema.

Para dar uma noção da diversidade de pesquisas, recortei algumas teses de 2017. *O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação* de Daniel Marcolino Claudino de Sousa, traz como objeto de estudo o projeto *O cinema vai à escola* nos anos de 2008 a 2015. Sua análise recai sobre a ideia de que o cinema na escola é legitimado por um discurso pedagógico oficial que atribui um lugar ao cinema. A pesquisa visa analisar até que ponto o projeto provoca o empobrecimento do encontro entre cinema e educação.

O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola, de Cristiano Barbosa, narra a experiência de produção de um documentário realizado em uma escola pública do município de Indaiatuba (SP). A pesquisa propõe pensar as relações entre espaço, cinema e educação, a partir da produção com base nos conceitos de encontro, devir e cartografia, de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

A pesquisa *Luz, Câmera, Mediação: a produção de audiovisual na formação de professores* de Tatiane Chagas Lemos se aproxima da proposta desta dissertação. A tese tem como objetivo analisar os impactos da produção cinematográfica na formação de futuros docentes de matemática, geografia e pedagogia. Buscando, da mesma maneira que esta pesquisa, possibilidades de enfrentamento aos modelos tradicionais de formação, através de práticas pedagógicas próximas às realidade e necessidade desses estudantes. Outra pesquisa que aborda os impactos do cinema na formação docente é a tese *O Potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes na Licenciatura* de Josaniel Vieira Da Silva.

Baseado na Pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire, a tese *Fernando Birri e Paulo Freire: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade* de Eugenio Magno Martins de Oliveira, apresenta um diálogo entre educação e cinema, através do pensamento do educador brasileiro e da produção cinematográfica do cineasta argentino. O objetivo do trabalho é pensar a educação e o cinema como práticas da liberdade, uma questão muito próxima ao que apresentamos aqui.

Já nas dissertações encontramos um vasto material de pesquisas na área de cinema e educação. No catálogo de pesquisa da CAPES boa parte dos estudos se dedicam a analisar a prática de exibições de filmes na escola. A pesquisa *Exibição de filmes em contexto escolar: entre o programa de alfabetização audiovisual e a sala de aula*, de Juliana Vieira Costa, analisa critérios de seleção de filmes para exibição em contexto escolar.

Novos olhares sobre a relação cinema e educação: introdução da linguagem cinematográfica na escola a partir de atividades desenvolvidas no âmbito de um cineclube de Claudinei Cesar De Arruda se depara com a instrumentalização do cinema para ilustrar conteúdos associados aos componentes curriculares. Dessa forma, o pesquisador propõe um trabalho com estudantes na produção e exibição de filmes com foco na linguagem e na arte cinematográfica.

Há ainda as dissertações *Interseções entre Cinema, Gênero e Educação: A experiência do Cineclube Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres*, de Fabiana de Lima

Leite; *Ensino de história e cinema: saberes e práticas de professores da rede municipal de Fortaleza – Ceará*, de Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira e *O Cinema nas aulas de sociologia do ensino médio: uma reflexão sobre a prática docente*, de Mariana Pereira Domingues, que analisam as exibições de filmes na sala de aula.

Interessante avaliar que muitas destas pesquisas, inclusive as últimas citadas, ressaltam o caráter interdisciplinar do cinema, sendo assunto específico de algumas dissertações na plataforma da CAPES. São os casos de *O sentido do transdisciplinar: entre os cinemas e ciências*, de Gustavo da Rocha Jardim; *Um olhar sobre as relações entre ciência, cultura e sociedade em Laranja Mecânica: um caminho para problematizar a ciência a partir do cinema*, de Bruno Jorge Barboza da Silva e *Produzir o sexo verdadeiro, regular o sexo educado: aproximações entre o cinema pornô e a educação sexual*, de Camila Macedo Ferreira Mikos.

Nos estudos de cinema e educação catalogados do banco de teses e dissertações do CAPES existem ainda muitas pesquisas que analisam experiências de cinema na escola, outras sobre recepção do conteúdo audiovisual e análise de filmes a partir de várias perspectivas. Há também um número significativo de trabalhos ligados ao encontro entre literatura e o cinema, a formação audiovisual do educador e o discurso político do uso do cinema em contextos educativos.

4.6 Reflexões, conquistas e possibilidades futuras

As relações entre cinema e educação no Brasil são extensas e históricas. Não por acaso, desde a década de 1920 se discute as potencialidades pedagógicas do trabalho com a imagem. O Estado brasileiro reconhece, em vários momentos da história, as potências do cinema na educação, porém, as políticas públicas e movimentações em torno do cinema na educação não foram suficientes para consolidar – ou para tornar observável – uma tradição pedagógica do cinema nas escolas e outros espaços de educação. A falta de políticas continuadas apresenta um cenário contemporâneo de projetos isolados, sem uma política nacional para amparar e dar sustentabilidade às ações.

O INCE foi o instrumento institucional que deu conta de uma política ampla de cinema na escola durante a Ditadura Vargas. Imaginar um órgão como esse hoje em dia, diante das possibilidades, investimentos e amadurecimento público, seria capaz de potencializar também uma política nacional assim como “As Missões”, de Bergala. Guardado as suas devidas proporções, com o viés propagandístico e de um certo moralismo em torno da educação do

INCE, imaginar este órgão em funcionamento nos dias atuais acompanhado de um amplo debate e um enorme campo de pesquisa em torno do tema seria um grande instrumento.

O cinema na escola atravessa as contradições da educação, seus limites e seus contextos. Nesse sentido, podemos nos deparar com a ideia de um cinema que “educa”, no sentido mais tradicional da palavra, ou seja, uma concepção política-pedagógica baseada na tutela e no controle sobre o estudante, considerando os filmes como detentores das verdades e dos conhecimentos e os estudantes, os seres passivos na recepção do filme. Algo daquilo que Freire (1996) nos apresenta como educação bancária e Ranciére (2002) nos apresenta como educação embrutecedora. Nesse caso, o cinema é considerado um “mestre explicador”, um professor transferidor de conhecimento, negando as potências de cada estudante. Podemos visualizar esta condição em torno do “cinema educativo” e de uma certa postura em produções fílmicas consideradas pelo Estado como educativas.

No contraponto a uma postura tradicional, não diante de inúmeros desafios e contradições, podemos perceber o cinema na educação por outra perspectiva. O movimento cineclubista pode ser um exemplo disso. Durante muitos anos, os cineclubes se apropriaram dos filmes como ferramenta de autonomia do pensamento, promovendo o debate em torno da arte e da política. Não por acaso, em regimes autoritários, o cineclubes brasileiro foi um espaço utilizado pelo movimento democrático para a realização de debates em torno da oposição ao Estado totalitário. Outro exemplo interessante são as políticas públicas em torno dos Pontos de Cultura, o Cine Mais Cultura e o Mais Cultura nas Escolas. Afinal, ambas partem da compreensão da diversidade do Brasil e oferecem estrutura para dar voz e autonomia às comunidades em torno da arte.

O que foi construído como tradição, na verdade, foram as descontinuidades de políticas públicas, algo sentido não apenas em torno do cinema e educação, mas também em outros setores. Para o futuro existem possibilidades e alguns obstáculos.

O grande percalço são as recorrentes políticas de austeridade do estado brasileiro que implica cortes na educação e na cultura. Esta interrupção é amparada por correntes ideológicas que propõe uma escola unicamente preparatória para o mercado de trabalho. O cinema nessas condições perde sentido e vem a ser considerado mero entretenimento e um instrumento descartável.

Ao mesmo tempo, a aprovação da lei 13.006 nos apresenta grandes potenciais, tanto como o início de uma política continuada em torno do cinema e educação, mas também uma

ação com força a sinalizar e fomentar uma cultura de cinema nas escolas. Quem sabe as escolas e outras instituições educativas não se tornam um ponto de acesso da comunidade aos filmes, com equipamentos razoáveis para a sua exibição? Quem sabe não podemos consolidar um encontro do cinema com a escola a partir da perspectiva da criação? Quem sabe não conseguimos que o cinema possa ser uma importante ferramenta de emancipação intelectual? Quem sabe não conseguimos contribuir com um acúmulo crítico de professores e estudantes em suas comunidades?

Temos em mãos a possibilidade do cinema como abertura radical a diferença, a alteridade, a escuta e a fala. Um cinema pensado como criação, como força capaz de criar novos produtos, inteligências a partir da inteligência que é um filme. O acesso pelo acesso não é suficiente. Estudantes e professores têm conseguido em condições razoáveis, que não é a realidade de todo sistema escolar público, baixar um filme na internet ou acessá-lo através de uma plataforma de *streaming*. O que a lei pode gerar é uma cultura de cinema nas escolas, ver filmes e criar filmes como ferramenta intelectual. Não como obrigatoriedade, mas como oportunidade e conquista das escolas públicas.

5. O FIM DO RECREIO¹⁴

A partir das experiências e do aporte metodológico e teórico, realizo uma reflexão dividida em dois eixos. O primeiro eixo diz respeito a reflexão a partir da realidade apresentada nos dados coletados durante a experiências. O segundo eixo é mais propositivo e tentará pensar possibilidades do cinema na escola e de políticas públicas em torno do cinema e educação. Além disso, proponho pensarmos para além da institucionalidade, apontando pontes para a apropriação do cinema para os movimentos sociais e organizações civis que mantêm em suas práticas a educação como uma importante ferramenta de emancipação.

5.1 Cinema-educação

A princípio, penso que a expressão cinema-educação pode ajudar a articular a rede de encontros do cinema com a escola. Podemos pensar o termo em três dimensões. A primeira diz respeito a impossibilidade de pensarmos o cinema na educação sem partirmos para uma discussão mais ampla sobre projeto político-pedagógico das escolas. A perspectiva do gesto criativo de Bergala (2008) diz respeito a um choque da arte com o modelo tradicional de educação, por isso não é possível discutir cinema na escola, sem debater os objetivos, expectativas e a cultura em que a entrada da arte vai se amparar.

Em todas as experiências junto aos educadores esta foi uma discussão central. O debate que mais chamou atenção, nesse sentido, aconteceu durante um espaço no Instituto Federal de Sergipe (IFS) onde iríamos refletir sobre a relação cinema e escola. A oficina fez parte de um projeto mais amplo de cinema na instituição que está em produção desde 2018. O espaço aqui descrito era um momento do projeto dedicado aos professores, mas que contou com cerca de cinco alunos do ensino médio. Os educadores que participaram não faziam, necessariamente, parte da instituição, alguns deles se inscreveram e participaram a partir do seu próprio interesse.

Nesse debate, em que a escola ganhou centralidade, dois depoimentos chamaram atenção. O primeiro da professora Ana que questionava a insatisfação pessoal e dos seus colegas com o projeto de escola da sociedade, argumentando ser um tensionamento recorrente e antigo ao se questionar: “Porque ainda não superamos isso?”. Acompanhada dela, a professora Mirtes

¹⁴ Filme de 2012 dirigido por Vinicius Mazzon e Nélio Spréa. Uma ficção onde crianças se mobilizam através da produção de um vídeo e de protestos contra o projeto de lei que pretende acabar com o recreio nas escolas.

acrescentou que muitos dos debates que estávamos fazendo naquele momento ela já fazia desde o início da sua carreira.

Já o outro depoimento partiu de um aluno. João Gabriel fazia parte do grupo que acompanhava as movimentações em torno do cinema no IFS. Ele, assim como os outros quatro que os acompanhava, realizaram no ano anterior, através de oficinas de produção audiovisual, o documentário Não Pense, Estude. Nesse filme, que contou com forte apoio de uma produtora de cinema da cidade de Aracaju, os produtores apresentam uma ficção onde os estudantes são marcados com códigos de barra para demonstrar uma certa crítica à escola. Ainda são mostradas cenas das dinâmicas escolares e da relação professor/aluno dando visibilidade para experiências de embrutecimento. Em sua fala, Scott – apelido dado pelos seus colegas - também mostrava certo incômodo com a escola, apesar de apresentar um engajamento expressivo no seu cotidiano com relação a instituição. A expressão usada por ele foi um sentimento de “máquina de xerox” proporcionados pelas dinâmicas em torno das provas e rotina escolar.

Ao planejar intervenções na escola, junto a outros colegas que construíam o NICE, discutíamos como tornar o ambiente mais participativo. Afinal, precisávamos acreditar nas reflexões trazidas pela teoria que estávamos discutindo e apostar em engajamentos que pudessem trazer as pessoas e seus mundos. Assim, sempre pensávamos exercícios e perguntas orientadoras para que os participantes pudessem apresentar seus pontos de vista e observações.

Durante as experiências, sempre foi colocado em xeque a política da escola, a sua estruturação, suas hierarquias e ordens. Nesse sentido, não podemos separar a entrada do cinema na escola do seu potencial de reflexão sobre a própria escola. O cinema pode propor exercícios de alteridade, de troca de experiências, de emancipação e reflexão crítica, porém, também pode ser encaixado dentro das estruturas da tradição que convoca o controle e o embrutecimento.

Cabe-nos refletir, neste momento, sobre o paradoxo do espectador de Rancière (2012). A postura educativa do embrutecimento (RANCIÈRE, 2002), também nomeada por Freire (1996) como educação bancária, propõe espectadores que não se relacionem com o conhecimento, apenas os recebam como parte adicional do seu acúmulo de vida. Como então trazer o cinema para a escola sem romper com essa lógica? Por mais que possam tentar controlar a experiência do cinema com o público não se pode negar a experiência do espectador com o filme. Pode-se até esconder, mas a relação cinema e subjetividade sempre atravessará novas formas de ver e estar no mundo.

Nesse sentido, o cinema é uma ferramenta que pode contribuir com um modelo de escola construída coletivamente, sem medo de respeitar os conhecimentos trazidos pelos seus estudantes, sem medo que o novo se torne presença (LARROSA, 2004). Para isso, a escola também deve se manter crítica à sua própria prática, como acredita Freire (1996), podendo abrir espaço para os questionamentos cotidianos que aparecem com a construção coletiva da escola.

Como afirma Migliorin (2015), fazer cinema na escola implica numa relação estética e ética com as imagens que desaguam em posicionamentos políticos, suas contradições, suas incertezas e suas multifacetadas manifestações. Existe uma força no cinema capaz de agitar a escola para se autoquestionar e questionar a comunidade e o mundo. Isso implica em riscos de saberes contraditórios com os valores que professores progressistas podem querer refletir – a crença nos Direitos Humanos, na democracia e no respeito às diferenças por exemplo – mas qual o lugar ideal para colocarmos essas tensões na ordem do dia e promover um amadurecimento individualizado e coletivo se não a escola?

Assim, o cinema na escola apresenta possibilidades de fomentar mais espaços de aprofundamento dos diálogos democráticos, reafirmando o seu gesto igualitário. Igualdade que não parte da concepção liberal de que a escola pode tirar o indivíduo da sua miséria a partir de uma meritocracia, mas da escola – e a universidade – como centro de investigação e problematização da vida, do sistema e de reorganização social a partir de uma perspectiva crítica que conduz a igualdade.

A reflexão de Sibilía (2012) sobre a nova composição dos corpos e subjetividades que são necessárias dentro da escola para o projeto de sociedade que está colocado na contemporaneidade diz respeito, em partes, ao desconforto do aluno João Gabriel. Ele não nos ofereceu uma resposta pronta de como deve ser a escola, mas apresentou alguns elementos que podemos discutir. No momento em que falava outros alunos diziam coisas a seu redor, havia uma certa agitação em torno do ENEM e suas rotinas, além de citações às questões de saúde mental. O desconforto pode significar esse desencontro de Sibilía (2012) entre uma escola disciplinar e esses novos corpos que frequentam e constroem as escolas.

Por isso, é suspeito acreditar que o cinema por si seja suficiente para criar relações de experiência e emancipação, apesar da sua potência quase incontrolável. Cabe então retomar a provocação de Sibilía (2012) sobre quais corpos e subjetividades queremos estimular com o cinema na nossa sociedade. Afinal, existem discursos que apenas encaixam e reinventam acomodações para o cinema na escola. No filme Educação (2017) em mais de uma oportunidade

ouve-se depoimentos de pessoas afirmando que temos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI. Essas falas se referiam a tecnologia e sua legitimidade no espaço escolar através de ideais sobre o mercado de trabalho. As artes que ainda precisam de discursos legitimadores, em especial no Brasil, podem sofrer essas castrações limitadoras da experiência se não refletirmos coletivamente sobre essas questões.

A segunda dimensão diz respeito a expressão “Cinema e Educação” com uma conjunção aditiva entre os termos. A palavra “e” remete ao uso ilustrativo dos filmes, onde a experiência com o cinema é um acessório, algo outro que veio para somar com a educação. Essa ideia parte de uma concepção que não legitima o cinema em sala de aula a partir da sua própria natureza, mas como suporte para falar sobre as coisas que “realmente importam” para a educação formal. Como se o contato com os filmes não fossem expressões de natureza educativas.

A hipótese inicial da pesquisa, partindo de experiências pessoais, acreditava que o cinema na escola era limitado a ilustração ou conteudismo pelas palavras de Bergala (2008). Durante as experiências isso se mostrou um engano. Ao pensar perguntas mobilizadoras para a intervenção com estudantes e professores, pedíamos que o público contasse sobre suas experiências com cinema na escola. Daí surgiam inúmeras propostas e práticas que aconteciam no espaço escolar.

Caso exemplar dessa constatação aconteceu durante a II Mostra Estudantil de Produção Audiovisual promovido pela SEDUC em parceria com o NICE. O evento foi realizado na sala de exibição do Centro Cultural de Aracaju para a exibição dos filmes produzidos durante as oficinas do projeto Produções Audiovisuais: Criando e Recriando Possibilidades realizado pelas professoras Simone e Izabel. O espaço contou com centenas de estudantes de cinco escolas dos municípios de Itaporanga D’Ajuda, São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Aracaju. Na oportunidade, os jovens e os educadores puderam apresentar uma diversidade de ações com o cinema na escola, desde exibições pontuais dentro de disciplinas como a literatura, a realização de filmes adaptando textos teatrais e produção de vídeos dentro de feiras de artes e da semana da consciência negra.

O questionário com os professores também mostrou essa diversidade, apesar de apresentar muitas experiências ligadas a temáticas ou disciplinas específicas. As exceções não dizem exatamente se houve ou não essas relações, mas através da resposta percebe-se que existia uma preocupação genuína com a arte cinematográfica.

Durante uma das reuniões realizadas na SEDUC para a elaboração das parcerias com o NICE, ouvimos de uma professora de artes da rede a insatisfação dela em se justificar um laboratório de artes na escola: “Eu tô de saco cheio de ficar justificando as minhas atividades na escola”. Nesse dia, contávamos com a presença de mais quatro professores de arte que discutiam sobre o assunto. O que parece indicar que a arte, de uma maneira geral, sofre uma crise de legitimidade dentro da escola brasileira.

Outra provocação que fazíamos era pedir aos professores e estudantes algumas indicações de filmes do seu repertório cultural, além disso era proposto que a indicação fosse sustentada por alguma justificativa que pudesse mobilizar o resto do público. Ainda na II Mostra Estudantil de Produção Audiovisual, a fim de pintar um panorama para reflexão, conseguimos a recomendação dos seguintes filmes: *Com Amor, Simon* (2018), *Escritores da Liberdade* (2007), *Koe no Katachi* (2016), *As Sufragistas* (2015), *Billy Elliot* (2000) e *Estrelas Além do Tempo* (2016). Nas justificativas apareciam questões políticas diversas, mas as questões de identidade eram as mais presentes. Porém, a impressão é que as recomendações precisam de uma justificativa legitimadora que pudesse dar “seriedade” ao filme. Assim, os filmes tratavam de questões sobre bullying, igualdade racial, de gênero e sexualidade.

Nas entrevistas realizadas essa questão também aparece. Entrevistei Simone no prédio da SEDUC localizado próximo ao Viaduto do DIA em Aracaju. Na oportunidade, a professora convidou sua parceira de trabalho Izabel para estar presente. Assim, acabamos tendo uma entrevista dupla, apesar de focar as perguntas para experiência pessoal da entrevistada originalmente. Ao contar sobre o projeto onde circula as escolas do estado realizando oficinas de produção audiovisual, a professora comenta: “A gente faz porque a gente gosta, se for contar com os outros não acontece nada”. Antes disso, ela havia contado da relação afetiva com os filmes, em especial com as produções de Mazzaropi¹⁵ que assistia com a família no Cine Nogueira em Tobias Barreto, sua cidade de origem.

Já com Zezito a entrevista aconteceu no Cine Vitória, no centro de Aracaju. O professor estava se preparando para assistir o filme *A Revolução em Paris* (2018) do Festival Varilux de Cinema Francês. Na oportunidade, o educador contou sobre a sua infância e parte da juventude no Rio de Janeiro e da sua formação política e cultural que misturava influências de partidos de

¹⁵ Amácio Mazzaropi foi um ator e diretor brasileiro que realizou uma série de filmes de comédia a partir dos anos 1950. Morreu em 1981 aos 69 anos.

esquerdas, da igreja católica e das artes. Fez um relato interessante sobre a sua relação com cineclubes sindicais e da igreja, em especial o cineclubes Barravento¹⁶, também contou dos cinemas de rua que frequentava e das movimentações que contribuíram com a sua formação intelectual, além da sua experiência junto a Associação dos Moradores do Bairro América e da construção do Cineclubes Realidade.

Na oportunidade, uma questão apresentada por Zezito inquietou algumas certezas. O professor se mostrava muito pessimista com a possibilidade de a arte frequentar a escola como a conhecemos: “eu não acredito, sabe Raul? (...) A esquerda perdeu a oportunidade de fazer isso nos últimos anos”. Para o professor, era necessário pensar as ideias em torno da arte, educação e possibilidades de emancipação em lugares alternativos à escola. Para o professor seria necessário que os movimentos sociais e partidos de esquerda se inspirassem no modelo de escola anarquistas.

Zezito contextualiza esse modelo a partir da compreensão da influência anarquista europeia na cultura brasileira no final do século XIX. Este modelo era amparado pela perspectiva de uma organização baseada na auto-gestão dos trabalhadores. “Os anarquistas chegaram ao Brasil dentro do contexto sociocultural muito difícil, quando aqui chegaram o número de analfabetos era muito grande, a escola era artigo de luxo! Poucas existiram, e só podiam ser frequentadas pelos filhos das famílias ricas”. Assim, se poderia pensar um modelo de escola baseada nesses princípios que pudesse atingir a classe trabalhadora para a sua educação formal, mas também como um espaço de engajamento político e cultural. Do contrário, para Zezito, iríamos continuar nesse ciclo de “Paulo Freire para os ricos, Bolsonaro para os pobres”.

A impressão é que o cinema ainda não pertence a escola como instrumento autônomo, afinal quando ele se faz presente parece necessitar de um discurso legitimador que possa mostrar um conhecimento concreto. Tampouco podemos dizer que o cinema através do gesto criativo (BERGALA, 2008) e pela perspectiva de experiência (LARROSA, 2002) seja uma discussão no país. Para Zezito, só um outro modelo de educação baseada em outros princípios e objetivos tornaria possível pensar a arte através de Paulo Freire.

Através desse contato direto com as escolas e com os relatos das experiências, posso concluir que o cinema na escola não se apresenta apenas pela ilustração, mas desconfio que ele

¹⁶ Zezito não tinha certeza se dato o cineclubes se chama Barravento.

ainda necessita de um discurso legitimador para adentrar o cotidiano escolar. Parte disso pode ser analisada através das nossas políticas públicas que podem indicar um panorama histórico de políticas que não valorizam o cinema na escola.

A terceira dimensão, abrindo um diálogo com as anteriores, diz respeito à natureza eminentemente educativa do cinema ao qual Duarte (2002) se refere. Ver e fazer filmes nada mais é do que encontros de inteligências. A pessoa que faz um filme expressa artisticamente uma inteligência, uma parte dela, um recorte dela. Pela dinâmica coletiva da produção, essa inteligência necessita de outras para ser completa. Já os espectadores estão nesse processo fazendo seus recortes e submetendo a sua inteligência ao diálogo com aquilo que vê, ou seja, com a inteligência que é o filme.

Migliorin (2015) expressa isso através da reflexão em torno da experiência. Existe inteligência na experiência do outro, o exercício da alteridade diz respeito a uma prática educativa com força para produzir novos conhecimentos. O valor da experiência trazida por Larrosa (2002) não diz respeito a um saber em torno da informação, tão comum nas dinâmicas da atualidade, mas um saber em torno da dinâmica de interação entre indivíduos, o outro e a própria experiência. Talvez isso diz muito sobre o cinema na escola, pensando o acesso aos filmes como experiência individual e coletiva de uma outra experiência e de um outro olhar; pensando a produção de filmes como experiência de fruição e de aprendizagem a partir do fazer, a partir de uma ação que nos convoca além do agir, mas também do sentir e do se afetar.

Através do resgate histórico do capítulo três, nota-se que o contexto do cinema na educação brasileira passou por políticas diversas. Ao analisar o INCE, devo levar em consideração o contexto histórico e político da época, a fim de compreender a complexibilidade de uma conjuntura de país distinta da atualidade. Podemos arriscar uma reflexão do instituto em torno das análises estruturais que edificaram a instituição escolar através de Sibilina (2012) e Patto (1998). As intenções daquela primeira relação entre cinema e educação no Brasil tinha como perspectiva um saber instrucional, com intuito de informar a população tanto em saberes básicos, como saúde, por exemplo, tanto em edificar um projeto nacional diante dos interesses do governo da época. Nesse sentido, o INCE diz respeito a um projeto de país do governo Vargas, mas também uma finalidade social da época que, através da falta de meios de comunicação mais abrangentes e de um alto índice de analfabetismo, demandava por mecanismos que conseguisse levar as informações mais básicas para o máximo de pessoas.

Mais recentemente, uma série de políticas alcançam a relação cinema e educação, com propostas bem distantes de uma certa tutela do estado. As ações apresentam dinâmicas de investimentos nas comunidades com o intuito de que, a partir delas, pode-se pensar uma política cultural, incluindo o cinema. A lei 13.006/14, porém, ainda carece de regulamentação para ser analisada como política efetiva de cinema nas escolas.

Etimologicamente, a palavra cinema tem sua origem na expressão francesa *Cinéma*, abreviação da *Cinématographe*, nome do aparelho criado pelos *Irmãos Lumière* que possibilitou uma das primeiras experiências de gravação em película. O termo teve como inspiração a expressão grega *kinema*, que por sua vez significa movimento. Já a palavra educação vem do latim *educare*, derivado de *ex* que significa exterior e *ducere* que significa conduzir, dando a expressão o significado de *guiar para fora*. Enquanto a palavra escola propõe guiar para fora, a palavra cinema apresenta movimentos. Talvez seja isso que Bergala (2008) quis dizer ao falar que a escola pode aprender bastante com o cinema. Talvez seja o movimento, ou a possibilidade de deslocamento, que possibilite o cinema ser instrumento de emancipação para a escola.

Pensar a expressão cinema-educação propõe compreender a natureza pedagógica do cinema, longe de uma esfera que a coloque como auxiliar de um saber “legítimo”. Além disso, expressa a força do cinema em provocar um debate que movimentava as estruturas tradicionais de educação, ou seja, não existe cinema na escola sem reflexões sobre a forma como essa experiência deve acontecer e como ela pode vir a desestruturar ou deslocar as hierarquias e saberes da escola tradicional.

Após o primeiro dia de oficinas no IFS, um dos alunos que esteve no espaço me abordou com um pedido de ajuda. Ele queria alguns materiais para que ele pudesse justificar um projeto de lei em torno do cinema nas escolas para o Parlamento Jovem¹⁷. A grande questão apresentada por ele era saber como o cinema poderia contribuir com a educação, nessas palavras, “como o cinema pode ajudar na educação?”. O que ele espera era justamente esse discurso legitimador da educação tradicional, um discurso que pudesse colocar o cinema como impulsionador da educação formal. Isso não era possível, o cinema pode ser potência para muita coisa, inclusive para coisas que a gente não pode controlar. Cada experiência desperta inteligências diferentes

¹⁷ O Parlamento Jovem Brasileiro é um projeto do legislativo para estudantes de ensino médio vivenciarem na prática o trabalho dos deputados federais. A vivência de uma semana propõe a elaboração de projetos de leis e debates na Câmara dos Deputados.

dependendo das subjetividades que estejam presentes. É disso que Fresquet (2013) está falando quando afirma que os vínculos entre cinema e educação se multiplicam a cada iniciativa que os coloca em diálogo.

A lógica reproduzida pelo estudante que me pediu ajuda é a lógica que reproduzimos ao pensarmos educação. O cinema pode contribuir para um saber específico que prepare para o ENEM ou para uma prova, também pode ajudar na formação de um futuro profissional, mas reduzi-lo a isso não compreende as multiplicidades de saberes possíveis nos encontros das subjetividades com experiências de arte.

Uma questão que atravessa essa lógica está na presença do afeto como ferramenta que impulsiona o conhecimento. Freire (1996) defende que são os sentimentos a grande motivação para as autonomias. A ira, a curiosidade, a indignação, a empatia são sentimentos que deslocam os sujeitos para engajamentos, pesquisas e superações de limites. Por isso, o valor de experiência seja o mais rico para sintetizar a relação educativa do cinema. A concepção apresentada por Biesta (2013) da escola como transação econômica implica numa troca mecânica de um serviço para benefício de um “cliente”, removendo os afetos e as experiências, para uma relação que coloca as informações como centro dos processos educativos.

Nesse sentido, o que estamos falando é do cinema como possibilidade afetiva de aprender, como possibilidade de atravessamento de um conhecimento que toca o indivíduo e que o faz sentir na pele. De certa forma, Fresquet (2013) responde à pergunta do jovem parlamentar. Para a autora, o cinema na escola deve cuidar dos sonhos das crianças e jovens, alimentá-lo, transformá-lo e, acima de tudo, levá-los a sério. Por isso, por ainda não termos reinventado a linguagem da educação, o cinema não é um projeto nacional para as escolas brasileiras. Se não pode ser quantificado e controlando ou não se expressar em um saber técnico e objetivo não interessa a um projeto liberal de sociedade.

A natureza pedagógica do cinema não se trata de conhecimentos passíveis de forma, estamos falando de uma experiência de subjetividade que implica recortes, aproximações e distanciamentos que configuram uma experiência de apropriação para tornar o sensível parte da gente. Isso significa que o conhecimento com o cinema não pode ser quantificado em dados ou numa racionalização imediata, mas numa experiência que pode ser bem mais íntima e demandar tempo para ser amadurecida.

A experiência antes e durante a construção do NICE, a análise das políticas, entrevistas e o suporte teórico que estão na base dessas reflexões apresentam uma série de desconfianças a

respeito da relação do cinema com a comunidade escolar. Primeiro, boa parte das experiências com professores e estudantes expressaram uma insatisfação ou incômodo com a escola. Ao mesmo tempo parecia existir um interesse em reinventar as escolas, fazer algo para que pudesse transformá-las. Afinal, a maioria dos educadores que tive contato estavam nos espaços por vontade própria, num engajamento pelo interesse no cinema como forma de reinvenção ou de suporte para reinvenção da prática educativa.

A insatisfação junta-se a outras limitações estruturais. Os professores são cobrados a oferecer resultados, desde a entrega do conteúdo programático a resultados de méritos expressadas em número de alunos com boas notas e aprovações em universidades. Assim, podemos dizer que, somados a cargas horárias sufocantes, temos um professor que é cobrado pelos resultados sistemáticos ao mesmo tempo que atua na escola a partir de deslocamentos dos princípios tradicionais.

Outra desconfiança trata-se da ideia do cinema compreendido como algo fora. Algo que não pertence a alçada dos educadores. Parece que os professores não sentem a segurança de trabalhar com as ferramentas audiovisuais, um estranhamento que pode significar uma necessidade de legitimação de um saber formal. Nas experiências no projeto Nordeste de Invenção, por exemplo, notamos que os professores não participavam dos espaços junto aos alunos, pois não se sentiam capacitados para participar, mesmo a experiência não exigindo formação alguma. Na hierarquia estabelecida através da nossa cultura educativa, cabia ao professor, naquele espaço, deixar que o “técnico” pudesse instruir seus alunos.

Porém, isso não é impeditivo para que as ações aconteçam na escola. O que parece estar faltando nessa cadeia é justamente a discussão de Bergala (2008) em torno da necessidade de uma reflexão tática que possa organizar os princípios da pedagogia das artes e que possa estar atenta as dificuldades e derrapagens comuns dos processos. Afinal, não se trata do professor saber fazer filmes e saber ensinar seus alunos a fazer filmes, mas reconhecer a experiência com arte uma possibilidade de conhecimento independente da qualidade dos resultados das produções. Na ficha se cobra um saber técnico, mas também se cobra essas reflexões coletivas.

Outra desconfiança diz respeito às condições de permanência do cinema na escola. O peso dos professores em avaliar seus estudantes e a busca por resultados aprisionam o educador numa lógica que os obriga a compreender que a “boa educação” é aquela que implica nesses resultados. O cinema dentro dessa lógica pode ser considerada uma distração. Outra condição de permanência diz respeito a falta de políticas públicas que tornem o cinema presença

frequente nas escolas, podemos pensar que a lei 13.006 de 2014 é um primeiro passo. Uma última condição de permanência está nas condições estruturais da escola para a projeção e realização de filmes. As realidades das escolas brasileiras são distintas, mas em parte delas não podemos contar com estrutura física para que o cinema possa acontecer.

Uma última desconfiança que surgiu durante as experiências está em estabelecer um regime de atenção para que as experiências de fazer e ver cinema na escola sejam possíveis. Esse foi um debate recorrente em nossas discussões. “Como disciplinar o olhar para tornar possível uma relação saudável entre as crianças e jovens com os filmes?” se questionavam os professores na formação cineclubista no IFS. “Não penso, não existo, só assisto” repetia Zezito na entrevista. Nesse sentido, não posso oferecer respostas, mas as reflexões sobre experiência, alteridade e criação podem nos indicar caminhos para a criação das novas suspensões indicadas por Dussel (2017) capazes de produzir atenção e percepção alternativas a cultura digital dominante.

Assim, propomos uma segunda parte das análises em torno de propostas práticas em caráter de políticas públicas e ações pragmáticas para a escola e para outras organizações onde a prática educativa e de formação sejam uma das centralidades.

5.2 Dentro e fora da institucionalidade

Começo este tópico relatando algumas experiências pessoais a fim de pensarmos o acesso ao cinema dos estudantes e professores da rede básica de educação. Durante parte da infância, tive um acesso ao audiovisual restrito ao único aparelho de tv na sala de casa. Disputava com os adultos, sempre em desvantagem, a oportunidade de ver as animações e filmes que gostaria. Soma-se a isso ao catálogo restrito que a grade de programação da televisão aberta nos proporcionava. O acesso só se tornou mais viável durante a adolescência quando as locadoras e os aparelhos de dvds se popularizaram. Junto a isso surgiu a internet, onde, devido à baixa velocidade do pacote de dados, pouco se conseguia acessar a vídeos e filmes online.

Assim, o acesso ao cinema era limitado. Não por acaso, o interesse inicial ao entrar no curso de audiovisual era a paixão pela televisão. A maioria dos filmes que se tornaram importantes na minha experiência pessoal só chegaram a mim depois da infância e adolescência. Mesmo assim, considero que essas condições de acesso eram mais razoáveis em consideração aos colegas do ensino fundamental e médio.

Como se dá o acesso ao cinema pelas crianças e jovens da educação pública hoje em dia? Em condição diversas, quais são os mecanismos e possibilidades desse acesso? Questiono a fim de refletir algumas possibilidades que possam superar a ideia que culpabiliza a juventude pelo desinteresse na cultura. Não se trata de falta de interesse, pelo contrário, ao propor rodas de diálogo em eventos menores, onde poucos professores se faziam presentes, muitos alunos arriscavam recomendações de filmes mais conectado aos seus gostos pessoais. Porém, essas recomendações seguiam a lógica da indústria, ao trazer produtos dos grandes conglomerados de distribuição e produção audiovisual.

Assim, é relevante pensarmos a ideia da escola como um ponto de acesso aos filmes para estudantes, professores e comunidade. Certa vez, uma professora questionou como ela poderia acessar determinado filme, já que a *Netflix*¹⁸ não oferecia muitas obras que a gente comentava. A educadora não sabia como chegar aos filmes nem tampouco onde poderia encontra-los para tê-los em casa. Acredito que esse é um fator decisivo ao pensarmos cinema na escola. A distribuição cinematográfica é hoje uma decisão do mercado motivada pelo lucro. Perdemos o cinema se não pensarmos em um modelo de distribuição capaz de trazer filmes do circuito alternativo para o grande público.

Em outros períodos, como no caso da Dinafilmes, conseguimos realizar uma distribuição alternativa através dos cineclubes no Brasil. Existe um caminho que podemos retomar a partir do encontro do cineclubismo com a escola. Essa proposta se justifica por diversos motivos. Um deles diz respeito à Lei 13.006/14 que torna obrigatório a exibição de duas horas mensais de cinema na escola, nesse sentido, montarmos clubes de cinema na rede básica é pensarmos na regulamentação dessa lei. O segundo motivo refere-se à entrada do cinema como uma oportunidade e não como obrigação. A proposta de um cineclube é pensar uma organização horizontal do contato com às obras, no contexto escolar estaríamos falando de uma oportunidade de montarmos um ambiente democrático de trocas e de construção coletiva de um conhecimento sobre o cinema. Outra justificativa está na chance de termos experiências de descolonização do olhar ao oportunizar acesso à diversidade cinematográfica.

Hoje em dia, com o advento da internet, conseguimos ampliar as possibilidades de termos acesso aos filmes. Devemos considerar que o contexto de desigualdades brasileiras leva uma parte relevante da população a simplesmente não ter contato com o cinema. Porém, para

¹⁸ Plataforma online para acesso a filmes e séries via streaming.

outra relevante parte essa possibilidade existe. Contudo, o acesso não possibilitou que as massas entrassem em contato com outros filmes além das grandes janelas de exibição. Parece claro dizer que a sociedade criou outras possibilidades de acessos aos mesmos filmes.

O que poderia ser lido num primeiro momento como oportunidade de diversificação e democratização do acesso não resultou numa mudança significativa do consumo das massas. Em diversas oportunidades, nos encontros proporcionados pelo NICE, no momento em que pedíamos recomendação de filmes aos professores e estudantes, raras foram as vezes que os jovens e os educadores saíam do eixo mais comercial, geralmente as recomendações rondavam os filmes conhecidos pelo grande público.

Não podemos propor que a escola se aproprie do cinema sem pensarmos condições de permanência. Isso quer dizer que precisamos pensar políticas de investimento em estrutura, além de possibilidades de espaço na grade curricular e formação para professores. Os investimentos podem ser pensados na estruturação de salas de exibição com condições mínimas de qualidade de som e imagem. Aqui recorro o engajamento da professora Simone – uma das entrevistadas durante a pesquisa – ao levar uma TV de tubo numa moto para propiciar exibição de filmes na escola em que atuava e da sua insatisfação com as dificuldades em tocar as oficinas nas escolas do Estado. Se quisermos levar a sério o cinema e a cultura como um importante componente da formação dos alunos e professores, precisamos investir nessas condições.

Também precisamos pensar na criação de cinematecas nas escolas para que possamos facilitar o acesso aos filmes. Por isso, torna-se importante uma distribuição alternativa de filmes através de uma política pública de estado. Além disso, é necessário reforçar a discussão apresentada por Fresquet e Migliorin (2017) em fazer valer os investimentos estatais na área de cinema contando como contrapartida dos realizadores a disponibilização dos filmes para a rede básica de educação pública do país.

Para tornar possível a produção de filmes nas escolas precisamos pensar em investimentos para obtenção de ferramentas para gravação de som e imagem. Isso não quer dizer que a escola precise investir na compra de equipamentos caros e sofisticados. O que há de mais importante na criação de filmes na escola, a partir da hipótese de Bergala (2008), é a possibilidade de uma experiência de emancipação estética e ética e não um saber técnico.

Não podemos crucificar o professor pelo uso exclusivamente ilustrativo do cinema em sala de aula, afinal, o sistema escolar cobra do profissional que ele possa dar conta de uma série de conteúdos da base curricular. Assim, o educador não consegue abrir mão da sua disciplina

para experiências subjetivas de formação. Por isso, precisamos pensar em espaços dedicados ao cinema na escola. Não nos cabe pensarmos o cinema dentro das disciplinas comuns, isso nos leva a ilustração – que é apenas uma das possibilidades – para isso precisamos disputar o contraturno e estabelecer um espaço exclusivo para as experiências de ver e fazer filmes. Isso implica também em uma outra dificuldade apresentada durante a entrevista com o professor Zezito. Na conversa ele me apresentou o problema na exibição de um filme dentro do horário restrito das suas aulas. Por isso, pensar esse espaço exclusivo para o cinema é apresentar a possibilidade de arranjos que contemplem a exibição de longas e dos debates que eles podem fomentar.

Uma das grandes dificuldades que enfrentamos para fornecer formação com os professores era a indisponibilidade dos profissionais para a participação de eventos e cursos. Alguns educadores da rede pública tinham, ao menos, dois vínculos empregatícios como profissionais. Além disso, esses profissionais ainda contam com uma carga horária extensa de sala de aula. As condições do educador para uma formação permanente são inviabilizadas por esses mecanismos. Parece dizer, em outras palavras, que o educador sai da universidade com um conhecimento acabado e que não necessita de mais nada para atuar com mais complexidade junto aos estudantes. Por isso, é importante defender que o professor possa ter mais tempo para acesso à cultura, leitura e participação de cursos dentro da estrutura de educação. Relato essa dificuldade através das experiências em criar espaços para a formação de professores, onde o maior empecilho sempre foi a disponibilidade de horário desses profissionais.

Durante a entrevista com a professora Simone, ela contou sobre sua atuação engajada com a cultura em suas aulas. Ela sentia falta de mais políticas que amparassem as suas ações. Para a educadora, trabalhar com a arte na escola sempre foi um desejo pessoal, uma marca da vontade do gosto pelo trabalho. Na sua atuação em projetos na SEDUC, esse sentimento não tinha mudado. Parece dizer que ainda faltam elementos para o reconhecimento institucional da arte na escola.

Uma última reflexão que surgiu em termos de institucionalidade aconteceu durante um questionamento feito pelo professor João Brazil: “O que você acha de um profissional de cinema como quadro efetivo das escolas públicas?”. Em um primeiro momento lembrei a passagem da *Hipótese cinema* em que Bergala (2008) contava sobre seus alunos de cinema que reivindicavam vagas no ensino público da França para que fossem os profissionais responsáveis pela arte na escola. Acredito que o importante nas nossas discussões não seja apontar a presença

de um profissional ou não, mas a forma como o cinema pode chegar na escola. Por isso, acredito que seja interessante pensarmos uma pessoa dedicada exclusivamente para o cinema na escola, podendo dar amparo a todo um projeto comunitário de cinema e educação.

Para finalizar nossas reflexões propositivas, quero apresentar o ponto de vista do professor Zezito acerca do cinema na escola. Em certa medida, parece que os anos de atuação na escola pública o fizeram refletir sobre a impossibilidade da concretização desses sonhos sobre arte na escola. O educador levantou a possibilidade de pensarmos além do institucional, de pensarmos redes de educação mais amplas na sociedade e que não atravessassem necessariamente o estado. Isso quer dizer sobre a possibilidade dos movimentos populares em consolidar e criar seus espaços de formação a partir de uma outra lógica. Aqui a arte nos parece ser mais bem-vinda, na verdade, necessária.

Talvez seja a hora de pensarmos reflexões propositivas em torno do cinema-educação que possam pensar possibilidades de atuação além da educação formal. Refletir como podemos fazer do cinema uma ferramenta pedagógica crítica, sensível, de engajamento e luta o aproximando dos movimentos populares e da população geral. Talvez isso poderia implicar uma outra dinâmica das nossas relações com as imagens. A democracia atravessa um período profundamente marcado por essa relação, tendo feito delas, inclusive, usos embrutecedores nas camadas sociais. Talvez o professor Zezito tenha nos apontado para novas formas de reflexão sobre o tema.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gesto criativo é a possibilidade de pensarmos o cinema na escola como uma outra forma de educação. Podemos apostar no “artistar” como uma potência de reinvenção do que entendemos por escola e pedagogia, muitas pessoas já reivindicam essa proposta. A hipótese de Bergala (2008) diz respeito a uma natureza das artes em torno de outros valores educativos que deslocam paredes do tradicional.

Mesmo pensando possibilidades de educação além das institucionalidades, a escola é ainda uma instituição central para pensarmos uma educação coletiva. O palco da sala de aula ainda é o espaço onde podemos disputar a sociedade, em que podemos colocar as diferenças na mesa e refletir coletivamente sobre elas. Também é o espaço ideal para fazer da arte uma ferramenta pública de vida, atravessando todas as potencialidades sensíveis e críticas que esse encontro nos proporciona.

Em termos de Brasil, ainda precisamos criar a nossa própria tradição pedagógica de cinema para a educação, sem que isso signifique uma restrição das possibilidades do cinema para a escola. A pesquisa nesse campo é cheia de propostas e experiências onde podemos nos inspirar e refletir para produzir nossos próprios projetos e políticas.

Outra tarefa diz respeito à apropriação da Lei 13.006 de 2014. A sua falta de regulamentação abre margens para uma exploração oportunista e rasa. Precisamos continuar a refletir e propor, acreditando que podemos aplicá-las nas escolas com toda a sua força, e mais, para que ela possa ser um primeiro passo para ações e projetos mais amplos.

Em termos de pesquisa, acredito que temos um terreno fértil para percorrer. A *Hipótese cinema*, o Inventar com a diferença e o Cinead, por exemplo, nos abriram algumas portas que precisam ser escancaradas e exploradas, talvez até superadas. Acredito que podemos estar dentro de uma movimentação capaz de se concretizar em propostas e reflexões decisivas para o cinema de um modo geral.

Nesse sentido, a existência do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) não está isolada no espaço/tempo desse movimento. O Núcleo é uma expressão do contexto em que a pesquisa em cinema e educação se encontra no país, além de ser uma importante ferramenta da universidade pública sergipana para contribuir com a efetivação de um projeto de cinema para as escolas públicas do estado.

Pessoalmente, acredito que percorri uma jornada rica de aprendizagens e de possibilidades de continuidades. Durante os dois últimos anos passei por uma experiência de contato direto que possibilitou um amadurecimento intelectual profundo. Existe conhecimento no outro, existe força no sensível, não sei se consegui expressar todas as minhas reflexões durante esse período, mas acredito que a travessia impactou a minha vida e espero que tenha impactado a vida de outras pessoas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMANCIO, T. **Pacto cinema-Estado: os anos Embrasilfilme**. Revista Alceu, v.8 - n.15, Rio de Janeiro, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.
- AS SUFRAGISTAS**. Direção: Sarah Gavron. Reino Unido: Pathé, 2015.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BILLY Elliot**. Direção: Stephen Daldry. Reino Unido: BBC Films, 2000.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRAGANÇA, M. **Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem**. ECCOM, v. 6, n. 12, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998
- COM AMOR, Simon**. Direção: Greg Berlanti. Estados Unidos da América: 20th Century Fox, 2018.
- DAYER, C. P. **Apostilha de formação cineclubista**. I Semana de cineclubismo, cinema e educação de Campo Grande. Campo Grande, 2013.
- DUARTE, R. **Cinema e Educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUSSEL, I. **Sobre a precariedade da escola**. In: LARROSA, J. (Org.) Elogio da escola, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- EDUCAÇÃO**. Direção: Isaac Pipano e Cezar Migliorin. Brasil: Kumã, 2017.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Estados Unidos da América: MTV Films, 2007.

ESTRELAS além do tempo. Direção: Theodore Melfi. Estados Unidos da América: Temple Hill Entertainment, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, A. MIGLIORIN, C. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14.** In: Cinema e educação: a Lei 13.006: Reflexões, perspectivas e propostas. Org.: FRESQUET, A. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2017.

GUSMÃO, M. S. **O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural.** In: Enecult, 2008. Anais... Salvador.

KOE no katachi. Direção: Naoko Yamada. Japão: Kyoto Animation, 2016.

KOHAN, W. **Da maioria à minoridade: filosofia, experiência e afirmação da infância.** In: Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, J. **O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro.** In: _____, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: _____, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LUDKE, M. ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. Ed. - Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MOANA: Um mar de aventuras. Direção: Ron Clements e John Musker. Estados Unidos da América: Walt Disney Animation Studios, 2016.

MORETTIN, E. V. **Cinema educativo: uma abordagem histórica**. São Paulo: Revista Comunicação e Educação, 1995.

MIGLIORIN, C. **Cinema e escola, sob o risco da democracia**. Revista contemporânea de educação, V. 5, 2010.

_____, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. 1. ed. - Rio de Janeiro : Beco do Azogue, 2015.

_____, C. **O ensino de cinema e a experiência do filme-carta**. Brasília: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - E-compós, V. 17, N. 1, 2014.

NÃO pense, estude. Direção: Heitor Olivovnik. Brasil: Cacimba de Cinema e Vídeo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w4xLF9ciSrg&t=632s>. Acesso em: 20 de set. 2019.

O FIM do recreio. Direção: Vinicius Mazzon e Nélio Spréa. Brasil: Parabolé Educação e Cultura, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI&t=4s>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PATTO, M. H. S. **Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido**. In. PATTO, M. H. S. Introdução à psicologia escolar. 3. ed. - São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PRO dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil: Globo Filmes, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I&t=609s. Acesso em: 12 jun. 2019.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Anderson Lima, Antonio Lovato e Raul Perez. Brasil: Despertar Filmes, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2002.

_____, J. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, H. L. BRASIL, M. L. **Programa Cultura Viva - impactos e transformações sociais**. 1. ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2016.

SANTOS, B. S. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Revista crítica de ciências sociais, n. 48, p. 11-32, 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>

SIBILIA, P. **A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros?** São Paulo: Revista Matrizes. Ano 5, N. 2, 2012

SIMIS, A. **Estado e Cinema no Brasil.** 1. ed. - São Paulo: Editora da Unesp Digital, 2017.

_____, A. **Cinema e Política Cultural durante a ditadura e a democracia.** In: V ENLEPICC - Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura; Salvador: 2005.

TÁXI Teerã. Direção: Jafar Panahi. Irã: Jafar Panahi Film Productions, 2015.

TIMES, M. **Políticas Públicas do Audiovisual no Brasil: formação e desafios,** XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus, 2013.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Revista Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005.

XAVIER, I. **O Discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 211 p.

8. APÊNDICES

A. Ficha da consulta aos educadores;

B. Roteiro para entrevistas com professores;



NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE CINEMA E EDUCAÇÃO

CONSULTA AOS EDUCADORES

NOME: _____

ESCOLA: _____

EMAIL: _____

TELEFONE: _____

ENVOLVENDO O CINEMA, QUAIS AS ATIVIDADES VOCÊ JÁ PROMOVEU NA SUA ESCOLA?

QUAIS AS DIFICULDADES VOCÊ ENCONTROU?

COMO O NICE PODE CONTRIBUIR COM OS PROFESSORES NO ENCONTRO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO?

QUE TIPOS DE ATIVIDADES PODEMOS PROMOVER? PROPONHA!



ppg
cine
UFS
■ ■ ■

Roteiro para entrevistas com professores do NICE

Entrevista: Zezito

Local: Cine Vitória

Sexta, 7 de junho às 9h

Zezito é professor da rede básica do estado. É um educador engajado, preocupado com as políticas públicas no entorno da educação e da cultura. Presente em diversas atividades, é comum encontrar João nos eventos de cinema realizados pelo PPGCine. Além disso, o professor participou da primeira edição do Inventar com a Diferença em Sergipe, também ajuda a construir um ponto de cultura na sua comunidade e mantém um blog sobre estas questões.

Possíveis questões para abordagem na entrevista:

- Apresentar a pesquisa;
- Começar a conversa a partir da formação do João como professor. O que o motivou a seguir a profissão? Quais os sonhos carregavam essa escolha?
- O que ele pensa sobre a escola? Quais seus objetivos? O que mudou desde o começo até os dias de hoje?
- Compreender como era a questão da arte na escola e no ensino superior.
Zezito é um cara de mais idade, pode apresentar uma outra conjuntura.
- Formação fora das instituições de educação. Como surgiu o interesse pelo cinema?
Aqui cabe mostrar a ligação afetiva do professor com a arte, como se desenvolveu a questão do gosto, lembranças e conhecimentos gerados através do contato com o cinema.
- Experiência docente com arte na escola, em especial com o cinema.
- Relato de experiências: Zezito já trabalhou com cinema em sala de aula? Já esteve envolvido com algum projeto da escola com cinema?
- Além da sala de aula, existem outras experiências? (Inventar com a Diferença, Pontos de Cultura).
Conduzir uma conversa a respeito dessas experiências.

- Opiniões do professor acerca do encontro dos filmes com a escola. Compreender as potências que motivam João a se interessar por cinema e seu encontro com a sala de aula.
- Compreensão sobre a escola na atualidade? Quais os desafios e limites? Como a arte, em especial o cinema, pode contribuir com a escola?
- Em termos de políticas públicas, o que chegou até o Zezito? O que ele acha sobre os projetos que chegaram até ele?
- Discutir com Zezito possibilidades de Cinema na escola através de políticas públicas. *Nesse sentido, pensar algumas propostas que venho amadurecendo durante o mestrado. Isso inclui pensar a respeito da lei 13.006, a criação de cineclubes, uma política continuada de cinema na escola.*

Entrevista: Simone

Local: Secretaria do Estado de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC)

Sexta, 14 de junho

Simone é professora da rede básica, trabalha cedida a Secretária de Educação do Estado de Sergipe. Na secretaria, a professora trabalha executando o projeto “Produção Audiovisual: Criando e Recriando Possibilidades” da Divisão de Tecnologia de Ensino e do Serviço de Educação em Direitos Humanos. O projeto consiste na execução de oficinas de produção audiovisual com recorte temático sobre Direitos Humanos.

Possíveis questões para abordagem na entrevista:

- Apresentar a pesquisa
- Começar a conversa a partir da formação do Simone como professora. O que o motivou a seguir a profissão? Quais os sonhos carregavam essa escolha?
- O que ele pensa sobre a escola? Quais seus objetivos? O que mudou desde o começo até os dias de hoje?
- Compreender como era a questão da arte na escola e no ensino superior.

- Formação fora das instituições de educação. Como surgiu o interesse pelo cinema? A aproximação com o projeto foi por interesse próprio ou algum tipo de encaminhamento externo?

Aqui cabe mostrar a ligação afetiva da professora com a arte, como se desenvolveu a questão do gosto, lembranças e conhecimentos gerados através do contato com o cinema.

- Experiência docente com arte na escola, em especial com o cinema.
- Relato das experiências junto ao projeto “Produção Audiovisual: Criando e Recriando Possibilidades”. O que é o projeto? Quais os objetivos? Como ele surgiu? Como tem sido? Qual a resposta dos jovens?
- Opiniões da professora acerca do encontro dos filmes com a escola. Compreender as potências que Simone observa na sua experiência junto as oficinas.
- Em termos de políticas públicas, o que chegou até a Simone? O que ele acha sobre os projetos que chegaram até ela?
- Discutir com Simone possibilidades de Cinema na escola através de políticas públicas. *Nesse sentido, pensar algumas propostas que venho amadurecendo durante o mestrado. Isso inclui pensar a respeito da lei 13.006, a criação de cineclubes, uma política continuada de cinema na escola.*

Justificativa:

ZeZito e Simone são professores da rede básica e se configuram como o campo de atuação do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação. Conheci ZeZito a partir da primeira edição do Inventar com a Diferença em 2014. Na oportunidade, fui monitor do projeto executado pela Gabriela Caldas. Desde então acompanho os trabalhos que o professor executa e o vejo com bastante frequência em eventos acadêmicos relacionado as artes, em especial ao Cinema.

Me parece lógico o convite ao ZeZito pois ele tem certo interesse em torno da temática da pesquisa, já executou projetos e já foi atingido por políticas públicas que contemplam o cinema e educação. Nesse sentido, podemos conversar sobre todas essas questões.

Tenho a impressão que Simone se empolga bastante na execução das oficinas, mas que isso é uma novidade no seu trabalho. Conheci a professora ao ser convidado pela secretaria de

educação para contribuir com um evento para exibição dos filmes realizados pelos estudantes. Desde então montamos uma parceria e estivemos em diversos momentos trabalhando juntos, seja no projeto do SEDH seja no NICE.

A escolha da Simone se justifica pela potência da sua experiência com estudantes em todo o território sergipano. A professora acumula uma enorme experiência com um público diverso de estudantes que constrói a rede pública. Suas dificuldades, suas impressões e suas conquistas são potenciais para a minha pesquisa.

9. ANEXOS

A. Fotos de atividades realizadas através do NICE;



Foto 1: Durante evento inaugural do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE)



Foto 2: Reunião na Secretaria de Educação para realização da II mostra estudantil de Produção Audiovisual



Foto 3: Aula sobre experiências de Cinema e Educação para o Mestrado Profissional em Educação do Instituto Federal de Sergipe (IFS)



Foto 4: Oficina com os dispositivos do Inventar com a Diferença no Colégio Estadual Doutor Carlos Firpo



Foto 5: II Mostra Estudantil de Produção Audiovisual - Direitos Humanos



Foto 6: II Mostra Estudantil de Produção Audiovisual - Direitos Humanos



Foto 7: Oficina de Cineclub: Cinema e Educação no Instituto Federal de Sergipe (IFS)



Foto 8: Oficina de Cineclub: Cinema e Educação no Instituto Federal de Sergipe (IFS)



Foto 9: Aula da disciplina Cinema, Educação e Direitos Humanos na Ocupação Beatriz Nascimento – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)



Foto 10: Aula da disciplina Cinema, Educação e Direitos Humanos na Ocupação Beatriz Nascimento – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)



Foto 11: Aula da disciplina Cinema, Educação e Direitos Humanos na CasaAmor



Foto 12: Aula da disciplina Cinema, Educação e Direitos Humanos na CasaAmor



Foto 13: Mostra Educadoc – O Documentário na Educação



Foto 14: II Seminário Interdisciplinar de Cinema

B. Ata de uma das reuniões realizadas pelo Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação;

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE CINEMA E EDUCAÇÃO – NICE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE CINEMA E
NARRATIVAS SOCIAIS – PPGCINE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

ATA DE REUNIÃO DO NICE

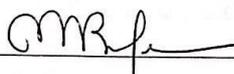
Aos dezesseis dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, às nove horas e cinquenta minutos, na sala dois do polo de gestão, na Universidade Federal de Sergipe, aconteceu a primeira reunião do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) com o objetivo de traçar um cronograma de ações do núcleo. **As seguintes pessoas estiveram presentes:** Professora Doutora Maria Beatriz Colucci, Professor Doutor Marcos Ribeiro de Melo, Raul Marx Rabelo Araujo, Diogo Oliveira Teles, Maria Silene da Silva, Sidjonathas dos Santos Araújo, João Henrique de Freitas Nogueira, Igor Santos Mota, Milena Araujo de Souza, Bruna Luísa Monteiro de Santana, Gardênia Teixeira de Souza, Keline Pereira Freire. **As pautas:** 1 – Elaboração de um cronograma de ações do NICE; 2 – Realização do documentário através do projeto “UFS 50 anos” (sobre o projeto Nordeste de Invenção); 3 – Pensar um evento de cinema e educação junto ao mestrado de educação do Instituto Federal de Sergipe (IFS) e ao Programa De Pós-Graduação Interdisciplinar de Cinema e Narrativas Sociais (PPGCINE); 4 – Pensar uma ação junto a Escola Estadual Doutor Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros). **Discussões:** Raul fez uma breve apresentação do NICE, falando como surgiu a ideia de criação do núcleo e com qual objetivo. Beatriz se apresentou enquanto atual coordenadora do PPGCINE e pessoa à frente do NICE, falou sobre sua pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que pretende refletir teoricamente sobre o conceito de Pedagogia da Imagem, analisar uma experiência e pensar uma metodologia. Sidjonathas e Gardênia, estudantes responsáveis pela produção do documentário, expuseram suas ideias para o material audiovisual. Durante a conversa, citou-se os materiais que poderão ser usados na produção do documentário, são eles: duas câmeras T5i, um tripé, um microfone lapela e um boom. Estes equipamentos foram adquiridos através do edital do Inventar com a Diferença para a realização do projeto Nordeste de Invenção e hoje pertencem ao NICE. Sidjonathas expôs o calendário inicial que foi pensado para a produção do documentário e acordou-se que é possível se cumprir. O produto final ou parcial deverá ser exibido na V Semana Acadêmica da UFS (SEMACE) que ocorrerá de 05 a 09 de novembro de 2018. Foi debatido ainda sobre alguma forma de conseguir transporte para o período de gravação, talvez junto à UFS. Quanto aos itens 3 e 4, definiu-se que após as férias da graduação da UFS, no final de outubro, seria o período ideal para realizar uma roda de conversa no IFS e também fazer uma oficina com professores e alunos da escola. Raul sugeriu, enquanto um dos objetivos do NICE, fazer uma formação com os professores da rede básica de educação vinculados ao NICE. Seriam oficinas, aos sábados de manhã, com a metodologia do Inventar com a Diferença. Algumas outras necessidades foram apontadas durante a reunião como: montagem de um cineclubes; elaboração de um site do NICE; elaboração de um acervo online de filmes



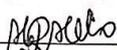
(longas e curtas que estejam disponíveis na internet), possibilidade de usar o material da Programadora Brasil do curso de Cinema e Audiovisual da UFS; pensar uma mostra itinerante de cinema e educação, levar os alunos da escola Diomedes para uma sessão de cinema junto ao CINEMAIS UFS, talvez no Cine Vitória ou no NPD e pensar também numa sessão para professores; sugestão de um grupo de estudos com diversas temáticas envolvendo o cinema; Beatriz apontou para a necessidade de sempre fazer registro audiovisual em cada ação do NICE; realização de cineclube com os professores vinculados ao NICE na UFS; realização de cineclube com os adolescentes da escola Armindo Guaraná na UFS. **Decisões:** Henrique e Milena se responsabilizaram quanto ao site, eles disseram que fariam pesquisas sobre domínios online grátis e pensariam formas de viabilizar a criação. Beatriz disse que entraria em contato com Aretha (secretaria do PPGCINE) para ver a possibilidade de conseguir pagar algum secretário para o NICE, talvez com um edital PRODAP. Raul se responsabilizou em fazer a oficina na escola Doutor Carlos Firpo (possivelmente sexta tarde e/ou sábado de manhã). Beatriz e Marcos se comprometeram em realizar uma roda de conversa com o pessoal do mestrado em educação do IFS. Bruna disse que pesquisaria metodologias para propor no cineclube com as crianças. Silene disse que verias as demandas junto às escolas e os horários e dias para fazer as atividades com alunos e professores. Definiu-se que a próxima reunião do NICE deve acontecer no dia quatro de setembro de dois mil e dezoito (terça), às nove horas e trinta minutos.

A series of handwritten signatures and initials in blue ink, including a large 'R', a signature that appears to be 'Raul', and several other illegible signatures and initials.

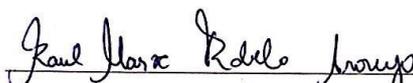
ASSINATURAS:



Maria Beatriz Colucci



Marcos Ribeiro de Melo

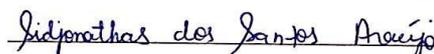


Raul Marx Rabelo Araujo

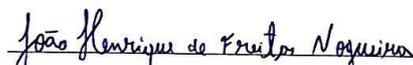


Diogo Oliveira Teles

Maria Silene da Silva



Sidjonathas dos Santos Araujo



João Henrique de Freitas Nogueira

Igor Santos Mota



Milena Araujo de Souza



Bruna Luísa Monteiro de Santana

Gardênia Teixeira de Souza
Gardênia Teixeira de Souza

Keline Pereira Freire
Keline Pereira Freire

C. Lei 13.006/2014 complemento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que legisla em torno da obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas de cinema brasileiro nas escolas;

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CLI Nº 121

Brasília - DF, sexta-feira, 27 de junho de 2014




Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Atos do Poder Executivo.....	2
Presidência da República.....	11
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	11
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.....	12
Ministério da Cultura.....	13
Ministério da Fazenda.....	16
Ministério da Integração Nacional.....	20
Ministério da Justiça.....	20
Ministério da Previdência Social.....	20
Ministério da Saúde.....	20
Ministério das Comunicações.....	21
Ministério de Minas e Energia.....	21
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.....	22
Ministério dos Transportes.....	23
Conselho Nacional do Ministério Público.....	23
Poder Judiciário.....	23

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

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; 193ª da Independência e 126ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Marta Suplicy

LEI Nº 13.007, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Autoriza a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD a alienar, por meio de doação, imóvel à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD autorizada a alienar, mediante doação, uma área de 10,1515 hectares à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Parágrafo único. A área a que se refere o caput encontra-se localizada na Unidade II da UFGD em Dourados e possui as seguintes especificações: "inicia-se no vértice AHQ-M0008, de coordenadas N 7.543.957,55m e E 713.105,21m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 77º58'30" e 70,71m até o vértice AHQ-MM0007, de coordenadas N 7.543.972,28m e E 713.174,37m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 79º08'58" e 421,63m até o vértice AHQ-MM0003, de coordenadas N 7.544.051,65m e E 713.588,46m; deste segue confrontando com a Rodovia Estadual, com os seguintes azimutes e distâncias: 218º17'30" e 638,06m até o vértice AHQ-M0004, de coordenadas N 713.193,08m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 349º09'24" e 273,63m até o vértice AHQ-M0009, de coordenadas N 7.543.819,47m e E 713.140,90m; deste segue confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 345º30'28" e 142,62m até o vértice AHQ-M0008, ponto inicial da descrição do perímetro".

Art. 2º A doação de que trata esta Lei fica condicionada, sob pena de nulidade, à utilização do imóvel pela donatária para os fins previstos em seu estatuto social.

Art. 3º Cessadas as razões que justificaram a doação, o imóvel reverterá ao patrimônio da pessoa jurídica doadora, vedada a sua alienação pela donatária.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193ª da Independência e 126ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes

LEI Nº 13.008, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Dá nova redação ao art. 334 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal e acrescenta-lhe o art. 334-A.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Descaminho

Art. 334. Iludir, no todo ou em parte, o pagamento de direito ou imposto devido pela entrada, pela saída ou pelo consumo de mercadoria:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem:

I - pratica navegação de cabotagem, fora dos casos permitidos em lei;

II - pratica fato assimilado, em lei especial, a descaminho;

III - vende, expõe à venda, mantém em depósito ou, de qualquer forma, utiliza em proveito próprio ou alheio, no exercício de atividade comercial ou industrial, mercadoria de procedência estrangeira que introduziu clandestinamente no País ou importou fraudulentamente ou que sabe ser produto de introdução clandestina no território nacional ou de importação fraudulenta por parte de outrem;

IV - adquire, recebe ou oculta, em proveito próprio ou alheio, no exercício de atividade comercial ou industrial, mercadoria de procedência estrangeira, desacompanhada de documentação legal ou acompanhada de documentos que sabe serem falsos.

§ 2º Equipara-se às atividades comerciais, para os efeitos deste artigo, qualquer forma de comércio irregular ou clandestino de mercadorias estrangeiras, inclusive o exercício em residências.

§ 3º A pena aplica-se em dobro se o crime de descaminho é praticado em transporte aéreo, marítimo ou fluvial.* (NR)

"Contrabando

Art. 334-A. Importar ou exportar mercadoria proibida:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem:

I - pratica fato assimilado, em lei especial, a contrabando;

II - importa ou exporta clandestinamente mercadoria que dependa de registro, análise ou autorização de órgão público competente;

III - reimporta no território nacional mercadoria brasileira destinada à exportação;

TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS

Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 02 a 28	R\$ 0,30	R\$ 1,80
de 32 a 76	R\$ 0,50	R\$ 2,00
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 2,60
de 160 a 250	R\$ 1,50	R\$ 3,00
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50

* Acima de 500 páginas o preço da tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0107



ATENÇÃO!

Em virtude do ponto facultativo para o Serviço Público Federal, no próximo dia 30/6, as matérias para publicação nas edições de 30/6 e 1º/7 do Diário Oficial da União deverão ser encaminhadas até as 18 horas desta sexta-feira, 27/6.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/atomica/diario.html>, pelo código 00012014062700001

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.