



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

ANDRÉA CASADONTE CARNEIRO LEÃO

Cinema e escola: dos encontros, da docência, dos devires.

RIO DE JANEIRO
2019

ANDRÉA CASADONTE CARNEIRO LEÃO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet

Rio de Janeiro
2019



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Dissertação "**Cinema e escola: dos encontros, da docência, dos devires**"

Mestrando(a): **Andréa Casadonte Carneiro Leão**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet**

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 21 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet - Presidente

Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves

Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

CIP - Catalogação na Publicação

C118c Casadonte Carneiro Leão, Andréa
Cinema e escola: dos encontros, da docência, dos devires. / Andréa Casadonte Carneiro Leão. -- Rio de Janeiro, 2019.
154 f.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Cinema e Educação. 2. Escola. 3. Docência. 4. Saberes cinematográficos. 5. Saberes pedagógicos. I. Mabel Fresquet, Adriana, orient. II. Título.

Dedicado a
Antonio Casadonte (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Força que move os tempos, ao universo, ao mundo, que ilumina meus caminhos e eu chamo de Deus.

Aos meus familiares, em especial meu pai Antonio Casadonte, minha mãe Georgina da Silva Casadonte e meu irmão Wagner Casadonte pela contribuição dada em toda minha trajetória e que me impulsiona a continuar. Obrigada por existirem!

À minha querida avó Petronilia (*in memoriam*) que tanto colaborou para minha formação acadêmica e sobretudo, humana.

Ao Antonio Pedro pelo incentivo e pela compreensão de meus momentos de ausência.

Ao PPGE/UFRJ pelos dois anos de acolhimento, pelos momentos de aprendizagens e por proporcionar uma história de encontros.

À Adriana, minha orientadora, por ter me acolhido e orientado. Agradeço por ter sido sempre tão respeitosa e generosa nesta minha trajetória acadêmica. Obrigada por suas valorosas contribuições e orientações.

Ao meu querido amigo Glauber Resende que acompanhou todo este percurso de pesquisa, mesmo antes dele existir. Por ter ouvido todas as minhas angústias de mestranda, por ter respondido minhas "dúvidas acadêmicas" e ter sido tão sensível comigo durante todo este percurso. Suas sugestões, conversas e ombro amigo foram essenciais neste processo. Gratidão!

Ao colegas e amigos do grupo de pesquisa e extensão CINEAD pelo acolhimento e compartilhamento de saberes, leituras, viagens acadêmicas, momentos de diversão e de lágrimas. Obrigada Daniele, Fábio, Bruno, Maira, Teca, Alex, Paulo Henrique, Fernanda, Leonardo e em especial à Angélica, Daniella, Dina, Geraldo, Marta Guedes e Marta Chamarelli, presentes da UFRJ para a vida.

Aos professores Andre Bocchetti e Teresa Gonçalves pelas significativas contribuições durante o exame de projeto que traçaram novos caminhos de pesquisa e ressonâncias que ainda continuam em mim.

Aos professores Teresa Gonçalves, Luiz Augusto Rezende, André Bochetti e Ana Lucia Souto Mayor por aceitarem fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

Aos colegas das disciplinas que cursei no PPGE-UFRJ. Posso dizer que essas aulas foram imprescindíveis para o tensionamento de conhecimentos e auxiliaram, tanto na trajetória acadêmica, quanto na trajetória pessoal, especialmente às amigas Natália, Caroline, Renata e Sara.

Aos professores do PPGE-UFRJ Carlos Frederico Loureiro, Daniela Patti, Maria das Graças Chagas, Rodrigo Rosistolato e Thiago Ranniery pelas colaborações teórico-metodológicas para a construção desta dissertação.

À Solange de Araújo, secretária do PPGE-URFJ, sempre atenciosa e carinho com os estudantes do Programa.

À amiga Marta Guedes, um presente que a UFRJ me deu, por ter compartilhado momentos de alegrias, angústias e luta. Obrigada por sua preciosa contribuição para a pesquisa e pela parceria de conversas, viagens, escrita e leituras.

À Daniella Corbo, Daniele Ribeiro e Marcelo Domingues por aceitarem participar desta investigação, evidenciando o significado de *estar e fazer com*.

À doce Marta Chamarelli por sua disponibilidade e prontidão em ajudar sempre que precisei. Obrigada por sua amizade, além de toda colaboração com esta pesquisa.

À Diretora Tânia Câmara por ter propiciado a oportunidade de participar do curso de formação do Projeto Cineclubes nas escolas e, posteriormente, possibilitado o desenvolvimento do Projeto na Unidade Escolar.

Às amigas de trabalho, e atualmente de vida, Letícia Semeraro e Saionara Bicalho por acreditarem na potência da presença do cinema na escola e me ajudarem no desenvolvimento do trabalho.

Ao querido Geraldo Pereira que me apresentou outras possibilidades de trabalho com o cinema e me ajudou a ver o mundo, a escola e o cinema de outras formas.

Às amigas e companheiras da equipe GEF/SME Mônica Melo, Ana Paula Gnisci e Maria do Carmo Michiles pela parceria e amizade.

À amiga Michele Valadão, por revisar a tradução do resumo para o inglês.

Às amigas e companheiras da Escola Estanislau Ribeiro do Amaral, Sirlene, Eloisa, Aparecida, Gabriela, Luciana, Ana Mattos, Márcia e Sandra Macedo.

À minha cunhada Daniele que, mesmo sem saber, auxiliou ao tornar este percurso acadêmico mais leve.

À Bernadete, minha terapeuta, por me fazer acreditar em minha capacidade e sempre indicar pistas para a busca de aprendizado e autoconhecimento.

Aos avós Antonio, Petronilia e Rosária por tanto contribuírem em minha formação e, atualmente, comporem minhas memórias de infância com cheiro de terra e mãos sujas de sapoti colhido do pé.

Aos colegas, amigos e amigas que torceram por mim e compreenderam meus períodos de ausência.

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

(Manoel de Barros)

RESUMO

LEÃO, Andréa Casadonte Carneiro. **Cinema e escola: dos encontros, da docência, dos devires.** Dissertação (Mestrado). Orientação de Adriana Fresquet. Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pesquisa “Cinema e escola: dos encontros, da docência, dos devires” investigou os saberes mobilizados na escola, por meio da experiência com o cinema, em diálogo com a linha de pesquisa “Currículo, Docência e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dentro do grupo CINEAD/LECAV – Cinema: Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. A questão que norteia essa dissertação se pergunta: “que saberes mobilizam os docentes na Educação Básica para a realização de uma experiência sensível de cinema na escola?”. Buscamos identificar os saberes mobilizados por professores/professoras na(s) prática(s) com cinema em escolas de Educação Básica atuais ou recentes. Em particular, professores/as que trabalhassem com uma concepção de cinema expandido e entendido enquanto arte nos espaços educativos. A dissertação problematiza os conceitos de educação e escola em diálogo com Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, Jorge Larrosa, entre outros. Com relação a área de cinema e educação, aprofundamos os pressupostos de Alain Bergala, Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, fundamentalmente. Em busca da criação de um plano comum de reflexão com os professores/as escolhidos, desenvolvemos um abecedário como escolha metodológica, colhendo verbetes que cartografam os saberes docentes. No final, formulamos algumas considerações acerca da escola e do ofício do professor- que atualmente assume um viés de proletarização- apostando na presença do cinema na escola como um fermento de anarquia e objeto de ruptura da lógica normatizadora da escola e da docência.

Palavras-chave: Cinema e educação; Escola; Docência; Saberes cinematográficos; Saberes pedagógicos; Currículo e Linguagem.

ABSTRACT

LEÃO, Andréa Casadonte Carneiro. **Cinema e escola: dos encontros, da docência, dos devires.** Dissertação (Mestrado). Orientação de Adriana Fresquet. Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

This research "Cinema and school: encounters, teaching and becoming(s)" investigated the teachers' knowledge in school through the cinema experience. The study is based on a line of research: "Curriculum, Teaching and Language", from CINEAD / LECAV group, (Cinema: Learn and Unlearn the Education, Cinema and Audiovisual Laboratory), held by Postgraduate Program in Education at Federal University of Rio de Janeiro. The main question that guides this dissertation is: "What knowledge teachers in Basic Education intend to achieve throughout a sensitive experience of cinema in school?" We seek to identify the teachers' knowledge during their practice (s) with cinema in current Basic Education schools. Particularly, teachers who work with expanded cinema and understand this concept as art in the educational field. The dissertation problematizes the concepts of education and school, stating Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, Jorge Larrosa and others ideas. With regard to the area of cinema and education, this study considered the assumptions of Alain Bergala, Adriana Fresquet and Cezar Migliorin. In order to trace a common plan with the teachers participants, it was developed an alphabet as a methodological choice, collecting entries that mapped the knowledge. We formulated some considerations about the school and the role of the teacher – which nowadays assume a model of proletarianization – valuing the presence of cinema in the school as a tool to present instances of anarchy and as an object of rupture with the normative logic of school and teaching.

Keywords: Cinema and education; School; Teaching; Cinematographic knowledge; Pedagogical knowledge; Curriculum and Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Alunos e professores da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão no cinema participando do Vídeo Fórum da Mostra Geração/Festival do Rio 2018. (p. 29)

FIGURA 2- Publicação da lei 13.006 /2014 em Diário Oficial da União em 26 de junho de 2014. (p. 53)

FIGURA 3: Contação de história, realizada pela professora Daniella Corbo, para os alunos da Escola Municipal São Pedro da Serra (contar histórias foi uma forma de verificar com os alunos sobre quais temas se interessavam para a partir daí pensar numa proposta para a construção de uma animação- Escola de Cinema CINEZÉ). (p. 61)

FIGURA 4: Evento realizado na Cinemateca do MAM para a exibição de imagens de arquivo, com a presença de alunos e professores da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, moradores e ex-moradores do Vidigal e militantes, na ocasião da tentativa de remoção do Favela do Vidigal. (p. 61)

FIGURA 5: Propaganda de graduação à distância para formação de professores. (p. 76)

FIGURA 6: Oficina de arte integrada com cinema e histórias para narradores e professores de sala de leitura, ministrada pela professora Daniella Corbo, no Encontro Internacional de Contadores de Histórias Boca do Céu, em 2016. (p. 81)

FIGURA 7: *Frame* do filme Sudoeste. (p. 82)

FIGURA 8: Verbetes criados pela professora Marta Guedes para a construção do abecedário audiovisual. (p. 101)

FIGURA 9: *Making of* de um pequeno documentário ambiental realizado pela professora Daniella Corbo, em parceria com a ONG Casa dos Saberes com alunos do terceiro ano da Escola Municipal Acyr Spitz, em Lumiar. (p. 103)

FIGURA 10: *Frame* da entrevista gravada com Daniella Corbo. (p. 108)

FIGURA 11: *Frame* da gravação do verbete- *Alteridade* -com Marcelo Domingues. (p. 108)

FIGURA 12: Gravação do Abecedário com Marcelo Domingues. (p. 113)

FIGURA 13: Verbetes *Horizontalidade pedagógica*, criado pela professora Daniele Ribeiro para o Abecedário (p. 116)

FIGURA 14: Verbetes *Espaços de Alteridade* criado, pela professora Daniele Ribeiro para o Abecedário (p. 117)

FIGURA 15: Primeira gravação da entrevista com Daniele Ribeiro -Faculdade de Educação-UFRJ (Outubro/2018) (p. 118)

FIGURA 16: *Frame* da Gravação do Verbetes *Ofício do professor*- com Daniele Ribeiro. (p. 124)

FIGURA 17: Mural na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Maio /2018). (p. 125)

FIGURA 18: Oficina de cinema na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Maio /2018). (p. 126)

FIGURA 19: Verbetes criados por Marta Guedes para gravação do Abecedário. (p. 127)

FIGURA 20: *Frame* da gravação do verbete *Memória*- com Marta Guedes. (p. 130)

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Seleção de teses e dissertações encontradas com o descritor “cinema e educação”. (p. 23)

TABELA 2 Seleção de teses e dissertações encontradas com o descritor “cinema e docência”. (p. 25)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAp Colégio de Aplicação
CAP-UERJ Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CAP-UFRJ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCC Central Católica de Cinema
CCJC Comissão de Constituição e Justiça da Cidadania
CEOC Centro de Orientação Cinematográfica
CINEAD Cinema para Aprender e Desaprender
CINEDUC Cinema e Educação
CINEOP Mostra de Cinema de Ouro Preto
IFTO Instituto Federal de Tocantins
INCE Instituto Nacional de Cinema Educativo
FACED Faculdade de Educação
GT Grupo de Trabalho
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECAV Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual
MAM-Rio Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MEC Ministério da Educação
OCIC Oficina Católica Internacional de Cinema
OCIC-AL Organização Católica de Cinema da América Latina
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PL Projeto de Lei
PPGE-PUC/Rio Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PPGE/UFRJ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
RCLE Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SME Secretaria Municipal de Educação
SOCINE Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
UESB Universidade Estadual do Sudoeste Baiano
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF Universidade Federal Fluminense
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

DO(s) COMEÇO(s)	15
DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	22
1. DOS ENCONTROS	29
1.1 Cinema e escola: de que cinema e de que escola estamos falando?	33
1.2 Cinema, educação e um olhar sobre o currículo.....	40
1.3 Cinema, escola e aproximações à lei 13.006/14	46
2. DA DOCÊNCIA	61
2.1 Cinema e formação de professores: sobre igualdade de inteligências e emancipação	63
2.2 O docente <i>amateur-passeur</i>	67
2.3 Sobre o ofício do professor e a precarização do trabalho docente.....	72
3. DOS DEVIRES	81
3.1 Devires de pesquisa: enquadramentos teórico-metodológicos	85
3.1.1 Pista da entrevista: a experiência do dizer.....	90
3.1.2 Entrevista à moda cartográfica e cinematográfica: o dispositivo abecedário	94
3.2 Devir <i>amateur-passeur</i>	97
3.2.1 Bastidores de uma montagem cartográfica.....	99
3.2.2 <i>Passeur</i> Daniella Corbo.....	103
3.2.3 <i>Passeur</i> Marcelo Domingues.....	108
3.2.4 <i>Passeur</i> Daniele Ribeiro.....	114
3.2.5 <i>Passeur</i> Marta Guedes.....	124
DA PASSAGEM AO ATO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	
ANEXO A - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	150
ANEXO C- ROTEIRO SUGERIDO PARA ENTREVISTA EM FORMA DE ABECEDÁRIO.....	151
ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA.....	153
ANEXO E- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA-SME	154

DO(s) COMEÇO(s)

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é a voz do poeta, que é a voz do fazer nascimentos- o verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

A presente pesquisa procura investigar os saberes que emergem dos/as professores/as que fazem experiências de cinema nas escolas de educação básica, como gesto de alteridade, com todas as potencialidades e ressonâncias da formação de um olhar estético, ético e político docente. Ela se situa dentro do grupo CINEAD/LECAV do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual que pertence à Linha de pesquisa Currículo, docência e linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Por não vislumbrar a demarcação de apenas “um começo”, principalmente em um percurso de pesquisa, inspiro-me no poeta Manoel de Barros, na tentativa de traçar uma breve narrativa sobre os começos e os descomeços que atravessaram o presente estudo: o começo da pesquisa, de minha trajetória enquanto professora articuladora do projeto de cinema na escola, da escrita deste trabalho e os descomeços, que originaram novos começos nestes percursos.

Sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde 1999, atuando em escolas públicas de Educação Básica da Prefeitura do Rio de Janeiro. No ano de 2005, iniciei o trabalho de professora regente de Sala de Leitura, na Escola Municipal Andréa Fontes Peixoto. A partir do desenvolvimento das atividades específicas de Sala de Leitura, fui convidada para compor a equipe de Sala de Leitura da Escola Municipal Rose Klabin, no ano de 2009. Na ocasião, a escola foi contemplada com o Projeto Cineclube nas escolas, que deveria ser articulado pelo professor regente de Sala de Leitura e, no mesmo ano, fui inscrita pela Direção da escola para participar da formação de professores, oferecida pela Gerência de Mídia e Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME), para professores responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto na escola.

O Projeto Cineclube nas escolas (Cinema para ver, sentir, pensar e criar) é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) da prefeitura do Rio de Janeiro que

tem por objetivo a exibição de longas e curtas, discussão e criação de filmes por parte dos alunos. As escolas que participam do projeto recebem um acervo fílmico e bibliográfico, equipamentos para a exibição e criação de filmes e o curso de formação para os professores articuladores do Projeto.

Posso dizer que, a partir das aulas oferecidas no curso de formação, comecei a vislumbrar a presença do cinema na escola por outra lente. Com efeito, foi a partir do olhar outro, apresentado pelo professor do curso, ao exibir o curta “A Escada”, de Philippe Barcinski (1996) a relação que eu estabelecia entre cinema e escola foi modificada. Lembro que inicialmente duas características despertaram minha atenção: a película em preto e branco e a trilha sonora que, engendrada com a face angustiante do ator Luciano Chirolli, colocava o espectador naquele impasse, naquela escada.

Saí dali com as ressonâncias daquelas cenas e com os ecos dos comentários do professor acerca dos múltiplos enquadramentos e ângulos produzidos pela câmera, algo que eu nunca tinha observado atentamente. Câmera alta, câmera baixa, ou fazendo melhor uso da linguagem cinematográfica plongée e contra-plongée. Dava-se início a uma relação ainda mais patente entre a espectadora, a professora e o cinema. Assim, a partir das possibilidades apresentadas, tive “a sensação de que ao assistir a alguns filmes, temos a possibilidade de escovar nossa vida a contrapelo, ampliando a passagem da memória para a imaginação, pelas ideias afetadas por imagens e sons” (FRESQUET, 2013b, p. 03).

Durante esse período que fui professora articuladora do Projeto Cineclube nas escolas, percebi que os alunos, como também os professores, envolvidos neste fazer começaram a enxergar outros modos de ver e habitar a escola e, principalmente, outras relações de ver e estar no mundo. A presença do cinema na escola e as possibilidades de manifestações de novas descobertas e relações produziram um outro espaço que era desconhecido por aquele grupo.

Baseando-me no pressuposto de que a presença do cinema na escola torna-se um transformador das práticas educacionais por conta da experiência como professora articuladora do Projeto Cineclube nas Escolas e, após o conhecimento da promulgação da lei 13.006/14, que institui a exibição obrigatória de duas horas mensais de filmes nacionais como componente curricular complementar, nas escolas de Educação Básica, interessei-me em ter contato com outras práticas e pesquisar os saberes que emergem na experiência de professores que, assim como eu, acreditam na potência ética, estética e política que a relação com as imagens exibidas e produzidas em um trabalho de cinema na escola podem reverberar, “já que

a imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (LEANDRO, 1999, p. 31).

O interesse se transformou em um projeto que tive o privilégio de ser contemplado nesse mestrado. Ele sofreu várias transformações ao longo desses dois anos. O projeto apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFRJ tinha a seguinte questão central: Que saberes os docentes mobilizam, na Educação Básica, para a realização de uma experiência sensível de cinema na escola? Na ocasião, ele foi aprovado com o título “Por uma docência artistizada do cinema na escola”, porém após o contato com novos referenciais teóricos, orientações e exame de projeto, o título foi modificado como ficou atualmente.

A pergunta geral deu lugar aos objetivos que foram delineando-se no curso das leituras e no encontro com o campo.

Assim, o objetivo geral do estudo em voga é investigar os saberes mobilizados por professores/professoras na(s) prática(s) com cinema em escolas de Educação Básica. Para isto, considere professores/as que desenvolvem ou já desenvolveram projetos de cinema na escola, tendo em vista a presença do cinema na escola no sentido expandido e entendido enquanto arte.

Os objetivos específicos são:

- 1- Compreender os saberes pedagógicos mobilizados pelos docentes para a exibição e/ou criação de filmes na escola;
- 2- Compreender os saberes cinematográficos mobilizados pelos docentes para a exibição e/ou criação de filmes na escola;
- 3- Contribuir para uma reflexão sobre a relação cinema, escola e docência, a partir de experiências docentes com projetos de cinema nas escolas.

Muitas indagações surgiram durante o percurso da presente pesquisa, apresentando desdobramentos durante o exame de projeto e na realização da pesquisa de campo. Sendo assim, não pretendo ensaiar um sem-fim de respostas e nem apresentar uma classificação ou categorização de saberes pedagógicos e de saberes cinematográficos. O intuito é de trazer à tona algumas experiências narradas pelos docentes entrevistados e, assim, contribuir com reflexões que podem dialogar com outras pesquisas sobre esta área de conhecimento.

Cabe pontuar também que, durante a trajetória de pesquisa, me vi totalmente imbricada com os participantes do estudo e, durante a escrita da dissertação, observa-se a alternância entre os pronomes *eu* e *nós*. A primeira pessoa do singular é utilizada quando me refiro a minha trajetória e experiência pessoal/profissional, especialmente ao identificar-me como pedagoga, estudante do curso de mestrado e professora de escola pública de Educação

Básica. A primeira pessoa do plural é utilizada na construção realizada a partir da relação com outras pessoas, principalmente nos capítulos dois e três.

A pesquisa foi realizada fundamentalmente com docentes articuladores de projetos de cinema na escola que participaram dos cursos de Atualização e Aperfeiçoamento oferecidos, pelo CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender), durante 2012, aos professores que se inscreveram com projetos para a criação de escolas de cinema em Unidades de Ensino Fundamental de Educação estruturado sob a orientação da consultoria de Alain Bergala, convidado pelo grupo em 2011 e 2012 com esse propósito. O grupo CINEAD- Cinema para Aprender e Desaprender, nasceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2006, coordenado pela prof^a Dr^a Adriana Fresquet e vem desenvolvendo ações de pesquisa, ensino e extensão a partir de experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola. O CINEAD atua com o cinema na educação considerando-o como arte em uma proposta de alteridade, isto é, de criação no contexto escolar (BERGALA, 2008).

E é nessa perspectiva que me interessa pesquisar os saberes docentes. Por isso, os diálogos que constituem a trama teórico-metodológica provêm tanto dos autores que apostam nessa relação, como nos docentes que tem assumido essa bandeira no trabalho escolar com cinema.

Além de alguns dos professores que trabalham nas Escolas de cinema CINEAD, incluí mais dois docentes. Um professor, doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de Madrid, que veio para realizar um sanduíche no PPGE, mas que tem a particularidade de ter participado da primeira formação de professores, em novembro 2007, no início do projeto CINEAD. E uma professora, que iniciou sua trajetória de trabalho com cinema na escola da mesma forma que iniciei a minha: como professora articuladora do Projeto Cineclube nas escolas.

O cinema está na escola desde sua invenção segundo conta Jean Renoir na entrevista ao cineasta Éric Romher e ao então diretor da Cinemateca Francesa Henry Langloise para TV francesa no programa *Lumière, a vida em imagens*¹ depois de assistir os filmes de Lumière recém restaurados. Renoir nasceu em 1895, no mesmo ano que o cinematógrafo, porém ele lembra ter assistido filmes na escola na sua mais tenra idade. Ao parecer, a presença ou talvez vocação pedagógica do cinema não estava nas intenções da sua criação, porém ela existe

¹Éric Rohmer, nos anos 60, organizou uma série de entrevistas para a Oficina de Radiodifusão da Televisão Francesa, para o Instituto Pedagógico Nacional e para a televisão escolar, sobre cinema, literatura, sociologia e história, de claro tom pedagógico, entre outras, *Louis Lumière, a vida em imagens*, 1969. (FRESQUET, 2013a)

desde sua própria origem. Para Duarte e Tavares (2010) apesar de o cinema ter nascido como uma invenção técnica - a serviço do conhecimento científico-, já que em seus primórdios a função do cinematógrafo era a de registrar e exibir imagens em movimento, a possibilidade de olhar para o mundo de uma forma diferente da que o olho humano vê, atribui um caráter pedagógico a essas imagens.

De acordo com Leandro (1999), a escola comete equívocos quando se apropria indevidamente do estatuto pedagógico da imagem e a utiliza como mera ilustração para determinado conteúdo, em vez de aproximar-se de “uma arte, a cinematografia, capaz, por si só de pensar novas relações de espaço e tempo, por exemplo” (p. 29).

É nesta ruptura de instrumentalidade do cinema, primando por seu aspecto pedagógico, que a presente pesquisa teve sua origem. Trata-se de uma aposta em que os/as professores/as entrevistados/as reconhecem e desenvolvem/desenvolveram práticas de cinema na escola a partir da potência pedagógica do cinema como arte, privilegiando a construção de senso crítico, manifestação de múltiplas subjetividades pelos envolvidos e, sobretudo, o reconhecimento da perspectiva de alteridade. A proposta de apresentar o cinema na escola como hipótese de alteridade se dá por meio da aproximação das ideias de Bergala (2008) que pensa o cinema de forma institucional e pedagógica e como ato de criação, elucidando o caráter político do mesmo, que possibilita o desenvolvimento de outras relações no espaço escolar². Bergala é professor e cineasta francês e atua com cinema desde a década de 1990. Em *A Hipótese- cinema*, ele narra a proposta de introduzir a arte na escola como algo radicalmente outro em ruptura com as formas clássicas de ensino. A hipótese de alteridade foi desenvolvida pelo cineasta na ocasião em que foi consultor de cinema para o ministro da Cultura Jack Lang. Partindo do princípio que a trajetória de Bergala pode subsidiar o encontro entre cinema e educação, suas contribuições assumiram grande importância na referida área no Brasil.

Como início de procedimentos metodológicos, o primeiro movimento realizado foi o levantamento bibliográfico de teses e dissertações no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram realizadas também buscas no portal da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)- no GT (Grupo de Trabalho) 16 *Educação e Comunicação* e no GT 24- *Educação e Arte*, e no portal da SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual), com o intuito de desbravar estudos que sejam correlatos com o tema de pesquisa em voga, pensando em uma

² Ver mais em *A Hipótese-cinema: Pequeno tratado do cinema dentro e fora da escola* (BERGALA, 2008).

efetiva contribuição para o campo. Os resultados mais relevantes deste levantamento são apresentados mais à frente. Posteriormente a realização da revisão bibliográfica, inicio o primeiro capítulo, apresentando as abordagens teóricas-conceituais.

No capítulo inicial, denominado *Dos encontros*, proponho uma reflexão sobre o encontro entre o cinema e a escola, especificando que concepção será apresentada para ambos. Para tratar um pouco da relação da escola com o cinema e do cinema com a escola, traço um breve panorama de ações, pesquisas e projetos pertinentes à área. Em seguida, apresento uma discussão sobre o conceito de cinema expandido e hibridizado que adentra a escola (PARENTE, 2007), como também a hipótese cinema, proposta por Alain Bergala (2008). Para refletir sobre a escola, apresento o pensamento de que a escola configura-se como lócus da igualdade (RANCIÈRE, 2002), por meio da suspensão do tempo linear e criação do tempo livre, conjuntamente com a profanação de seu uso habitual (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013).

Em seguida, discuto a aproximação entre escola, cinema e currículo, percebendo ambos como espaço-tempo de fronteira cultural e enunciação. A proposta é pensar a presença do cinema no currículo como um elemento transgressor de um currículo dominante, promovendo espaços para pensar e criar a diferença (GABRIEL, 2013, 2017; MACEDO, 2006, 2009, 2014). O que é apresentado “como diferença” não alude a “diversidade entre”, mas sim para pensar a diferença pelo viés deleuziano, o relevante é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão (PARAÍSO, 2010).

Ao pensar em currículo, torna-se relevante refletir sobre a lei 13.006/14, já que a mesma dispõe sobre a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado a proposta pedagógica da escola. Nesta reflexão, apresento as discussões oriundas dos fóruns da Rede Kino, enquanto a lei ainda tramitava como PL 185/08, além das discussões após a promulgação da lei, incluindo o Acordo de Cooperação Técnica n° 001/2016 entre Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Nesta seção, trago também reflexões teóricas, sobre a implementação da lei (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015) e da formação do professor e demais profissionais envolvidos com a referida implementação (TEIXEIRA, AZEVEDO, GRAMMONT, 2015).

No capítulo dois, denominado *Da docência*, apresento a trajetória do professor Joseph Jacotot (RANCIÈRE, 2002), acreditando que no trabalho de cinema na escola pode emergir a manifestação da igualdade de inteligências, assim como a apresentação do mundo aos novos, possibilitando a renovação do mesmo (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013).

Na seção seguinte, abordo o conceito de professor *amateur*, assumindo a docência como um gesto de amor ao mundo, à matéria de estudo e aos estudantes (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013). Neste cenário, a educação assume uma dupla responsabilidade: a vinda ao mundo pelos novos e a possibilidade de renovação do mundo, para que, assim a educação e o mundo possam continuar existindo (ARENDT, 1997). Nesta seção ainda, abordo o conceito de *porteur*, proposto por Bergala (2008), entendendo o *porteur* como o docente que torna-se um agente que expõe seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com a arte, correndo os mesmos riscos que os estudantes, a fim de proporcionar outro lugar tanto para a docência, quanto para o cinema na escola.

Continuando nesta reflexão, subsidiada pelas ideias de Larrosa (2018); Larrosa e Rechia (2018), apresento a docência como ofício, acreditando que a palavra profissão encontra-se contaminada pelas ideias de “funcionarização” e “proletarização” do trabalho docente (GONÇALVES, 2014). Nesta direção, também trago à tona os estudos de Biesta (2017) sobre a recuperação do discurso para a educação, já que devido à influência de políticas neoliberais e da mercantilização da educação, presenciamos o deslocamento do discurso da “educação” para a “aprendizagem”. Neste desenho, a aprendizagem é “facilitada”, assumindo o caráter de produto. O aluno se torna consumidor/cliente e o professor e a escola provedores.

Ainda discuto que além da escola, o professor também sofre ataques em seu ofício diante da burocratização do trabalho, por meio de avaliações internas e externas que estabelecem metas e índices a atingir, impregnando o ofício docente de uma lógica mercantil e fabril (GOMES & GONÇALVES, 2015). Utilizo as dimensões de *labor, trabalho e ação*, propostas por Arendt (1997), ao tratar da condição humana e, inspirada por Gomes e Gonçalves (2015), coaduno com a ideia que a docência é exercida na dimensão da ação, apresentando um viés improdutivo e público, inerente ao trabalho educativo. É nesta dimensão que defendo a presença do cinema na escola, nessa fissura da lógica normatizadora e formatadora do ofício do professor, abarcando a dimensão pública do mundo, da escola e da docência.

No Capítulo três, nomeado *Dos Devires* apresento os enquadramentos teórico-metodológicos escolhidos para percorrer os territórios da presente pesquisa. A partir do desejo de realizar entrevistas com docentes que operam com cinema na escola e subsidiada pelos estudos de Tedesco, Sade e Caliman (2016), proponho o manejo cartográfico da entrevista, por meio do uso do dispositivo abecedário, como escolha metodológica para

colheita de dados³, entendendo que o método cartográfico, como o modo de acompanhamento de processos e produção de subjetividade, requer a criação de dispositivos de pesquisa (Kastrup e Barros, 2009). Após a apresentação destes enquadramentos, narro a experiência das entrevistas realizadas com 04 (quatro) docentes que desenvolvem ou já desenvolveram projetos de cinema em Escolas de Educação Básica.

Ao final teço algumas considerações sobre o vivenciado durante o encontro entre cinema, escola e docência, evidenciando o processo de estar *com* e de pesquisar *com* experimentados entre as variadas trajetórias e caminhos construídos durante esta investigação.

DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico possibilita ao pesquisador ir ao encontro de estudos produzidos pela comunidade científica que se aproximam do seu centro de interesse, ou seja, de sua pergunta de pesquisa. Desta forma, é como proceder com um *zoom* sobre a produção que já possa ser conhecida e, principalmente sobre aquilo que se desconhece sem perder de vista o foco de sua questão.

A revisão da literatura não é uma caminhada pelo campo onde se faz um buquê com todas as flores que se encontra. É um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta à qual se quer responder, sem esquecer de que todos os trabalhos não despertam igual interesse (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 112-113).

Para Gil (2002), o levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório que visa aproximar o tema de pesquisa escolhido com as produções recentes da área em estudo, haja vista que mesmo após a escolha do tema, não significa que o pesquisador esteja em plenas condições de delimitar um problema de pesquisa.

No intuito de incorporar os avanços investigativos realizados, como também fundamentar o trabalho com referências atualizadas nesse tópico realizei uma busca bibliográfica preliminar no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e em duas associações de pesquisa nas quais haveria a possibilidade de encontrar trabalhos próximos: ANPED e SOCINE.

Observando que a relação entre cinema e educação apresenta um desenvolvimento significativo nos referidos campos em intersecção, realizei a busca com as expressões “*cinema e educação*” e “*cinema e docência*” no Portal de Dissertações e Teses da CAPES⁴. A Busca foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

³ O termo “colheita de dados” será melhor explorado no capítulo 3.

⁴ Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/)

Nível Superior (CAPES), em novembro e dezembro de 2017. Ao digitar a expressão “cinema e educação” optei por realizar a busca por área e devido ao número de trabalhos encontrados, a análise concentra-se na área de educação, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela 1: Levantamento CAPES

Palavra- chave: cinema e educação

Área de Abrangência	Total	Dissertações	Teses
Educação	61	44	17
Comunicação	03	02	01
Ensino de Ciências e Matemática	04	03	01
Letras- Linguística	08	08	-

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Observando os estudos que apresentam maior proximidade com a presente pesquisa, no tocante ao aspecto de promover uma investigação sobre o trabalho com cinema na escola, destaco a dissertação de mestrado profissional de Patrícia de Jesus Bastos (CAP-UERJ, 2016) intitulada *Potencialidades das experiências de cinema na educação básica*, que teve como objetivo investigar a relação cinema-educação e suas potencialidades, por meio do discurso e visão de pesquisadores e professores de educação básica que participaram do curso de formação para a criação de escolas de cinema oferecido pelo projeto CINEAD- Cinema para Aprender e Desaprender da UFRJ. De acordo com Bastos (2016), as experiências ocorridas a partir das ações do CINEAD produziram, nas escolas participantes do projeto, uma forte e crescente tendência de um cinema visto como arte, priorizando o potencial criativo por meio da presença do cinema na escola. A partir das entrevistas e produções realizadas com e pelos professores, foi concebido o documentário “Experiências de cinema” como produto final do mestrado profissional. Considero este um trabalho correlato com o presente estudo, pois a potência do trabalho com cinema na escola foi pesquisada a partir de entrevistas com professores que participaram da formação oferecida pelo CINEAD e que, posteriormente, desenvolveram práticas de cinema na escola.

Gostaria de destacar também a tese *Experiências com cinema na escola: Gestos Pedagógicos em destaque*, de Andreza Berti (UFRJ, 2016), que investigou os gestos pedagógicos mobilizados na escola, por meio da experiência com o cinema. A partir do exercício de criação cinematográfica denominado Minuto Lumière⁵, o estudo buscou identificar uma maneira de fazer e de se relacionar com o mundo, no que diz respeito à materialidade educativa e, caracterizar os gestos pedagógicos que tal dispositivo propicia na escola. Este trabalho apresenta grande interlocução com esta pesquisa, sendo esta a primeira tese que analisei durante a disciplina *Pesquisa Educacional*, cursada no primeiro semestre do curso de Mestrado, no ano de 2017. Ao ter contato com a tese, considerei que o estudo de *gestos pedagógicos* poderia correlacionar-se com minha pesquisa, que ainda encontrava-se em fase embrionária e, durante o percurso do curso de Mestrado e das reuniões do grupo de pesquisa, verifiquei a potência da tese de Andreza Berti, no que concerne ao aporte filosófico de Hannah Arendt, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Marteen Simons, como também no marco teórico da área de cinema e educação, desenvolvido em diálogo com Alain Bergala, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin entre outros. Sendo assim, o referido trabalho apresenta proximidades teórico-conceituais com minha pesquisa, pois parte da tese que a presença do cinema na escola, por meio do exercício Minuto Lumière, pode revelar um gesto pedagógico de atenção ao mundo ao "colocar algo sobre a mesa" como quer Masschelein -no caso o cinema- despertando o interesse dos estudantes para alguma materialidade do mundo. Tais pressupostos serão abordados nos capítulos adiante.

Considerando que o presente trabalho aborda a mobilização de saberes pedagógicos por professores que já operam com cinema na escola e como trarei à discussão alguns conceitos inspirados no princípio da igualdade de inteligências e na cartografia, destaco, neste movimento, a tese de Kerr Junior (UNISINOS, 2012) *Cartografias da (Trans)formação Docente: Uma experiência estética com o cinema*, que reflete a respeito dos “métodos” de formação docente que privilegiam a memória e a construção de identidade profissional, lançando o seguinte questionamento: Como trabalhar a (trans)formação docente buscando encontrar o que não se sabe? O estudo traz também uma reflexão de como o cinema pode trazer deslocamentos para a formação docente, por meio da afetação estética e promoção de subjetividades. Tal temática é importante e correlata com esta pesquisa, já que trata de possibilidades de formação docente frente à implementação da lei 13.006/14.

⁵ O exercício Minuto Lumière será amplamente abordado no Capítulo 2 (seção 2.2).

Alguns estudos apresentam temáticas deveras distantes das abordadas no presente trabalho, como por exemplo, o uso da linguagem cinematográfica como suporte para determinado conteúdo ou saber específico, como pude observar na tese de doutorado de Pimentel (2013), intitulada *Cine com ciência: luz, câmera - educação!*, já que a partir da análise de uma oficina de produção de filmes com os alunos, o autor observou a possibilidade de uso do cinema para aproximação de assuntos do universo juvenil, incluindo os estudados em sala de aula.

A busca exploratória com a expressão *cinema e docência* encontrou 49 trabalhos, como mostra a tabela 2.

Tabela 2: Levantamento CAPES

Palavra-chave: cinema e docência

Área de Abrangência	Total	Dissertações	Teses
Educação	41	25	16
Ensino de Ciências e Matemática	02	02	-
Artes- Música	01	-	01
Letras- Linguística	01	-	01
Outros	04	03	01

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Apenas dois possuíam uma maior aproximação com o presente estudo, destacando a pesquisa de mestrado intitulada *Professores e seus repertórios sobre Cinema e Educação*, de Rozangela Martins da Silva (UFSM, 2015), por ter analisado os imaginários construídos sobre o cinema e seu uso na escola e como o mesmo está retratado nas práticas educativas de professores do Instituto Federal de Tocantins (IFTO). A pesquisa analisou a potência da sétima arte na formação das novas gerações, entendendo o cinema como arte, criação e alteridade. Destaco, assim que alguns aspectos e referenciais elucidados mostraram-se alinhados como o presente trabalho, como os que se encontram relacionados à possibilidade

de enxergar o cinema como potência criadora, ou seja, como uma hipótese de alteridade e não apenas como entretenimento ou apoio didático para ilustração de conteúdos.

Outro trabalho interessante é a dissertação de Mestrado de Farenzena (UFSM, 2014), denominado *A (Re)invenção de si na tela da docência: Imaginário social e formação ético-estética*, que busca investigar as significações imaginárias, presentes nas narrativas de professores, sobre o lugar do cinema no curso de formação continuada, desenvolvido por um Grupo de Pesquisa da UFSM oferecido a docentes da Rede Pública de Educação Básica. A pesquisa buscou dar visibilidade aos processos de subjetivação dos professores, produzidos em contato com a sétima arte, evidenciando a importância de uma formação ético-estética, por meio do simbólico e do vivido como foco na formação docente.

Cabe ressaltar que algumas destas produções se incluem no critério anterior de busca *cinema e educação*.

Ainda neste movimento de aproximação entre docência e cinema, gostaria de destacar também o trabalho produzido pela pesquisadora Regina Barra (2015), integrante do grupo de pesquisa CINEAD/LECAV, sendo este a primeira tese produzida pelo grupo, intitulada *Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação*, que investigou a atuação de professores em Colégios de Aplicação de Universidades federais brasileiras, tendo como foco identificar de que modo a experiência de cinema do docente contribui para a construção de experiências com cinema no espaço escolar, sem que o docente tenha algum tipo de formação específica na área cinematográfica. A pesquisa também traz uma análise da lei 13.006/14, incluindo a abordagem de questões anteriores e possibilidades futuras.

Ao realizar a busca exploratória no portal da ANPED⁶ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), durante o mês de novembro de 2017, e ao digitar *cinema e docência* nos GTs de Educação e Arte (GT 24), Educação e Comunicação (GT 16) e Formação de professores (GT 08) não foi encontrada nenhuma publicação. Ao buscar no GT de Educação e Arte usando as palavras-chave *Cinema e educação*, duas publicações foram encontradas, porém tais publicações não dialogam com o presente estudo.

Ao utilizar a mesma expressão – *cinema e educação* – na busca realizada no GT 16 (Educação e Comunicação) encontrei um número significativo de publicações (12) que versavam sobre temáticas variadas referentes à presença do cinema na escola. As temáticas observadas eram relativas à exibição e produção de cinema na escola (3), Cinema e infância

⁶ Informações disponíveis em <http://www.anped.org.br/biblioteca>

(2) Experiência estética e alteridade do cinema brasileiro (1), Cinema, pesquisa e formação (6).

Na temática Cinema, Pesquisa e Formação pude observar dois trabalhos voltados para a formação docente: o primeiro, denominado *Cinema documentário em Espaços Formativos*, de José Rodrigues (ANPED, 2015) problematizava que sentidos podem ser construídos por professores em formação quando exposto a documentários. Para isto, foi realizada uma mostra de 07 documentários para os alunos de uma disciplina de curso universitário. O enfoque da pesquisa foi o professor “em formação”, isto é, alunos de cursos de Licenciatura. O segundo trabalho, de Luciana Azevedo Rodrigues e Márcio Noberto Farias (ANPED, 2013), intitulado *A Onipresença do cinema na formação docente* busca, por meio de uma perspectiva benjaminiana, entender o cinema como uma experiência formativa fundamental de nosso tempo para a formação docente, discutindo as consequências da onipresença das imagens em movimento para a percepção e para a força imaginativa das pessoas. Apesar de uma relativa proximidade dos dois últimos trabalhos analisados, já que estes aludem a formação docente, não foi possível evidenciar nenhum trabalho que trate da mobilização de saberes por professores de Educação Básica que operem com cinema na escola.

Nos anais publicados no site da SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos Cinema e Audiovisual)⁷, a busca também foi realizada no mês de novembro de 2017 e compreende o período entre o ano de 2009 até o ano de 2016, já que os anais de anos anteriores não possuem publicação eletrônica e os anais do ano de 2017 encontram-se em fase de elaboração, sendo assim, analisei apenas a programação do encontro disponibilizada no site.

Para analisar os trabalhos publicados nos arquivos da SOCINE adotei outro critério, tendo em vista que os trabalhos em sua totalidade podem aludir a temática de produção sobre cinema e audiovisual, independente de uma intersecção com o campo educacional. Diante disto, me detive à leitura dos resumos de trabalhos voltados para o campo cinema-educação publicados entre os anos de 2009 a 2016. Nos trabalhos do ano de 2009, observei que os que foram disponibilizados no site não apresentam título individual, sendo aglutinados em categorias e muitas vezes sem informação de título e até mesmo autor. A forma exposta dificultou a pesquisa nos resumos do ano de 2009, e por este motivo, encontrei apenas um trabalho referente ao campo em análise.

Compreendendo os anais dos anos de 2010 a 2016 encontrei 45 trabalhos que abordavam a presença do cinema na educação, sendo que a partir do ano de 2011, encontrei

⁷ Informações disponíveis em <http://www.socine.org/publicacoes/anais/>

resumos que explicitavam a presença e formação do docente no trabalho com cinema na escola. Nos resumos publicados em 2012, encontrei um trabalho que apresenta questões que estabelecem uma correlação com o problema da pesquisa em causa. O trabalho de autoria de Maria Teresa de Assunção Freitas estabelece uma análise, por meio de questionários, a respeito da relação dos professores do curso de Pedagogia e Licenciatura da FACED/UFJF com o cinema e como dele se utilizam em sua prática pedagógica, priorizando a relação com o cinema como objeto de experiência estética.

Outro trabalho considerado correlato é da autora Salete Paulina Machado Sirina que aborda a experiência de um Projeto de Extensão, vinculado ao Programa de Extensão Universidade sem Fronteiras que buscou capacitar professores para o uso do Cinema Brasileiro no Ensino Fundamental e Médio em escolas da Cidade de Curitiba. A justificativa do projeto está pautada na publicação da lei 13.006/14.

Com relação ao ano de 2017, ao momento da realização deste levantamento, os resumos ainda não foram publicados e, por este motivo, analisei somente a programação completa do encontro, que se encontra disponível no site, e encontrei uma breve descrição de 12 trabalhos alusivos à temática de cinema e educação. Como os anais se encontram em fase de elaboração, não foi possível verificar a pertinência ou não dos trabalhos submetidos com o problema de pesquisa que aqui se apresenta.

Assim, foi constatado por meio das ferramentas de buscas e banco de dados virtuais que diversas abordagens no campo de cinema e educação são apresentadas. Tais abordagens podem contemplar desde o uso de variados gêneros fílmicos, de forma instrumental ou para apoio pedagógico, priorizando um “viés didático” ou não, como também pela abordagem que contempla a reflexão, a criação e o entendimento do cinema como arte.

A seleção dos trabalhos elencados foi realizada, devido à proximidade com a presente pesquisa, com base no acesso ao resumo expandido de cada estudo e às referências utilizadas.

1- DOS ENCONTROS

[...] Ela foi apresentada ao dodó. E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado.

Masschelein e Simons



Figura 1- Fotografia dos estudantes da Escola de cinema CINEAD da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão em Mostra Geração- Festival do Rio/2018.

Fonte: Arquivo Pessoal Professora Marta Guedes (Outubro/2018).

A imagem e a epígrafe selecionadas para a abertura deste capítulo inicial aludem aos encontros narrados nas próximas linhas deste estudo: o encontro entre escola, cinema e docência. Foi a partir da aposta na potência disruptiva que pode emergir nestes encontros que a presente pesquisa ensaiou seus primeiros passos, sobretudo, após tomar conhecimento da existência de uma lei que torna obrigatória a presença do cinema nas escolas.

A partir de 26 de junho de 2014, uma nova lei torna obrigatória a exibição de duas horas de filmes de produção nacional como componente curricular complementar, por no mínimo 02 horas mensais. Estamos diante da lei 13.006/14 que não só promete dar um novo vigor à perspectiva do cinema na educação, como também traz consigo inúmeras questões e reflexões que merecem ser consideradas pelos envolvidos com este fazer educacional.

A relação entre cinema e escola já vem sendo pensada, pesquisada e realizada por projetos e estudiosos no Brasil desde os anos 30. A partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no ano de 1930, destaca-se, no mesmo ano, a primeira publicação específica sobre o tema. A obra em questão é *Cinema e Educação*, dos professores do Colégio Pedro II Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho⁸.

O avanço da tecnologia e barateamento dos recursos de produção e exibição audiovisual tem multiplicado iniciativas de cinema e educação nas escolas, em espaços de educação não formal e tem interessado projetos de pesquisa e extensão no âmbito universitário. Nesta reflexão, pretendo ressaltar que uma longa trajetória foi percorrida por diferentes docentes, investigadores, que tem sido fundamental para que hoje possamos continuar a pesquisar contando com um passado rico e diversificado que nos antecede.

Vamos fazer algo de história. O termo cinema, abreviação de cinematógrafo, é utilizado para designar simultaneamente o processo técnico, a realização de filmes (fazer filmes), a sua projeção, a sala de exibição, o conjunto de atividades deste domínio e todas as obras filmadas e classificadas por setores (JOURNOT, 2005). Os aparelhos de projeção de filmes do final do século XIX surgiram basicamente a partir das invenções técnicas do que propriamente com uma intenção artística como possui hoje em dia. Estes aparelhos que projetavam filmes passavam as imagens, quadro a quadro, dando a sensação de movimento a estas.

No ano de 1895, no Grand Café, em Paris, ocorreu a primeira exibição pública de imagens em movimento captadas por um aparelho e projetadas para um público. Estamos

⁸ Disponível em: COSTA, Patrícia Coelho; PAULO, André Luiz. *Arautos do improvável, pioneiros da radiofonia e da cinematografia educacional no Brasil (1920-1930)*. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132459>. Acessado em 13 de maio de 2018.

falando, mais precisamente, da invenção dos irmãos Lumière, denominada comercialmente de cinematógrafo, que foi considerado convencionalmente o primeiro aparelho qualificado de cinema. Anteriormente, outros experimentos foram ensaiados, como o bioscópio, inventado na Alemanha pelos irmãos Skladanowsky e, embora a projeção pública na Alemanha tenha sido em novembro de 1895, a sua qualidade era muito aquém daquela que o invento dos irmãos Lumière conseguiu. Este fato é narrado lindamente por *Gertrud* no filme *Um truque⁹ de Luz*, de Wim Wenders (1995).

Ao considerarmos a relação entre cinema e sua presença na educação brasileira, torna-se relevante retornar a 1896, quando a exibição de imagens em movimento chegou ao Brasil. O cinematógrafo dos Lumière introduzido por Gabriel Veyre que organiza exibições em Buenos Aires, México, Rio de Janeiro, Montevideo, Guatemala e Santiago de Chile. Os filmes exibidos foram *A chegada do trem à estação de La Ciotat*; *Rapas do bebê*; *A saída da fábrica*; *Demolição do muro*. Lumière tentava se adiantar aos interesses comerciais de Thomas Alva Edison. A chegada de tamanha tecnologia visual despertou a curiosidade e atenção por sua novidade e pela capacidade de capturar e reproduzir “realidades”. (SOBERÓN TORCHIA, 2010) Segundo Carvalhal (2008), no ano de 1912 já era possível ver a “realidade” brasileira filmada, sendo possível também exibí-la. Assim, surgiram os primeiros filmes etnográficos, que foram apoiados por Roquette-Pinto, grande entusiasta do cinema.

No ano de 1936, o Presidente Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), por sugestão do ministro Gustavo Capanema, considerado o primeiro órgão governamental brasileiro planejado para o cinema. O INCE inicia sua atuação oficial no ano de 1937, por meio da Lei 378, com o fim de “promover e orientar a utilização da *cinematographia*, especialmente como processo auxiliar de ensino” (CARVALHAL, 2008, p.59). Desta forma, a principal função do INCE era documentar atividades científicas e culturais realizadas no país, para posteriormente difundi-las, principalmente na rede escolar.

A criação do INCE e o incentivo do Governo Vargas ao desenvolvimento de uma proposta educativa relacionada ao cinema buscava, além da disseminação da educação aos lugares mais distantes do país, o estabelecimento de um canal de comunicação que

⁹ Esta obra de Wim Wenders (1995) conta a história de Max e Emil Skladonawsky, cineastas alemães que criaram um equipamento conhecido como “Bioskop”, um projetor que exibia 16 frames por segundo e dava movimento a fotografias. Mesclando elementos históricos reais e adicionando um toque de ficção e drama, Wenders se reuniu com os alunos da Academia de Cinema de Munique para realizar um filme experimental, totalmente em preto e branco, a fim de mostrar um pouco de trajetória dos irmãos Skladonawsky e do nascimento do cinema alemão, pouco antes dos irmãos Lumière inventarem um projetor superior, que abriu as portas da Sétima Arte do mundo.

propiciasse a difusão da carga ideológica do Estado, contemplando a ideia da formação de um país nacionalista e civilizado, aos moldes dos países europeus. Assim, ao longo de sua existência (de 1936 a 1966), o INCE produziu mais de 400 filmes, entre curtas e médias, de cunho educativos, como também de documentação científica, técnica e artística¹⁰. Em seus 30 anos de existência, o INCE obteve conhecimento internacional, disponibilizando, inclusive, o empréstimo de filmes a outros países.

Dialogando com experiências na área de cinema e educação em outros países Latino-americanos, destaco a iniciativa concebida no ano de 1967, pelo educador Luiz Campos Martínez, chamada de *Plan Deni* (*Plan de Niños*).

O *Plan Deni* surgiu como uma iniciativa piloto com crianças de diversas classes econômicas, cujas atividades, inicialmente, consistiam em projeção de filmes em uma sala de cinema pública. Em seguida, na sala de aula, o debate e a expressão criativa eram estimulados com atividades de desenho e escrita.

Nos primeiros anos, o *Plan Deni* foi desenvolvido em escolas públicas e privadas de Quito e Lima, com crianças entre sete e onze anos. Posteriormente, o plano foi estendido a outros países da América Latina: Uruguai (Montevideu, 1969), Brasil (Rio de Janeiro, 1970- com o nome Cineduc- Cinema e Educação), Colômbia (Bogotá, 1973), República Dominicana (São Cristóvão, 1974), Bolívia (La Paz, 1976) e Paraguai (Assunção, 1977)¹¹.

No Brasil, o Cineduc teve origem na Central Católica de Cinema (CCC) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, da qual se desvinculou em 1974, tendo permanecido vinculada à OCIC (Oficina Católica Internacional de Cinema), da qual também se desvinculou mais tarde. Como entidade sem fins lucrativos e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro, tem parcerias com diversos órgãos e instituições. Assim, o Cineduc configura-se, ainda, como a ação de cinema e educação mais antiga do Brasil, mantendo suas atividades até nossos dias, sem interrupção.

Atualmente, outras iniciativas na área de cinema e educação são desenvolvidas no país, promovendo maior aproximação entre o cinema e a escola, em estados como: Rio de Janeiro, Recife, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Sul e outros que comentarei melhor na terceira seção deste capítulo.

¹⁰Disponível em Revista Virtual Brasileira: <http://www.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=300&sid=15>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

¹¹ Ver mais em: *Cine sin secretos* (Sáez, 1986).

Neste delinear de ideias, como a escola pode compor com o cinema, entendendo-o enquanto arte? Como o cinema pode integrar a proposta curricular e pedagógica da escola? Como docentes, cineastas, pesquisadores e demais profissionais podem pensar a presença do cinema na escola, com vistas à implementação da lei 13.006/14? Apresento a seguir uma breve discussão sobre os temas elencados.

1.1- Cinema e escola: De que cinema e de que escola estamos falando?

É necessário sair da ilha para ver a ilha, que não vemos se não saímos de nós, se não saímos de nós próprios.

José Saramago

Tratar da relação entre cinema e educação, mais especificamente, pensar o encontro do cinema com a escola e da escola com o cinema, suscita reflexões e indagações, especialmente ao deslocarmos o pensamento para a potência que a presença do cinema apresenta para a escola, mas também para a potência que a escola apresenta para o cinema. Neste cenário, emergem algumas questões: Como a relação cinema e escola pode afetar a escola? Como a escola afeta o cinema? Como promover esse encontro nas unidades escolares?

A partir da saída do cinema da sala escura e entrada na escola e na sala de aula, a possibilidade de expansão de abordagens e dispositivos pode ser diversa. Todavia, além de pensar no conceito de *cinema expandido* proposto por Gene Youngblood, na década de 1970, cabe refletir a respeito da expansão que o cinema expressa de forma muito potente, ou seja, formas de ver e inventar o mundo (MIGLIORIN, 2014).

Ao pensarmos em cinema, a primeira imagem concebida é a de um espetáculo de imagens em movimentos projetado em uma tela de uma sala escura. Acredito que por esta convenção, atualmente adota-se, de forma indistinta, o termo audiovisual para se referir a algo que não contemple precisamente este tipo de concepção. De acordo com Parente (2007), ao dizermos que a presença das novas tecnologias e da arte contemporânea transformou o cinema, cabe refletir de que cinema se trata. O autor denomina de “Forma Cinema” o modelo convencional e hegemônico determinado historicamente, econômica e socialmente.

Partindo do pressuposto que a “Forma Cinema” é uma idealização, Parente salienta que o cinema sempre foi múltiplo e considera a existência de cinco momentos fortes ao longo de sua história (cinema do dispositivo, cinema experimental, arte do vídeo, cinema expandido

e cinema interativo). Se o cinema experimental se concentra em experimentações com o cinema e a videoarte pelo uso da imagem eletrônica (intensificando, na década de 1960, o deslocamento da imagem-movimento para o território da arte), o cinema expandido, para o autor, “é o cinema ampliado, o cinema ambiental, o cinema hibridizado” (PARENTE, 2007, p. 24).

Diante das novas possibilidades tecnológicas de projeção de imagens e sons, e até mesmo para a captação, produção, edição e distribuição, não é estritamente necessário estar em uma sala de cinema para que se tenha boas condições de projeção e nem de uma moderna produtora cinematográfica para a produção e edição de imagens. (FRESQUET, 2017) Deste modo, este é o cinema que se expande para as escolas e para as salas de aula, criando experiências audiovisuais menos formalizadas e estabelecendo linhas de fuga que extrapolam uma visão hegemônica do que se entende por cinema.

Com efeito, pensar o cinema na escola é, sobretudo pensar “o modo de fazer relações entre imagem, sujeitos, discursos, objetos e narrativas que transfiguram, por assim dizer, outros espaços e relações; no caso, a escola [...]. O modo de ser-mundo do cinema provoca, intensifica e potencializa o que a educação inventa” (MIGLIORIN, 2014, p. 156).

Ainda neste movimento de pensar a entrada do cinema na escola, trago à tona as ideias de Bergala (2008) ao acolher a arte na escola como um bloco de alteridade e ecoar instigantes provocações, como:

[...] será que uma instituição como a Educação nacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade? [...] Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o *único* lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (BERGALA, 2008, p.32)

Neste sentido, a arte para ser arte na escola não deve ser experimentada pelo estudante sem a etapa do “fazer”, sem o contato com o artista, com o estrangeiro à escola. Assim, deve permanecer como um elemento desestabilizador do “percurso natural” da instituição escola que, geralmente é caracterizada como um espaço de ordem, disciplina e normas, configurando-se como outra experiência, que assume riscos e modifica o curso localizado, tanto para professores quanto para estudantes. (BERGALA, 2008)

Para Alain Bergala, é exatamente nesta relação, aparentemente paradoxal, que o encontro com a alteridade ocorre, pois para o autor a hipótese do cinema como arte na escola significa entendê-lo como o “outro”, como ressalta ao definir o verbete alteridade em seu

*Abecedário de Cinema*¹², gravado em 2012, como parte da consultoria realizada ao Projeto CINEAD- Cinema para Aprender e Desaprender, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ.

O cinema é a forma de arte que, imediatamente, capturou a alteridade. Em um filme pode haver elementos que são completamente heterogêneos e diferentes. Era menos o caso da Pintura ou na Música, porque o cinema captura a alteridade do mundo e a alteridade está, frequentemente, no coração dos bons filmes e dos bons cineastas. O maior cineasta da alteridade é Rossellini que filma, por exemplo, uma atriz hollywoodiana, Ingrid Bergman, no mesmo quadro de uma criança pequena de Lille que não compreende nem a linguagem, nem nada. O cinema permite confrontar no mesmo quadro, no mesmo filme, coisas que são radicalmente heterogêneas. Então, é evidentemente muito importante que, através do cinema, sendo criança ou adulto, pode se fazer a experiência direta da alteridade. Quer dizer, por exemplo, em um filme, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com seus pensamentos ou com os problemas de uma mulher, enquanto que na vida real é muito mais difícil. O cinema permite que nos coloquemos- é Serge Daney quem dizia isso- o cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil. (BERGALA, 2012)

Comolli (2008) também enaltece o princípio de alteridade do cinema por este configurar-se como outro ao traçar pressupostos sobre a relação do mesmo com o espectador, apostando na singularidade que o cinema pode proporcionar. “Crer na realidade do mundo por meio de suas representações filmadas era imputar-lhe uma dúvida. Crer, não crer, não mais crer e apesar de tudo o que desmente a crença- são as questões do cinema.” (COMOLLI, 2008, p. 11) Assim, a perspectiva esperada é a de um espectador ativo e criativo, considerando as transformações obtidas nesta relação espectador-cinema-mundo.

Retomando o diálogo sobre o verbete *alteridade*, Bergala (2012) ressalta que a experiência do cinema é extremamente importante para as crianças, já que elas vivem em um mundo pequeno (casa, escola, família), sendo exatamente na experiência com o cinema que elas terão contato com um mundo que elas conhecerão, provavelmente, mais tarde, quando adultos. É neste delinear de reflexões sobre apresentação do mundo, no caso por meio do cinema, que desejamos traçar uma interlocução com autores que desenvolvem uma concepção de escola pública como lugar de apresentação e renovação do mundo pelas novas gerações. (ARENDDT, 1997; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; LARROSA, 2013, 2018).

Masschelein e Simons (2013) traçam a defesa da escola acreditando que, mesmo nos dias de hoje, ela ainda apresenta um caráter radicalmente democrático, público e renovador. Assim, para os autores, a escola é reconhecida como o espaço de criação de igualdade ao desativar o “tempo comum”, por meio da suspensão da temporalidade em favorecimento de

¹² O *Abecedário de Cinema* de Alain Bergala encontra-se disponível no site: <http://www.cinead.org.br>. Acesso em: maio de 2018.

outro tempo, ou seja, o “tempo livre”. Os autores recorrem ao termo grego “*skholé*”, afirmando esta ser a essência da escola, isto é, a escola não é mais afirmada como instituição, mas como lócus de excelência da igualdade. Este deslocamento proposto pelos autores se dá pelo reconhecimento dos ataques que essa instituição vem sofrendo, em especial ao focar em sua função e não em sua forma, o que conseqüentemente acaba tornando-a reprodutora de desigualdades entre estudantes e a própria sociedade. Ao assumir o lugar da suspensão, as desigualdades entre os estudantes como origem, crenças e diferenças de qualquer ordem podem ser suspensas.

Para os autores belgas, “a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro criando, assim, uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 36). Neste cenário, a escola é vista como espaço público que nada tem a ver com sua função (histórica, social, cultural, política, etc), mas sim como espaço para “tornar o mundo público.” Este ato de tornar o mundo público é denominado pelos autores de “profanação”, esclarecendo que um tempo e um lugar profano é referente a algo desligado de seu uso habitual, algo que é tornado acessível a todos e, conseqüentemente, passível de ser (re)apropriado. Neste sentido, algo profano é algo que se tornou “público”. A profanação, juntamente com a suspensão, possibilita a abertura do mundo na escola às novas gerações. Os autores também elencam outros elementos como: a atenção, disciplina e técnica que também abordarei ao longo deste trabalho.

Dialogando com esta linha de pensamento, da escola ofertar tempo livre de forma igualitária e democrática, é pertinente também aludir às ideias de Rancière, com as quais os referidos autores belgas também dialogam, ao refletirem sobre práticas pedagógicas emancipatórias, pois ao adotar tal pressuposto entre todos envolvidos no fazer escolar, é possível descaracterizar e desnaturalizar os discursos voltados para talentos, dons, aptidões e capacidades especiais consideradas inatas e que fortalecem ações que aparentemente demonstram-se dotadas de boas intenções e soluções para problemas sociais, econômicos e culturais. Desta forma, para Rancière (2002) a igualdade torna-se o ponto de partida, por meio da crença que “todo mundo é capaz” e, portanto, não há motivos para negar a experiência de exercer a “capacidade de”.

Com base nisso, Rancière aposta que o princípio da igualdade de inteligências “é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista” (RANCIÈRE, 2002, p. 82). Ao anunciar o referido princípio, o autor tece críticas ao modelo embrutecedor, regido pela lógica da explicação, e nos apresenta a

igualdade das inteligências, deslocando o pensar não para provar que todas as inteligências são iguais, mas sim para o que se pode fazer a partir de tal suposição.

Larrosa (2016), em sua entrevista em forma de abecedário¹³, ao propor reflexões sobre o verbete igualdade, também pontua que a escola nega a desigualdade e trata todos como iguais ao suspender a divisão do nascimento e enxergar todos como estudantes, evidenciando que a igualdade escolar não é uma igualdade abstrata, mas sim uma igualdade que se institui no momento em que o professor ensina a tarefa e todo mundo realiza a mesma tarefa. Assim, a escola opera como um dispositivo de igualdade. Neste movimento, trago à cena minha própria experiência como professora articuladora do projeto de cinema na escola, quando me vi diversas vezes experimentando os mesmos exercícios cinematográficos que os estudantes. Naquele momento, as distintas figuras de estudante e professor eram horizontalizadas, evidenciando a igualdade de todos envolvidos naquele processo.

Neste sentido, os autores citados (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; LARROSA, 2016; RANCIÈRE, 2002) pensam a escola como o território do comum, ou melhor, a educação sob a perspectiva da comunização do mundo. A escola, assim configura-se como um espaço onde o tempo é interrompido e se torna espaço de estudo, onde as coisas são materializadas em temas e assuntos e se tornam

*[...] públicas, presentes, apresentadas, partilhadas. Como já indicamos, a escola é, portanto, um lugar que transforma algo em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade). O estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles. Essa situação em que alguma coisa é separada de seu suposto propósito e tornada aberta para novas conexões é, em tantas palavras, a *situação inicial* que discutimos anteriormente. É uma situação em que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p.70)*

Diante destas interlocuções entre temas comuns e espaço de igualdade, cabe também tecer algumas indagações: seria a escola capaz de promover o interesse por um assunto comum? Qual o papel da educação em uma sociedade democrática? Que responsabilidades a escola assume?

Seguindo a linha de pensamento que compreende a escola como espaço de oferta de tempo livre e lócus de excelência da igualdade, torna-se evidente também o caráter democrático da escola, embora também seja evidente a existência de uma elite interessada em manter a ordem desigual da sociedade e, por isto, nutre certa repulsa a este caráter

¹³ Ver mais em <https://cineadlecavfeufrij.wixsite.com/abecedarios/abecedarios>.

democrático da escola com o intuito de “restringir seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 27).

Dialogando com os estudos de Biesta (2017), educação e democracia relacionam-se há tempos, desde seu início na *pólis* grega. Para o autor, a relação entre educação e democracia é tão urgente hoje quanto naquela época, já que a escola pública é frequentemente vista como elemento central na formação de cidadãos democráticos e na preservação da democracia. Diante desta perspectiva, o autor apresenta algumas abordagens para a relação entre educação e democracia e propõe uma reconfiguração para uma educação democrática, apostando na desconstrução de que a escola “produz” cidadãos para a democracia e dialoga com a ideia de educação por meio da democracia.

Ao abordar a visão da educação democrática, Biesta (2017) pontua que esse modo de pensar baseia-se em uma concepção instrumentalista de educação democrática, quer dizer, a educação é vista como um instrumento para gerar a democracia, o que pode acarretar no entendimento que a escola deve arcar com toda a responsabilidade pela manutenção e pelo futuro da democracia. Não se trata de negar o caráter democrático da escola, mas também é irreal supor que a educação pode “criar ou romper a democracia” (p. 158). É relevante destacar que a concepção de educação instrumental assim como o viés instrumental do cinema na escola não cabe como escopo deste estudo.

Outro aspecto abordado pelo autor é o que concerne à ideia de “produção” de indivíduos democráticos pela educação, pois favorece uma “*abordagem individualista da educação democrática*”¹⁴ (op. cit.), que concentra esforços educacionais na preparação do indivíduo para o exercício de ações democráticas, sem relacioná-las com o outro e com o contexto social e político. Tais esforços acarretam no terceiro problema que é a “*visão individualista da própria democracia*” (p.159) por acreditar que a democracia só ocorre mediante uma “adequada” educação para que os indivíduos possam agir conforme esta condição. No entanto, “o desafio da democracia não reside precisamente em nossa capacidade de viver junto com aqueles que não são como nós?” (BIESTA, 2017, p. 159)

É por meio destas indagações e reflexões, que Biesta pensa uma nova compreensão da educação democrática, deslocando o foco da ideia da “produção” da pessoa democrática, que não concebe somente a dimensão individualista com um conjunto de características e habilidades que imprimem uma marca de democracia, mas uma compreensão que supere o instrumentalismo e o individualismo como características da ideia de pessoa democrática.

¹⁴ Grifo do autor.

Assim, a proposta é pensar uma compreensão que reconheça a democracia como um conjunto de multiplicidade e diferença. A partir disto, cabe tecer algumas considerações sobre o papel da educação em uma sociedade democrática.

Problematizando o pensamento de Biesta (2017), ao distinguir a educação *para* a democracia da educação *por meio* da democracia, seria possível ensinar democracia na escola? Que práticas podem ser consideradas como democráticas no espaço escolar? Como a escola pode realmente assumir um caráter democrático? Será que as escolas não produzem seus próprios mecanismos e entendimentos do que seja “o” democrático?

Traçando um paralelo com as ideias discutidas no início desta seção sobre a presença da arte na escola- que para ser arte é preciso que os alunos experimentem a etapa do fazer- assim também ocorre com a compreensão da educação por meio da democracia, ou seja, a mesma só ocorre por meio de práticas democráticas. Para isto, a atenção às práticas desenvolvidas no cotidiano do ambiente escolar, nos pequenos detalhes e na promoção da participação dos envolvidos é que fortalecem e constituem o significado de democracia em sua forma mais potente, sendo nesta potência que ecoa a manifestação das subjetividades e multiplicidades.

Baseado na concepção de subjetividade proposta por Hannah Arendt, Biesta (2017) traça uma abordagem política da pessoa democrática, enfatizando que a referida concepção de subjetividade surge da compreensão de vida ativa. Arendt aponta três dimensões da vida ativa: *labor*, *trabalho* e *ação*, dimensões que discutirei de forma mais específica posteriormente.

Deste modo, nesta reflexão sobre a concepção política da pessoa democrática, me deterei na dimensão da ação- atividade que acontece diretamente entre os homens- pois para Arendt (2007), a subjetividade se relaciona com a ação, com o agir, com a introdução dos inícios nesse mundo. Entretanto, para agir necessitamos de outros neste mundo, pois sem a reação do outro, *eu* não posso vir ao mundo, entendendo que não há possibilidade de controle e previsibilidade da ação do outro. Contudo, é nesta imprevisibilidade de nos constituirmos como únicos no que fazemos que emerge a condição “para que nossos inícios possam vir ao mundo” (p. 176). A compreensão arendtiana de subjetividade humana não contempla uma visão individualista, pois é compreendida como qualidade de interação humana que só ocorre no tempo ação, nem posteriormente nem anteriormente, “mas é apenas na ação- no sentido de ação adotada por outros de maneiras imprevisíveis e incontroláveis- que o indivíduo pode *ser* um sujeito democrático.” (BIESTA, 2017, p. 177)

Neste cenário, algumas indagações são propostas por Biesta para uma educação por meio da democracia: De que tipo de escolas precisamos para que os estudantes possam agir? Quanta ação é realmente possível em nossas escolas? E ainda: se estamos realizando uma interlocução com a presença do cinema na escola, cabe perguntar que lugar o cinema ocupa nesta escola? Em que espaço do currículo o cinema se encontra? É a partir destas indagações que iniciarei uma reflexão sobre cinema, educação e currículo.

1.2- Cinema, educação e um olhar sobre currículo

Eu gosto do absurdo divino das imagens.

Manoel de Barros

A partir de alguns questionamentos suscitados na reflexão anterior sobre cinema e escola, cabe considerar também a reflexão de como o cinema pode compor com a proposta curricular e pedagógica da escola, isto é, de que maneira o encontro entre cinema e escola nos permite repensar que conhecimentos/saberes podem ser estabelecidos. Neste sentido, o presente estudo não possui a intenção de estabelecer qualquer tipo de hierarquização de saberes ou instrumentalizá-los, mas sim produzir uma reflexão e problematização de alguns pontos que circundam o encontro do cinema com a educação.

O que se pode aprender a partir de experiências de cinema na escola? Que processos de subjetivação estão envolvidos na relação entre cinema e escola na educação básica? Que concepção curricular mostra-se mais pertinente para compor com o cinema e com a escola? E ainda: que lugar no currículo e na escola a lei 13.006/14 ocupa?

Como já abordado anteriormente, a relação entre cinema e escola não é algo inédito e, em consonância com o pensamento de Gabriel (2013) a aposta no diálogo entre cinema e currículo já é recorrente por meio de projetos pedagógicos voltados para a parceria da linguagem cinematográfica e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem que, por muitas vezes, se consolidam em políticas educacionais. Neste cenário, discursos antagônicos surgem privilegiando ora a escola e ora o cinema, sem realmente caracterizar a efetiva potência desta parceria, tendo-se em conta que a escola pode ser vista- tradicionalmente- como o local de aprendizagem, repetição, memorização e engessamento e o cinema como locus de subversão e de produção de subjetividades outras. Ainda neste mesmo pensamento, cabe também considerar ações que caracterizam a presença do cinema na escola como apenas

mais um recurso didático entre outros disponíveis no contexto escolar, ou ainda a escola ao lugar da prática, vista como esvaziada de teoria, a um território propício para os estudantes de cinema sem que haja uma interação com a cultura dessa instituição. (GABRIEL, 2013, p. 19)

Neste cenário desafiador, a discussão a respeito do campo do currículo escolar e sua relação com o cinema caracterizam-se como uma possibilidade de reflexão a respeito das contribuições que os estudos curriculares podem trazer para a presença do cinema na escola. Diante disto, Gabriel (2013) traz à tona “outras portas de entrada” do cinema no currículo, sem privilegiar hierarquicamente um ou outro, mas buscando potencializar a possível produção de subjetividades em meio às experiências vivenciadas na escola pela interface da presença do cinema.

Ao olharmos para os estudos voltados para o campo curricular vale ressaltar que, no cenário nacional, a produção teórica do referido campo ganhou força a partir da década de 1980 (MACEDO, 2006; MOREIRA; TADEU, 2013), denotando uma maior produção de pesquisas e publicações, sem depender tanto da literatura de outros países, sobretudo Inglaterra e Estados Unidos, fato este que favoreceu o diálogo das produções nacionais e traduções especialmente de matrizes pós-críticas (MACEDO, 2006). Vale ainda considerar que, no presente estudo não há a pretensão de desenvolver uma ampla interlocução com o campo curricular, já que o mesmo é vasto e nos levaria a uma discussão por demais extensa, fugindo do escopo deste trabalho. Neste sentido, o objetivo desta seção é propor uma reflexão sobre alguns fragmentos de teorias curriculares na interface entre cinema e escola.

Dialogando com Lopes e Macedo (2010), é possível observar que os estudos de currículo deixaram, há algum tempo, de ter como base de suas investigações somente as ideias de otimização do ensino, modelos de elaboração curricular, bem como o cumprimento de metas e objetivos. Assim, a partir da segunda metade da década de 1990, o que marca os estudos de currículo é o hibridismo que, segundo Macedo, passou a “subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam tanto nas reformas educacionais e no pensamento curricular quanto na escola” (p. 15).

Com base em abordagens inspiradas nas teorias pós-críticas, os estudos sobre currículo voltaram-se para o aspecto de diferença cultural¹⁵, assim como, para a identidade e diferença, que ao serem analisadas pelo viés dos estudos multiculturais, apresentam um “caráter ambíguo dos processos culturais modernos” (SILVA, 2015, p. 85) e também

¹⁵ Ao utilizar o termo diferença cultural, apoio-me nas ideias de Macedo ao cunhar tal termo para referir-se às preocupações com o que se denomina diversidade, pluralidade. Ao longo do texto, estabelecerei maior distinção entre diferença e diversidade/pluralidade.

caracterizam que não é possível separar questões culturais de questões de poder e nem estabelecer qualquer tipo de hierarquia entre as culturas humanas, já que currículo pode ser considerado uma arena política e território de disputa desde sempre (MOREIRA & TADEU, 2013). Desta forma, em meados dos anos 90, as questões sobre diversidade e pluralidade cultural ganharam força nas ações das políticas de currículo, abarcando na formulação, pelo Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a inclusão de um volume dedicado exclusivamente à temática denominada pluralidade cultural, e ainda um volume dedicado ao que foi denominado Temas Transversais. Macedo (2009) realiza uma análise a respeito do ideário neoliberal que as políticas curriculares assumiram na década de 1990, por não darem conta da relação entre estrutura e agência. Para isto, a autora analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais, evidenciando como o universalismo iluminista ainda é presente no referido documento, visto que o mesmo ressalta a divisão do currículo em dois componentes: as disciplinas escolares e os temas transversais, acentuando a migração das demandas da diferença para um componente considerado menos institucionalizado, deixando-as à margem do documento curricular.

A referida divisão mencionada anteriormente, entre disciplinas escolares e temas transversais, aponta para a “defesa de conteúdos de cunho universalista, apresentando como garantia *qualidade da educação* e, portanto, como ferramenta de igualdade social” (p. 93). Na verdade, Macedo (2009) ressalta que o discurso de *qualidade da educação* mostra-se como discurso pedagógico para as reformas curriculares, o que para a autora, caracteriza-se como um significativo vazio que lutas hegemônicas tentam preencher, assim como ocorre com o discurso de ineficiência do sistema educacional.

[...] entendo que o currículo é uma enunciação que acontece em contextos cotidianos específicos, de modo que não é possível transpor sentidos entre diferentes componentes curriculares. Entendo que as comunidades disciplinares que participam da elaboração de cada um dos documentos hibridizam crenças partilhadas ao tentar dar sentido à *qualidade*. O argumento que espero ter construído até aqui é que as demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam a preencher o significativo vazio *qualidade da educação*. (MACEDO, 2009, p.95)

Devido à forte resistência da comunidade acadêmica, tal documento não foi adotado como currículo nacional, o que oportunizou o surgimento de novas demandas pela diferença, como por exemplo, referenciais para escolas indígenas, cotas raciais para universidades públicas, além da inserção da história e cultura africana como componente curricular. Neste sentido, o enfoque dado à diferença era atravessado pelo viés da diversidade cultural. Apesar do enfoque em discussões que favoreciam a dimensão multicultural no currículo trazer, sem

dúvida, muitos avanços para o campo educacional, uma vez que a preocupação com as especificidades regionais e o “reconhecimento da diversidade era formal e marcado pela distribuição geográfica dos sujeitos ou por características de seu desenvolvimento cognitivo” (MACEDO, 2014, p. 83), a luta pelo reconhecimento da diversidade acarretou em políticas identitárias que geraram mais dificuldades para tal luta.

Assim, tanto no âmbito acadêmico quanto nas diretrizes curriculares, a existência da diversidade cultural na sociedade, bem como as variações de pertencimentos dos sujeitos tornam-se reconhecidas. Entretanto, as demandas por igualdade econômica- herança do foco marxista a respeito da luta de classes- ainda habitava o cenário das políticas curriculares. Neste sentido, o desafio era de articular as demandas por diferença/diversidade e as demandas por desigualdade (MACEDO, 2014).

Para Macedo (2014), as políticas propostas em defesa da igualdade não só não deram conta de garantir a igualdade prometida, como também operaram cerceando o surgimento da diferença. Para a autora, a distinção entre diferença e diversidade nas políticas vem produzindo sentidos para a linguagem e para a cultura, sendo necessária a desconstrução do discurso hegemônico em favor da igualdade econômica e de ações que respeitem e incluam as diferenças.

Nesta abordagem, o enfoque dado à diferença no currículo concentra-se na distinção, ou seja, na diversidade entre uns e outros. Constata-se que não se trata de diferença, mas de mera diversidade, uma *diferença entre*, como afirma Bhaba (2003). Cabe, inclusive, questionar que tipo de política identitária nossas práticas pedagógicas produzem, entendendo que, no ambiente escolar, cada sujeito traz vestígios de variados traços culturais que são postos em negociação com outros traços culturais ali presentes. É válido ainda questionar se as políticas curriculares realmente operam com a desconstrução de uma cultura hegemônica e dos universalismos ou se apenas “mascaram” tal desconstrução por meio de inserção de elementos de outros grupos culturais. Tal desconstrução implica em uma luta radical e ressignificação do que se entende por cultura e diferença. Desta forma,

a luta por políticas de currículo que façam face à diferença é, portanto, uma luta pela desconstrução dos universalismos, sejam os que defendem uma cultura universal, sejam os que apostam na diversidade e tornam a diferença em *diferença entre*. Essa tarefa desconstrutiva implica perceber que a cultura não é um mero objeto epistemológico, mas o espaço de significação e representação, em que a diferença é enunciada e sempre adiada (Bhabha, 2003). Nessa perspectiva, a cultura, como objeto epistemológico é apenas uma redução de seus sentidos com o intuito de inviabilizar a circulação da diferença como tal. (MACEDO, 2014, p. 92)

Nesta perspectiva, Bhabha (2003) e Macedo (2014) entendem por diferença o movimento no qual algo é enunciado. Reconhecem assim a força de que algo enunciado cria sentidos, deslocando-se em certo tempo e espaço, igualmente no contato com outros. “O contato com o outro nos permite sofrer mudanças sem que isso signifique despersonalizar-se. Trata-se de uma autocriação 'alterada', um constante identificar-se" (RIBEIRO, 2018, p. 55).

Na presente reflexão não há a intenção de negar a importância do debate a respeito da diversidade e das desigualdades, sejam estas de origem racial, cultural, de gênero ou de classes. Tal diálogo pode, inclusive, ser suscitado após a exibição de um filme ou de fragmentos de filmes, já que o cinema apresenta um caráter ético, estético e político que permite este diálogo. No entanto, não é somente este espaço que vislumbro para a abordagem da cultura e da diferença no currículo em interface com a presença do cinema na escola. Também não pretendo atribuir nem ao cinema nem à escola um caráter redentor, mas apenas reconhecê-los como lócus de igualdade e em cujo encontro se possibilite ensaiar outras formas de apresentar/ver o mundo.

Neste movimento, entendendo a igualdade como ponto de partida e não de chegada, que espaço e tempo são criados no currículo? Que tipo de relação com o mundo o currículo escolar pode estabelecer?

Os estudos curriculares mais recentes, subsidiados em abordagens na perspectiva dos discursos pós-fundacionais, trazem uma relevante contribuição no que concerne à diferença no currículo, para além da dimensão cultural e das desigualdades. Assim, a diferença no território curricular, nestes estudos, assume um novo campo de significação e “nos coloca face ao desafio de pensar a diferença no campo curricular não mais de forma restrita a sua compreensão como adjetivo de termos como, por exemplo, “sujeito” ou “conhecimento”, mas como a própria condição de pensarmos sobre sujeitos e conhecimentos” (GABRIEL, 2017, p. 524).

Como dito anteriormente, Bhabha (2003) se refere à diferença no currículo como algo que é sempre novo, é enunciado. Macedo (2006) também parte do pressuposto que no currículo escolar os discursos têm tanta força quanto no currículo formal, o que a autora denomina de currículo em ação, posto que historicamente este currículo bipartido surge como contraposição às teorizações tradicionais e burocráticas do campo. Neste sentido “o currículo precisa ser encarado como um espaço onde o poder é oblíquo e um espaço de produção cultural que supere estas dicotomias” (p.100).

Com base nestas reflexões, o currículo passa a ser pensado não apenas como algo rígido, fechado na relação entre entes e coisas, mas sim como algo em movimento, como um

território de multiplicidades, de disseminação de diversos saberes e bifurcações da diferença, ou seja, pensar a diferença em si em vez da identidade reduzida a um elemento comum, pois costumeiramente nos preocupamos com o diferente, no entanto, na diferença pelo viés deleuziano, o relevante é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão (PARAÍSO, 2010).

Ecoando as ideias de Macedo (2006) acredito que um currículo, para lidar com as diferenças, pode ser pensado como espaço-tempo hibridizado e de negociação cultural. Neste sentido,

compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação tem implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente nas maneiras que criamos para lidar com ele. Trata-se, antes de mais nada de lidar com o poder da perspectiva da cultura pensada como híbrido, o que nos exige outra compreensão da noção de hegemonia e agência. (MACEDO, 2006, p. 109)

Partindo deste pressuposto, como pensar as singularidades produzidas a partir da relação entre cinema e escola? Podemos pensar a presença do cinema na escola como um elemento transgressor de um currículo dominante? Em que posição se encontra o professor como formulador de práticas curriculares na interface com o cinema? O cinema como arte pode ser visto como um dispositivo de *diferenciação*, tendo a igualdade como ponto partida, colocando os envolvidos em uma mesma posição?

Gabriel (2013), subsidiada pelas ideias de Hall (1997), Bhabha (1999), Laclau; & Mouffe (2004), entre outros, defende que as definições de currículo que interagem com as questões culturais são as que possuem maior proximidade para se pensar a relação com a linguagem cinematográfica. Defende teoricamente um sentido de cultura que, articulado ao campo do currículo, desloca “fronteiras, abrindo outras potencialidades políticas e epistemológicas para pensar esse significante, estabelecendo provisoriamente fluxos de sentidos presentes nas definições hegemônicas de sujeitos e coisas do mundo” (p. 21). Argumenta, também, que não se trata apenas do reconhecimento da dimensão multicultural, mas sim de mobilizar um sentido político outro de cultura ao definir currículo, ou melhor, propor outra leitura para a presença cultural no mesmo, deixando de lado a definição de “artefato cultural”, por meio da radicalização do termo, ao incorporar as contribuições das abordagens discursivas pós-fundacionais.

Nas palavras da autora, “o cinema tem muito para contribuir na produção do sujeito do conhecimento que olha, que interpreta, analisa, produz e fixa sentidos a suas experiências de mundo, justificando seu lugar na cadeia de equivalência em torno do significante escola” (GABRIEL, 2013, p. 24). Neste panorama, o trabalho com cinema na escola parece

possibilitar uma democratização do conhecimento, proporcionando um espaço de compartilhamento de experiências entre sujeitos e contribuindo para que os efeitos do olhar produzido sobre o mundo pela cultura cinematográfica possam ultrapassar os limites das salas de projeção e possa ser visto como espaço produtor de sentidos e múltiplas subjetividades.

Diante disto, pensar a presença do cinema na escola e no currículo deixa de ser apenas pensar em algo que possibilite diversão cultural ou apoio didático, mas sim pensar um novo espaço e tempo para ampliação do conhecimento de mundo, do olhar, do escutar, do se relacionar consigo e com o outro, do refletir, do sentir por meio daquilo que o cinema mostra e oculta.

Acredito que a discussão sobre currículo e cinema ainda tenha muito a avançar, diante da promulgação da lei 13.006/14, já que esta se constitui em uma política curricular. Além da publicação da lei, vale destacar o acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016 entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, uma vez que para implementação da lei, uma série de ações conjuntas precisam ser delineadas, como por exemplo: aquisição de equipamentos para exibição de filmes, curadoria de acervo, formação de professores e demais questões que serão abordadas com mais atenção na seção adiante.

1.3- Cinema, escola e aproximações à lei 13.006/14

Para Bergala (2008), a entrada do cinema na escola será efetivamente uma boa oportunidade desde que ele seja tratado como “bom objeto”, sobretudo tratado como obra de arte e cultura. Apesar de muitas práticas desenvolvidas na sala de aula de nossas escolas não privilegiarem este tipo de concepção, sabe-se que quem passa pela escola, em algum momento, entra em contato com o cinema. De acordo com o que temos pesquisado e de alguns trabalhos analisados, observamos que, em grande parte, o trabalho desenvolvido com o cinema se limita como apoio didático para algum tipo de conteúdo de determinada disciplina ou para preenchimento de algum “tempo livre” sem realização de seleção prévia do filme que será exibido.

O cinema na sala de aula já foi enxergado por uma “lente” instrumental, principalmente no fim da década de 1960 e no início da década de 1970, ocasião em que uma era tecnicista ganha forças no cenário nacional, afetando também o campo da educação. Após a reforma educacional, que previa o aumento da carga horária de algumas disciplinas e extinção de outras do currículo escolar, a presença da arte na escola passou a ser proposta

como educação artística, priorizando o “ensino de artes” com uma vertente profissionalizante, compreendendo o ensino de desenho geométrico e a releitura de obras de arte, associado às novas tecnologias como um recurso parecido ao uso de livro didático. Desta forma, utilizando a definição de Duarte e Alegria (2008), caracteriza-se como uso instrumental de filmes a exibição que prima exclusivamente pelo ensino de determinado conteúdo, ou seja, o uso de filmes como apoio didático, sem levar em conta a dimensão estética, histórica e cultural dos filmes (p.69).

A partir da década de 1970, um novo cenário no Brasil começa a delinear-se por meio das ações do Projeto Cineduc¹⁶, com a efetiva preocupação de propiciar às crianças e jovens o acesso aos elementos cinematográficos pensados pelos cineastas na realização de suas obras. O Cineduc é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 como uma ação do *Plan Deni*, concebido em outubro de 1967, pelo educador cubano estabelecido no Equador e, na ocasião, professor de Cinema na Universidade Católica de Quito, Luiz Campos Martínez¹⁷. Martínez também era diretor nacional da Oficina Nacional da OCIC (Oficina Católica Internacional de Cinema)¹⁸ no Equador e do Centro de Orientação Cinematográfica (CEOC), posterior centro de Educação Cinematográfica (Ceducil), que viria ancorar o *Plan Deni* em sua fundação.

O *Plan Deni* surgiu como uma metodologia educativa partindo do cinema como instrumento. Configurando-se como uma iniciativa piloto com crianças de diversas classes econômicas, inicialmente as atividades consistiam em projeção de filmes em uma sala de cinema pública. No dia seguinte, nas aulas, o debate sobre o filme assistido era promovido, como também o estímulo à criação mediante atividades com o desenho e a escrita.

No ano de 1968, mais precisamente no mês de abril, o Secretariado Latino Americano da OCIC-AL (Organização Católica de Cinema da América Latina), sob a presidência da militante católica América Penichet, recebeu um subsídio financeiro para o desenvolvimento de uma “ação cinematográfica a favor da criança latino-americana”. Assim, os fundos foram destinados para a promoção do plano idealizado pelo professor Martínez. Em agosto de 1968, o plano foi lançado e desenvolvido, inicialmente, em escolas públicas e privadas em Quito e em Lima. As atividades eram desenvolvidas com crianças entre sete e onze anos. Posteriormente, foi estendido a outros países da América Latina: Uruguai (Montevideu, 1969), Brasil (Rio de Janeiro, 1970- com o nome Cineduc- Cinema e Educação), Colômbia

¹⁶ Informação disponível em <http://www.cineduc.org.br/apresentacao.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

¹⁷ Informação disponível em <http://www.diccionariobiograficoecuador.com>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

¹⁸ OCIC é a sigla para Oficina Católica Internacional de Cinema, com sede em Bruxelas, na Bélgica.

(Bogotá, 1973), República Dominicana (São Cristóvão, 1974), Bolívia (La Paz, 1976) e Paraguai (Assunção, 1977)¹⁹.

No livro publicado em 1986, *Cine sin secretos*, organizado por José Luis Sáez, que foi responsável pelo *Plan Deni* na República Dominicana, é feita uma seleção das experiências compartilhadas nos Encontros Continentais dos responsáveis pelo Plano²⁰. Sáez (1986) relata as experiências desenvolvidas no Equador, Peru, Uruguai, Brasil, República Dominicana, Colômbia, Bolívia e Paraguai, além do relato das discussões nos encontros continentais. De acordo com Sáez, no ano de 1974, o *Plan Deni*, com o nome de Cineduc, estava em pleno desenvolvimento no Brasil. O autor também aponta que em 1970, o Cineduc foi a única experiência que iniciou as atividades com 05 colégios. Sendo assim, o Cineduc configurou-se como a experiência que “exportou sua metodologia” para a organização do plano em outros países, como Paraguai e Peru.

O Cineduc nasceu com o intuito de desenvolver um trabalho entre Cinema e Educação com crianças dentro de seu ambiente institucional de aprendizagem: a escola. A priori, o Cineduc atuava em escolas particulares e católicas, porém a partir dos anos 80, as oficinas do projeto adentraram as escolas públicas com a produção de filmes o que propiciou a expansão do trabalho e o reconhecimento internacional. A partir do ano de 1990, o Cineduc passou a oferecer oficinas em festivais com relevância nacional. Ainda na década de 1990, surgiram outros projetos abordando uma perspectiva diferenciada da instrumental, como por exemplo, o projeto *Janela Indiscreta* desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), Recôncavo baiano, com a proposta de levar o cinema para a escola e para o vestibular.

Nos anos 2000, os escritos sobre cinema e educação, priorizando a entrada do cinema na escola como arte, ganham notoriedade no campo a partir de pesquisas e projetos de extensão universitária; entre os quais destaco os escritos de Duarte (2002); Fresquet (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013; 2015; 2017;) e Migliorin (2014). Nesse movimento, surgiram programas de pesquisas e parcerias, por meio de projeto de extensão universitária, com redes públicas de ensino de Educação Básica. Dentre as principais pesquisas e programas de extensão, gostaria de destacar as oriundas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde desde 2005 é ofertada a primeira especialização, tipo Lato Sensu, em Docência da Educação Básica, destinada aos docentes da Rede Municipal de Belo Horizonte, com uma

¹⁹ Ver mais em: *Cine sin secretos* (Sáez, 1986).

²⁰ No total foram realizados quatro encontros. Em 1971, 1975, 1979 e 1983, respectivamente.

área de concentração do curso que enfatiza a temática “Educação e Cinema²¹”. Ainda me referindo às produções da UFMG, destaco as pesquisas da prof^a Dr^a Inês Teixeira (2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2015, 2016, 2017) que versam sobre assuntos como infância e cinema, juventude e cinema e por último docência e cinema.

Destaco ainda as produções oriundas da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que descrevo a seguir.

Como já citado, na UESB, destaco o projeto *Janela Indiscreta*²², cujo objetivo é criar possibilidades de experiências com o cinema para estudantes e professores, por meio da Oficina Cinema-Educação, realizada no projeto Janela de Cinema, em itinerância em 25 cidades do sudoeste baiano, e os seminários, minicursos e oficinas da Mostra Cinema Conquista. Além disso, a equipe do Janela Indiscreta desenvolve pesquisas voltadas para o campo de cinema e educação. Destacam-se os escritos de Milene Gusmão (2006) com foco na temática cinema e memória, entre outros assuntos.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destaca-se o *Programa de Alfabetização Audiovisual*²³, como um conjunto de ações em parceria com a Universidade e Secretarias Municipais da Cultura e da Educação de Porto Alegre. O Projeto prima pela aproximação dos estudantes e professores com o audiovisual por meio de oficinas de introdução ao audiovisual e a fotografia com a orientação de cineastas. O projeto oferece também curso de formação de professores. Destaca-se, ainda na mesma instituição, o projeto de pesquisa da prof^a Dr^a Rosa Maria Bueno Fischer, que versa sobre os modos pelos quais as mídias, o cinema, as artes visuais têm participado da constituição de sujeitos articulados à formação das pessoas, a modos de ser e estar na cultura. E ainda o projeto de pesquisa da prof^a Dr^a Fabiana Marcello que versa sobre a temática da infância e da imagem.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF) destaca-se o projeto de extensão *Inventar com a Diferença- Cinema e Direitos Humanos*²⁴, projeto este que possui abrangência nacional, atuando em escolas de ensino fundamental e ainda em escolas não

²¹ Informação disponível em <http://www.fae.ufmg.br/laseb/cronogramas.htm>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

²² Informação disponível em <http://www.janelaindiscretauesb.com.br/acoefs/cinema-educacao>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

²³ Informação disponível em <http://www.ufrgs.br/difusaocultural/projeto.php?id=157>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

²⁴ Maiores informações sobre o projeto Inventar com a diferença em: MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

formais, sendo coordenado pelo professor Dr. César Migliorin, que atualmente é também responsável pelo projeto de pesquisa *Cinema na educação: desafios políticos-metodológicos do cinema na escola*. Tal projeto visa discutir os efeitos e possibilidades do cinema na educação básica, por meio da análise de projetos que levam o cinema para escolas no Brasil, com destaque para o Inventar com a Diferença. O trabalho do já citado professor, que leva em conta a perspectiva de cinema como arte e alteridade, tem reverberado em várias publicações. Na UFF, no ano de 2012, também foi criado o primeiro curso de Licenciatura em Cinema no país.

Na UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro, em novembro de 2006, nasce o projeto *CINEAD- Cinema para Aprender e Desaprender*²⁵, coordenado pela prof^a Dr^a Adriana Fresquet. O projeto pesquisa experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola, baseado em fundamentos que articulam estudos do campo do cinema – pedagogia do cinema- com saberes e práticas da educação. O CINEAD atua com o cinema na educação considerando-o como arte em uma proposta de criação.

No ano de 2008, o professor Alain Bergala prestou uma consultoria para o CINEAD a partir de sua experiência em um projeto de cinema em escolas da França. A consultoria gerou reverberações não só para o CINEAD, mas também para outros estudantes e educadores interessados em pesquisas e práticas de cinema na escola sob o ponto de vista de alteridade/criação, isto é, a conjugação do ver com o fazer.

É pertinente pontuar que as iniciativas e pesquisas enunciadas, assim como o engajamento das professoras universitárias Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFGM), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da UESB), Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ), e também de Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc- RJ) durante o II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, em 2008, possibilitaram a ampliação de ações conjuntas no campo de Cinema e Educação. A partir disto, em agosto de 2009, foi criada a REDE KINO (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual)²⁶. Ainda em 2009, ocorreu o I Fórum da Rede KINO durante o III Encontro Internacional de Cinema e Educação na UFRJ. A partir de 2010, o fórum ocorre anualmente na Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP. A mostra abriga estudos e discussões de interessados no tema da preservação do cinema nacional e ainda possibilita o diálogo com

²⁵ Informação disponível em <http://www.cinead.org/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

²⁶ Informação disponível em <http://www.redekino.com.br/memoria/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

educadores e pesquisadores envolvidos com atividades de pesquisa, ensino e extensão em cinema e audiovisual.

A cada ano, nos fóruns da Rede Kino, são discutidas questões ligadas à história e preservação do cinema na escola, sendo produzida a cada fórum uma “Carta de Ouro Preto”, que configura como registro oficial dos assuntos discutidos e das experiências e reflexões compartilhadas, visando o encaminhamento de ações conjuntas e articuladas.

O III fórum da Rede Kino, realizado na 5ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP, de 17 a 22 de junho de 2010²⁷ recomendou, por meio da carta, o apoio ao Projeto de Lei 185/08, que incorpora e acrescenta à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 26, parágrafo 6º, a obrigatoriedade de exibição de filmes e de audiovisuais de produção nacional nas escolas de educação básica. A carta de 2010 ainda registra a preocupação de que o cinema entre na escola não apenas como uma determinação legal, mas como um desejo de seus possíveis “atores” (professores, estudantes, comunidade escolar) e que a massiva adesão à proposta faça que esta regra justifique seu sentido apenas como ponto de partida de inclusão do cinema nacional nos projetos e processos educativo-escolares. A carta recomenda ainda a criação de fóruns, comissões e grupos de trabalhos que possam analisar e contribuir significativamente para a implantação do referido Projeto de Lei nas escolas.

O apoio ao Projeto de Lei e a manutenção dos fóruns e grupos de trabalhos também constam nas Cartas de Ouro Preto dos anos de 2011 e 2012. Na carta de 2012, o Projeto de Lei configurava como PL 7507/2010, pois já havia sido aprovado pelo Senado e tramitado em caráter conclusivo na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), para ser estudado e caso aprovado, seria encaminhado para ser sancionada pela presidenta Dilma Rousseff²⁸.

No momento de tramitação da lei, o senador justifica

[...] à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa da sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. Para ele ainda, “os jovens que não tem acesso a


²⁷ Disponível em: <http://www.redekino.com.br/memoria/> Acesso em: 19 de maio de 2018.

²⁸ Disponível em <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 19 de maio de 2018.


obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 05-06)

A partir da promulgação de uma lei que obriga a exibição de duas horas mensais de cinema nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, uma gama de questões é suscitada com o intuito de traçar algumas considerações, como por exemplo, as relacionadas ao campo do currículo e da formação docente, para que se propicie a efetiva implementação da lei. Diante disto, considere pertinente elencar algumas ações e estudos já desenvolvidos na área de cinema e educação, anteriores à promulgação da lei, ressaltando que não há a intenção de descrever um conjunto de ações no âmbito do cinema e educação de forma linear e sim trazer alguns lampejos oriundos da interface em questão. Considero, também, pertinente tecer uma discussão, mesmo que inicial, a respeito da trajetória de alteração do texto da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96, via lei 13.006/14, assim como problematizar as questões que circundam sua implementação, pois nos interessa analisar como o cinema pode ser pensado nesta proposição.

Em 26 de junho de 2014 foi sancionada a lei 13.006/14, instituindo a obrigatoriedade de pelo menos duas horas por mês de exibição de filmes nacionais nas escolas, como carga curricular complementar, entretanto um longo caminho foi percorrido enquanto a lei ainda se configurava como Projeto de Lei (PL 185/08) até sua aprovação.



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional
Em circulação desde 1º de outubro de 1862
Ano CLII Nº 121
Brasília - DF, sexta-feira, 27 de junho de 2014



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; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Marta Suplicy

PORTARIA Nº 0XX DE XX DE JULHO DE 2015.

O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso I do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e tendo em vista Portaria nº 042, de 03 de junho de 2015, RESOLVE:

Art. 1º Designar os membros do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria 04 de 03 de junho de 2015:

Representantes do Ministério da Cultura:

Titular: Carla Carusi Douzi - CPF: 278.766.208-09
Suplente: Vanessa Louise Batista - CPF: 122.143.918-94

Titular: Paulo Roberto Vieira Ribeiro - CPF: 102.341.007-96
Suplente: Risla Lopes Miranda - CPF: 037.368.641-24

Titular: Thaís Borges da Silva Pinho Werneck - CPF: 717.704.101-04
Suplente: Tiago Rocha Gonçalves de Canha - CPF: 058624457-51

Titular: Roberto Gonçalves de Lima - CPF: 077.225.478-85
Suplente: Débora Peters - CPF: 665.552.800-34

Representantes do Ministério da Educação:

Titular: Marcos Toscano Sieber Brito - CPF: 050.631.394-85
Suplente: Ericka Fernandes Vieira Barbosa CPF - 285.576.543-91

Titular: Rita de Cássia de Freitas Coelho - CPF: 200.938.456-34
Suplente: Maria Genilda Alves de Lima CPF - 783.856.361-53

Representantes da sociedade civil:

Titulares: Adriana Fresquet - CPF: 701.260.461-15
Carolina Barbosa Lima e Santos - CPF: 025.031.031-70
Maria Angélica dos Santos - CPF: 171.458.560-34
Cláudia de Almeida Magalhães - CPF: 022.967.468-29
Frederico Cardoso - CPF: 023.742.237-85
Luiza da Luz Lins - CPF: 562.419.259-20
Suplente: Raimundo Melo - CPF: 538.990.674-87

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOÃO LUIZ SILVA FERREIRA

Figura 2- Publicação da lei 13.006 /2014 - Diário Oficial da União de 27 de junho de 2014, página 1.
Fonte: Diário Oficial da União (Junho/2014).

No período do trâmite da lei, as justificativas oriundas do Senador Cristovam Buarque fomentaram indagações e dúvidas, principalmente por parte das pessoas e instituições que já desenvolviam pesquisas e atividades na área de Cinema e Educação. Assim, foi agendada uma entrevista com o senador, com o objetivo de colher algumas justificativas por parte deste sobre a lei. A entrevista foi exibida no IV Fórum da Rede KINO, ocorrido na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto²⁹.

Durante a entrevista, o senador proponente da lei justifica que “a escola é uma coisa hoje muito chata e, por este motivo, surge a necessidade de levar alegria e diversão que ocorre por vias da cultura”. Vale ressaltar que tal colocação apresenta um aspecto temerário, caracterizando a escola pública como um lugar onde as crianças simplesmente “passam o tempo”, desconsiderando o caráter público e comum da escola onde as coisas se materializam em temas e são apresentadas, partilhadas e transformadas em objetos de estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Argumenta ainda que “a criança de hoje está mais para

²⁹ Informação disponível em FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema e Educação: Lei 13.006- Reflexões, Perspectivas e Propostas. In. _____ (org.) *Da obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14*. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

o audiovisual do que para o ao vivo”. Nota-se, então, uma justificativa da presença do cinema na escola como entretenimento. Para além dessa justificativa, o senador também ressalta que “cultura é fundamental e, sem a mesma a educação fica limitada. Ela não dá o sentimento, a visão humanista e, por mais que haja inserção da filosofia, humanismo só chega através da música, do teatro, do cinema [...]”.

É relevante destacar que o senador não toca em questões cruciais como a definição dos filmes exibidos, custeio para a aquisição de acervo e equipamento técnico, infraestrutura e demais dispositivos para garantir a aplicabilidade da lei. Quando questionado sobre o financiamento público de filmes e sua distribuição, o senador afirma que “todo cineasta que receber recurso público deverá disponibilizar um acervo para as escolas, já que hoje em dia nem é necessário fazer DVDs, basta autorizar um download [...]”.

A intenção de possibilitar a entrada do cinema na escola é louvável, podendo facilitar o acesso por um público que provavelmente se encontra longe das salas de cinema, porém um debate permeado de indagações e dúvidas ainda se encontra distante de ser encerrado, haja vista que a efetiva implementação da lei não se configura como tarefa fácil. Desta forma, pensar em local, horário, recursos, estilos e seleção dos filmes exibidos é importante, além de outras questões que merecerem reflexão por parte de educadores, pesquisadores e representantes do governo.

Cabe ainda problematizar se a entrada do cinema nacional na escola atenderá somente a exigência legal ou efetivamente fará parte da proposta pedagógica das instituições de ensino. O cinema será utilizado apenas como apoio didático para determinado conteúdo? Assistiremos qualquer filme? Quais os critérios seriam utilizados para a seleção dos filmes nacionais exibidos na escola? Como poderemos contribuir para que os filmes sejam discutidos, pensados e experimentados esteticamente?

De acordo com Fresquet e Migliorin (2015), é importante a existência de regulação da lei para que não haja favorecimento das mesmas estéticas e poderes econômicos dominantes constituintes de um mercado restritivo e fechados à diversidade e à diferença, sem que se estabeleça uma imposição dos filmes que não interessam aos estudantes e nem aos professores. Os autores também enfatizam a necessidade de desconstrução do senso comum de que o cinema é somente o local das coisas belas, sendo este um lugar limitado e reducionista da potência do cinema, pois o mesmo também se configura como o lugar “do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador. Se essa equivalência entre cinema e “as coisas belas” se mantém estamos fossilizando e destruindo a potência disruptiva e inventiva desta arte” (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015, p.12).

Ao considerarmos as dimensões política, ética e estética do trabalho com o cinema na escola, o gesto pedagógico que emerge das imagens, constitui-se em outras formas de tensionar a fronteira entre crer e duvidar (COMOLLI, 2008), já que o cinema nos possibilita, por meio das imagens em movimento, esta relação entre “real” e “ficção”, “verdadeiro” e “falso”, nos convidando a ver o cinema como algo mobilizador e desestabilizador de nossas certezas e dúvidas, ou nas palavras de Comolli (2008), “para ser espectador é preciso aceitar crer no que vemos; e para sê-lo ainda mais seria preciso começar a duvidar- sem deixar de crer” (p.11). É nesta tensão que o gesto criativo se nutre e a escola pode configurar-se como locus destes gestos, vinculando-se direta ou indiretamente no currículo escolar.

Embora mostre

[...] preocupação com o ensino de arte e do cinema dentro das escolas, as falas do senador não são claras no que diz respeito à verdadeira importância de se pensar a vivência estética por meio da imagem, nem de uma experiência crítica do olhar sobre o cinema na escola. Na verdade, seus argumentos acabam por enfatizar certas características econômicas, ao entender que o aluno precisa ser “formado”, em direção a um potencial consumidor de produtos culturais. (PAES, 2015, p.7792)

Apesar de a lei se constituir em uma política pública voltada para área da Educação, mais precisamente para as escolas de Educação Básica, não há conhecimento do estabelecimento de discussões nas instituições escolares antes de a mesma ser sancionada, pois ao realizar uma busca³⁰ sobre “consulta pública” no portal do senado não foi encontrada nenhuma informação. Na verdade, esta é uma ação recorrente no cenário nacional, o que poderá acarretar em uma postura impositiva da lei, como se fosse mais uma ordem de “cima para baixo” e, conseqüentemente, incorrer no risco de interpretações enviesadas sobre a presença do cinema na escola. Neste sentido, torna-se pertinente também considerar a relação que o professor engendra com o cinema e com o efetivo uso deste, entendendo que a lei abrange a promoção de filmes brasileiros por todos os professores, sem explicitar segmento ou área específica.

Inspirados no poema de Drummond, Teixeira, Azevedo e Grammont (2015) lembram que há pedras no caminho da implementação da lei, contudo, tais pedras não são para nos paralisar, mas sim para fortalecer a construção e sinalizar quando necessário seguir com mais cuidado, sendo demarcado pelos jovens, crianças, cineastas e professores o caminho a seguir na educação e no cinema. Neste cenário, as autoras refletem que a “regulamentação e a

³⁰ Consulta realizada na página do senado onde contém informações sobre a tramitação do PLS 185 de 2008. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/116593>. Acesso em: setembro de 2018.

implementação de uma lei sobre o cinema brasileiro são campos de disputas, não somente de disputas simbólicas, mas de embates econômicos da indústria cultural” (p. 85).

Dentre as pedras no caminho, Fresquet e Migliorin (2015) também apontam alguns cuidados necessários ao pensarmos a regulamentação da lei a fim de que não se privilegie o discurso de formar consumidores para o cinema nacional, pois a escola não pode e nem deve servir de máquina de produção de consumidores ou um espaço de extensão de propaganda. É pertinente problematizar também as questões ligadas diretamente ao trabalho e formação dos professores, levando em conta que estamos discutindo o potencial criativo que a presença do cinema na escola pode proporcionar, independente da existência de uma lei. Assim, além de proporcionar o contato com os filmes, a aproximação dos professores com os espaços criativos do cinema (cineastas, roteiristas, técnicos, pesquisadores) se mostra fundamental para a construção de uma relação de pertencimento do cinema na escola, como também da escola no cinema. Neste movimento, como seria a presença do cinema na escola? Quais seriam as ações, por parte dos docentes, para desenvolver um trabalho de cinema e educação? Quais seriam os filmes nacionais assistidos? Como seria a seleção destes filmes? Estas são algumas questões que permeiam, direta ou indiretamente, a formação dos profissionais da escola para o trabalho com cinema, pois

[...] embora possamos pensar na presença de profissionais de cinema nas escolas, o que seria muito bem-vindo, porque é uma necessidade, na impossibilidade disso ou mesmo com a presença deles, os educadores precisariam ampliar seu repertório cinematográfico e se aperfeiçoarem nas lidas educativas com o cinema. Mediante que concepções e bases concretizar essa formação? Como e quando realizá-la, seja em termos da formação acadêmica inicial, seja na formação continuada de professores? Por certo que não será possível esperar que isso se resolva para depois iniciar a implementação da Lei, mas algo precisaria ser feito com urgência. (TEIXEIRA, AZEVEDO, GRAMMONT, 2015, p. 87)

Após a promulgação da lei 13.006/14, vale destacar o acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016 entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação com o objetivo de desenvolver ações conjuntas para a implantação de uma política articulada e integrada entre cultura e educação, no âmbito da educação básica, profissional e tecnológica e superior e em formação artística e cultural, com destaque na promoção da cidadania e no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade sociambiental. O compromisso firmado entre os ministérios considera ações e programas em consonância com a formação artística e cultural para a cidadania plena; a materialidade de currículos e planos culturais que mobilizem a pluralidade dos territórios articulados à arte como campo de conhecimento; a formação de gestores e docentes voltada à democratização dos acessos e fortalecimento dos

processos educativos em diálogo com os saberes artísticos e culturais, desde a primeira infância.

Dentre os pressupostos que embasaram o Acordo de Cooperação, destaco:

- Não há educação de qualidade sem a presença das artes e da cultura no processo educativo, seja na sala de aula, no currículo, no contraturno, através de mecanismos complementares de incentivo ao acesso às artes, ao conhecimento e à leitura;
- Formação de plateia, uma vez que isso exige estímulos, desde a infância, à aventura intelectual, ao desenvolvimento da capacidade de se relacionar com obras artísticas, ao deleite estético;
- É na escola que se concretiza a multidimensionalidade da experiência humana- afetiva, ética, social, cultural e intelectual; Uma educação emancipadora fortalece identidades a partir dos seus territórios, conecta os interesses dos estudantes aos saberes comunitários e provoca conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto em que os estudantes estão inseridos;
- Formas emancipadoras de estabelecer a relação do ser humano com o seu contexto;
- Proporcionar a ampliação do repertório dos nossos jovens e crianças, da ampliação da fruição da diversidade cultural brasileira; Ampliação da oferta de cursos e pesquisas em artes e cultura, qualificação dos processos culturais de maneira geral. (DOZZI, 2016, p. 201)

A partir das contribuições deste acordo, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) de Cinema na Escola, com o intuito de elaborar propostas para a regulamentação da lei a serem encaminhadas para o Conselho Nacional de Educação (MEC). O GT foi criado durante a 14ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, ocasião em que se reuniram o Secretário do Audiovisual, a Secretária de Formação Artística e Cultural, o Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, o Diretor da Ancine, entre outros, para debater a respeito da regulamentação da lei. A partir desta iniciativa, foram criados os subgrupos de “formação docente”, “acesso” e “fomento” que elaboraram o texto apresentado e entregue ao Conselho Nacional de Educação em 04 de maio de 2016.

No tocante ao subgrupo de “formação docente”, a proposta elaborada prima por pensar a formação audiovisual partindo do entendimento de que a formação docente não se esgota no âmbito formal, apontando a necessidade de estabelecimento de parcerias entre Universidades, escolas de Educação Básica, Cineclubes e outras intuições e iniciativas que possam contribuir para tal processo formativo, além do estabelecimento de novas redes de formação. Com relação ao cineclube, o GT considera que o mesmo configura-se como uma das entidades de educação não-formal que pode desempenhar papel fundamental no cumprimento da lei 13.006/14 para a formação de professores, assim como para o estabelecimento de parceria com instituições de ensino superior, como para a formação dos alunos, desde que articulado com a equipe docente, uma vez que o cineclube em si próprio não garante a implementação da lei 13.006/14, haja vista que a lei é dirigida a toda comunidade escolar em tempo integral durante o período letivo. “O cineclube, nessa

perspectiva, é, portanto, um parceiro importante das escolas, interagindo sua programação e curadoria com a proposta pedagógica das escolas” (FRESQUET et al., 2016, p. 183). É válido ressaltar que, a partir desta perspectiva, a materialidade do “desconhecimento cinematográfico” do professor e demais profissionais da área educacional só deve ser ocupado pelo próprio cinema.

O subgrupo propôs também, a construção de medidas a curto, médio e longo prazo no que diz respeito à formação inicial e continuada, não somente para professores nas variadas modalidades de ensino, mas também para os agentes educativos e culturais, ressaltando a perspectiva de se trabalhar com obras audiovisuais no ambiente escolar como experiências estéticas portadoras de conhecimento próprio, em diálogo com diferentes áreas de conhecimento, espaços e tempos variados, podendo contemplar o horário de turno e/ou contraturno, em formatos diversificados, como: aula, cineclube e oficina de produção audiovisual. Diante desta perspectiva, o encontro da escola com o cinema, amparado pela lei, abarca em sua realização, primordialmente os professores, mas também outros “atores” como: coordenadores, estudantes, funcionários, responsáveis e outros envolvidos no planejamento pedagógico e na sua execução necessária de atividades que viabilizam seu andamento.

Outro aspecto importante apontado pelo subgrupo de formação docente é o que concerne ao respeito e a valorização da organização do trabalho docente ao pontuar o acréscimo de atividades exigidas aos professores, com vistas ao atendimento de novas demandas atribuídas a escola do mundo contemporâneo. Neste sentido, a formação necessária para a implantação da lei 13.006/14 deve ocorrer dentro da carga horária de trabalho do professor.

Ainda dialogando a respeito das ações propostas pelo GT em curto, médio e longo prazo, considero pertinente ecoar as que tratam da divulgação da lei 13.006/14 e formação docente, a serem dinamizadas colaborativamente com as ações de acesso e fomento, posto que tais propostas colaboram para uma formação docente em devir, sobretudo, ao pontuar aspectos para a regulamentação da lei nas unidades escolares de educação básica.

Com relação as ações de curto prazo, é relevante destacar as seguintes propostas:

- Induzir processos colaborativos entre audiovisual e educação para a elaboração de uma matriz curricular comprometida ética e esteticamente com a formação de professores da rede pública de educação básica no Brasil;
- Incentivo do MEC à inclusão de teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem, relacionados à linguagem cinematográfica e à prática cineclubista nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação;
- Sugerimos que a Lei 13.006/14 seja objeto de ampla visibilidade, nos mais diversos fóruns nacionais, regionais e locais realizados pelo MEC e/ou pelo MinC sobre o assunto, bem como pelas secretarias de educação, outros ministérios interessados,

universidades, institutos federais de educação, instituições da sociedade civil, sistemas públicos e privados de ensino e meios de comunicação, a fim de apresentar, divulgar e problematizar a Lei e sua consecutiva regulamentação;

- É necessário também incentivar o trânsito entre a escola e as salas de cinema, os museus de cinema, cinematecas e cineclubes, incorporando a cultura cinematográfica e a influência de seus agentes e a historicidade do cinema;

- Mapeamento de iniciativas de formação inicial e continuada existentes em universidades, faculdades, entidades de educação não formal, cineclubes, etc, por meio de chamada pública dos Ministérios de Educação e Cultura;

- Os profissionais de educação que receberam a formação descrita neste documento podem, a critério dos entes federados a que se vinculam, receber progressão/pontuação funcional. E, no caso das despesas dessa remuneração ultrapassem a despesas destes entes parceiros, o Ministério da Educação poderá contemplar tal despesa no âmbito dos recursos oriundos do Fundo de Desenvolvimento da Educação- Fundeb. (FRESQUET et al., 2016, p. 184-186)

Pensando ainda em propostas para a formação docente, o Grupo de Trabalho sugere também o incentivo à criação de cursos de formação integrando projetos com ensino a distância que incentivem ações de formações relacionadas ao parágrafo 8º, Art. 26, da LDBEN, em todos os níveis de titulação, incluindo cursos livres para professores de educação básica e agentes culturais.

Outrossim, ao pensar a regulamentação da lei, o GT cinema-escola considera importante pontuar questões relacionadas a acervo, equipamentos e infraestrutura adequada. Nesse sentido, algumas propostas são elucidadas como: a criação de uma plataforma digital para exibição e download de filmes, sem fins comerciais ou após sua exploração comercial, assim como a criação de um acervo audiovisual escolar livre que inclua filmes que contemplem a diversidade geográfica e memória histórica do país, com critérios mais culturais do que comerciais, com subsequente criação de uma curadoria responsável por uma seleção anual de 100 filmes (longas, médias e curtas), caracterizando o selo MEC/MinC e visando que esta seleção seja objeto de uma produção de dispositivos pedagógicos de formação.

Para o recebimento do selo MEC/MinC os filmes deverão atender os seguintes critérios: contemplar os diversos gêneros, formatos e épocas, envolvendo temáticas que deverão garantir as diferenças culturais de cada região do país, a fim de promover um intercâmbio cultural, por meio da difusão audiovisual, abrangendo questões do campo, socioambientais, afro-brasileiras, indígenas, quilombolas, religiosas, de populações itinerantes, de povos e comunidades tradicionais, de comunidades de cegos, surdos, gênero e sexualidade, da infância e da juventude, considerando todas as diretrizes do Plano Nacional de Direitos Humanos.

Pensando na organização do encontro com os filmes na escola, como adequar as condições, incluindo infraestrutura, considerando que essa exposição pode caracterizar-se

como o primeiro encontro com o cinema para muitas crianças? “Organizar o encontro é uma responsabilidade pesada. Todos sabemos que as boas condições, no que concerne ao desejo, muitas vezes foram, precisamente, aparentes más condições [...] (BERGALA, 2008, p. 63). Ainda pensando com Bergala (2008), gostaria de rememorar um princípio norteador, no que concerne a estrutura física e equipamento, quando iniciei o trabalho do projeto de cinema na escola: proporcionar aos estudantes uma experiência de exibição de filmes na escola mais próxima de uma sala de cinema. Neste delinear, o GT de cinema e escola propõe que seja providenciada a infraestrutura adequada para a exibição de filmes, com qualidade de som e imagem e condições de climatização, bem como o escurecimento do ambiente, a fim de garantir as condições mais próximas às de uma sala de cinema, pois, conforme já dito, para alguns estudantes o primeiro encontro com a obra de arte só ocorrerá na escola. Diante disto, o cuidado de tornar este encontro em algo único e memorável constitui-se como deveras considerável, visto que “pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado” (BERGALA, 2008, p. 62).

Partindo das premissas apontadas, as ações de médio e longo prazo primam pelo apoio, fortalecimento e ampliação das propostas que inicialmente foram delineadas. Neste fluxo de ideias, o Grupo de Trabalho sugere a elaboração de atividades nas quais o cinema se constitua como experiência de aprendizagem e não como uma mera ilustração de conteúdos, reputando que os gestos do cinema são mentais: escolher, relacionar e tomar decisões. Assim, a aprendizagem por meio destes gestos se constitui como primordial na escola e na vida, tratando-se de procedimentos e mudanças dos modos de ser e estar no mundo.

Apesar dos profissionais e demais interessados no desenvolvimento de ações que envolvem a presença do cinema na escola não terem sido consultados durante o processo de formulação da lei 13.006/14, não podemos nos ausentar, uma vez que ainda há muito que se ponderar no tocante à aquisição de equipamentos e acervo para as escolas, formações e até mesmo na divulgação do texto da lei, já que a existência de uma lei não quer dizer que esta necessariamente será implementada, sobretudo diante da ameaça de possíveis reformulações legislativas que afetam diretamente o currículo escolar e o trabalho docente, haja vista a eclosão de ações neoconservadoras, relacionadas diretamente com o trabalho docente, presenciadas no período de pleito eleitoral do ano de 2018.

2- DA DOCÊNCIA

[...] É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte Humana.

Rancière



Figura 3- Contação de história para os alunos da Escola Municipal São Pedro da Serra.

Fonte: Arquivo pessoal professora Daniella Corbo (Outubro/2014).



Figura 4: Evento realizado na Cinemateca do MAM para a exibição de imagens de arquivo para alunos da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão.

Fonte: Arquivo pessoal (Agosto/2018).

Neste capítulo, daremos a ver algumas abordagens que dialogam com o aspecto docente e a dimensão pública da educação, em especial reflexões que dialoguem com a docência e a presença do cinema na escola. A escrita deste capítulo, assim como a do terceiro, primará pelo uso da primeira pessoa do plural, pois ao refletir sobre o docente *passer-amateur*, me vejo totalmente imbricada nesta reflexão, tanto na companhia dos docentes, já que foi a partir da minha experiência docente que surgiu o desejo de aprofundamento do tema, quanto com os autores.

A escola pública, sobretudo a brasileira, recebe críticas e ataques recorrentemente, “levando em consideração a extrema exposição a que ela está submetida aos poderes políticos, religiosos, econômicos” (KOHAN, 2017, p. 591). Tais ataques, voltam-se a enaltecer a ineficácia da escola, alegando que a mesma não prepara os alunos para a vida, ou mais precisamente, para o mercado de trabalho. Observa-se que esse ataque não raro é oriundo de um pensamento elitista e conservador que opera em favor da manutenção do *status quo*, interessado em que a escola esteja a serviço do capital.

Ao considerarmos os ataques à escola, não podemos deixar de pontuar os ataques que também são direcionados ao professor, que inseridos em uma lógica de mercado, são desumanizados e transformados em máquinas de produção, funcionarizando-os, pois “uma das críticas mais ancestrais aos professores é que do seu trabalho não resulta em produtos, há uma certa inoperatividade”(GOMES & GONÇALVES, 2015, p. 27).

Neste fluxo, procuramos propor reflexões e problematizações sobre a relação entre docência, cinema e a escola, por meio de abordagens que enxerguem os aspectos públicos e comuns tanto da arte (com o cinema) na escola, quanto da docência. Nesta perspectiva, o trabalho com o cinema na escola pode configurar-se como um dispositivo de abertura e comunicação do mundo e da preparação em si, ou seja, abrir o mundo e trazer o mundo para as coisas e as práticas que o constituem para a vida, priorizando a dimensão democrática e política por este mundo compartilhado.

Priorizamos as abordagens que entendam a escola como um espaço-tempo igualitário e que permita adensar a ideia de igualdade, que é verificada na prática, não se configurando como empírica ou teórica, e que vai contra a ordem natural da coisas, como pensada por Larrosa e Rechia (2018) no trecho abaixo:

Digamos que a igualdade é uma ficção, um “como se” que exige que nos sintamos apanhados, preocupados e, de alguma maneira, gerados por ela. Exige-nos, em suma, que sejamos sensíveis à igualdade, que nos deixemos habitar por ela, que tomemos partido por ela, que nos comprometamos com ela, não teoricamente mas de maneira prática, quer dizer em nossas palavras e em nossas ações [...]. A igualdade é uma ficção,

um “como se” que necessita de nós (de nossos modos práticos de verificação, de nossa iniciativa, de nossas invenções) para encarnar-se e para sustentar-se. É preciso que nós sejamos sensíveis, cuidemos e sustentemos os seres de ficção (a igualdade neste caso) porque do contrário desaparecem para sempre. (LARROSA & RECHIA, 2018, p. 227)

É desta forma que vislumbramos o fazer artístico cinematográfico na escola com novas abordagens que possibilitem o tensionamento de algumas práticas e políticas educacionais que cerceiam o ato criativo de nossos estudantes e de nossos professores e os privam de condições características da escola como o “tempo livre”. Tal característica aliada à transformação de conhecimentos em “bens comuns” são os agentes primordiais para que a nova geração renove o mundo, independente dos talentos naturais ou aptidões de cada um, pois seria o tempo e o espaço igualitário para os estudantes saírem de seu ambiente conhecido (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013).

2.1- Cinema e formação docente: sobre igualdade de inteligências e emancipação

[...] Mas já que ela (a experiência) havia, ao menos, mostrado que não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava.

Rancière

Ao utilizar o princípio da identidade para designar de forma uniforme o conceito de professor, deixam-se de lado todas as características singulares das diversas maneiras de ser, vir a ser, sentir e de operar como um professor, privilegiando a manifestação de pensamentos de representação, sem considerar os traços distintivos e individualizados, conjecturando-se a possível existência de que, a partir de um determinado modelo de professor, todos os outros podem ser formados. Diante do exposto, é importante esclarecer que, no presente estudo, não há intenção de criar categorias ou classificações que caracterizem um conjunto de ações consideradas necessárias para o exercício da docência, “por isso o leitor que queira se deparar com uma ideia sobre o que é ou deveria ser um professor, ou uma posição geral sobre o ofício de professor, ficará desapontado” (LARROSA, 2018, p. 9).

Acreditando na capacidade que o cinema apresenta como potência promotora de experiências estéticas e de manifestações de subjetividades (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015), é relevante refletir o lugar do docente nessa relação, que não é hierárquica, onde a possibilidade de encontros de inteligências igualmente potentes entre estudantes e professores pode favorecer uma dimensão ético-política do cinema e possibilitar a manifestação da igualdade de inteligências.

O que pode, essencialmente um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra igual a sua [...]. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores”, embrutece os inferiores, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE, 2002, p. 50)

Ao propor o princípio da igualdade de inteligências, Rancière (2002) traz à tona o percurso do professor Joseph Jacotot³¹, que por meio da crença de que sua inteligência é igual a de seus alunos, sem pressupor uma superioridade da inteligência do que sabe (mestre) sobre a inteligência daquele que ignora (aluno), desenvolve postulados para uma educação emancipadora. Para o mestre francês, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31) e o ato emancipatório consiste em possibilitar que o aluno use sua própria inteligência. Desta forma, uma educação emancipadora inverte a lógica do sistema explicador, demonstrando ao estudante que ele é igualmente capaz pelo poder de sua própria inteligência.

De acordo com Rancière (2002), o embrutecimento pode ser entendido como ensinar a partir de uma lógica explicadora, que pressupõe a desigualdade de inteligências, ou seja, é manter a postura de mestre explicador a partir da convicção de que os estudantes não possuem capacidade suficiente para aprender sem serem expostos às suas explicações. Nesta lógica, não é considerada a possibilidade de que os estudantes possam pensar a partir de sua própria inteligência, sem a transmissão de conhecimentos de forma ordenada, do mais simples ao complexo.

A trajetória de Joseph Jacotot é narrada como uma aventura intelectual durante o período em que o professor francês vivenciou uma experiência, na Universidade de Louvain, que mudou radicalmente seu percurso e sua concepção de educação, ao ministrar aulas a um grupo de estudantes holandeses que não falavam francês. Apesar desta barreira linguística, Jacotot propõe a leitura da edição bilíngue do livro *Telêmaco* de Fénelon, sem expor os estudantes à tradicional presença de um mestre explicador, ou seja, o professor os desafia a construir um texto em francês apenas fazendo uso da tradução.

Após esta experiência em Louvain, Jacotot percebe que é possível ensinar o que se ignora, sem fazer uso da tradicional explicação. Deste modo, passa a ensinar, por meio de indagações, como por exemplo, “O que vê?”; “Foi bem isso que viste?”; “O que pensas disso?”; “O que mais é preciso?” (RANCIÈRE, 2002, p. 43-44), solicitando sempre atenção

³¹ Ver mais em *O Mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002).

para a realização das tarefas por meio de situações que favoreçam a emancipação dos estudantes, permitindo a eles criarem seus próprios caminhos de aprendizagem.

Para o filósofo Rancière, *O mestre ignorante* não é aquele que nada sabe, mas aquele que relativiza seu saber de forma dissociada do ensino que pratica. Diante disto, ao invés de ensinar por meio de seu próprio saber, o mestre ignorante suscita que os estudantes se aventurem no processo de descoberta emancipatória de seu saber, forçando-lhes a usar sua própria inteligência. Este princípio questiona uma lógica tradicional e embrutecedora de ensinar, que se apoia em uma forma hierárquica de relações e de saberes.

Ainda dialogando com Rancière (2002), um professor não é detentor de mais ou menos *saber*, “ele fornece uma grande quantidade de *fatos* à observação daqueles que procuram” (p. 142). Neste sentido, a emancipação é sempre um percurso singular, posto que somente o homem pode emancipar a si por meio da própria razão, isto é, a emancipação não pode ser institucionalizada ou apropriada pelo sistema escolar, pois “jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa.” (*op. cit.*)

No texto *Três lições de Filosofia da Educação*, Kohan (2003) busca pensar o valor de *O mestre ignorante* como exercício de filosofia da educação. Para isto, traça contrapontos com o modo dominante de exercício do saber em nossas instituições. Para o autor, o importante é inferir uma reflexão que se constitua em uma experiência formativa para os que já exercem o ofício de ensinar e até mesmo para os que ainda estão se preparando para tal. Assim, a proposta é de um exercício de pensamento, sem rotulações ou generalizações. Kohan (2003) propõe um

exercício singular que dá lugar a um pensamento singular. Singular, como diferente e como comum, por ser a história de um mestre e não de um indivíduo, uma história cuja significação não reside nas particularidades de Jacotot, desse ou daquele mestre, senão de um mestre que encarna, em si mesmo, todo mestre que dele queira servir-se para se perguntar por que e para que ensina; e, o que é ainda talvez mais importante, para questionar-se que diabos está fazendo consigo mesmo e com os outros, a cada vez que se veste de mestre em uma sala de aula. (KOHAN, 2003, p. 223)

É por meio desta proposição, de um mestre que interroga a si mesmo, nesta radicalidade da experiência provocada pela leitura de *O mestre ignorante*, que o próprio professor pode experimentar um processo de leitura emancipatória que questione o seu próprio *éthos* docente, educando sem subestimar a inteligência de ninguém, inclusive a própria. A partir deste exercício, estamos expostos aos princípios de Jacotot, que nega a lógica explicadora e do embrutecimento que afeta, não apenas os estudantes, mas que também

nos embrutece e nos convida a pensar, ser e ensinar por outro modo. É neste *continuum* de pensar o princípio da igualdade que pode emergir uma horizontalidade pedagógica.

Assim, o que se pode criar a partir da suposição que todas as inteligências são iguais? Que práticas docentes podem favorecer a “alquimia” de saberes sem distinção? É possível se ensinar o que não se sabe?

O trabalho com o cinema na escola nos permite essa relação horizontal entre estudantes e professores. A partir desta horizontalidade iniciamos um Projeto de Cinema na escola, pois na minha experiência profissional, como também dos copesquisadores³² entrevistados, o processo de criação de filmes nas escolas iniciou-se pela aproximação das vontades entre “mestre” e “discípulo”. Da mesma forma que Jacotot provoca indagações aos estudantes, diante da matéria de estudo, é possível realizar tais provocações aos estudantes, após a exibição de filmes ou fragmentos de filmes. Ao indagarmos “O que você viu neste filme?”, considerando que assim deslocamos a recorrente instrumentalização em vez de perguntamos “O que você sentiu?” ou “Qual a mensagem do filme?”, emerge a possibilidade de despertar o gesto de criação e sensibilização dos alunos como espectadores ativos e criativos diante das imagens, toda vez que apresentamos pequenos fragmentos do mundo e, por meio delas, primamos pelos gestos e escolhas pedagógicas presentes nos exercícios de criação cinematográfica.

A partir do princípio da igualdade de inteligências para pensar a emancipação intelectual dos estudantes e dos professores, é importante pensar também o papel da escola neste processo, pois defendemos que a escola pública é o local de criação de igualdade (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013). Com efeito, é importante destacar que, ao considerarmos o princípio da igualdade de inteligências, não defendemos que o papel do professor é o mesmo que o dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, pois cabe ao professor, por amor ao mundo e a sua matéria, colocar algo “sobre a mesa e convidar a questioná-lo e analisá-lo a partir de outros lugares” (DUSSEL, 2017, p. 93). Desta forma, ao nos referirmos a horizontalidade, não deixamos de lado a ideia da verificação da igualdade com a forma de “como se”. Na verdade, para que o professor possa verificar a igualdade, tem que tratar seus alunos a partir do princípio de “como se” fossem estudantes, ou seja, é preciso colocar seus alunos em posição de estudantes, propondo na prática procedimentos de estudo,

³² A opção pelo termo copesquisadores se deu pelo reconhecimento do papel fundamental dos entrevistados na colheita dos dados deste estudo, como também nas inferências produzidas na escrita do mesmo, conforme explicitarei melhor no capítulo 3.

técnicas ou artes de estudo. Cabe, assim, ao professor inventar formas de estudar para que cada estudante possa traduzir e dar sentido a seu modo (LARROSA & RECHIA, 2018).

Se, por meio de Rancière (2002), entramos em contato com a figura do professor como *Mestre ignorante*, Masschelein e Simons (2013) nos apresenta o professor *amateur*, o professor amante, amador, ou seja, o professor que ama o assunto que ensina, o mundo e os estudantes. Discorremos melhor sobre o professor *amateur* nas páginas adiante, entretanto, ainda ecoando a experiência de Jacotot, entendemos a presença do cinema nas escolas, nesta perspectiva de compartilhamento do gesto de criação cinematográfica, como um objeto de fortalecimento da autonomia pedagógica, por meio de uma condição de igualdade que é característica da escola, possibilitando a apresentação desse mundo que o cinema nos oferece em fragmentos e que captura nossa atenção, nos levando a acreditar, assim, na possibilidade de renovação do mundo pelas novas gerações (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013).

2.2- O docente *amateur-passeur*

[...] Os professores que me salvaram- e que fizeram de mim um professor- não tinham recebido nenhuma formação para esse fim. Não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Não perderam tempo a procurar as causas nem tampouco a ralar comigo. Eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Pensaram que era urgente. Mergulharam de cabeça. Não me apanharam. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram por me pescar. E muitos outros como eu. Repescaram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida.

Daniel Pennac

Acompanhados de Masschelein e Simons (2013), Larrosa (2013, 2018), Larrosa e Rechia (2018), trataremos de uma questão de amor, já que é desta forma que os autores abordam o ofício do professor, ou nas palavras de Larrosa (2018), “o ofício de professor tem que ver com o amor. Com amor ao mundo e com o amor à infância, entendendo essa última como ‘novidade (no mundo)’ e como ‘capacidade de começar’” (p. 38). Ambos autores, inspiraram-se nas ideias de Arendt (1997) ao discorrer sobre a crise da educação no mundo moderno, que se tornou uma questão política incapaz de ser tratada pelos responsáveis pela educação já que segundo a autora, para além das causas que evocam os motivos de determinado aluno não aprender a ler, a crise na educação engloba muitos outros

fatores. Cabe aqui pontuar, que a primeira publicação do texto de Arendt ocorreu no século XX, no ano de 1957 e, mesmo assim traz diagnoses e reflexões deveras atuais.

De acordo com Arendt (1997), isto ocorre porque a educação se constitui como uma atividade demasiadamente elementar e necessária a sociedade, que nunca permanece estática e imutável, pois se renova constantemente pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos. Arendt também aponta que é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo, o que não quer dizer que a escola constitui o mundo e nem pretende assim ser compreendida. Neste sentido, “[...] a educação é um dispositivo, um artefacto, um artifício, um invento inserido no *vir ao mundo*, no *chegar ao mundo* e a função deste dispositivo é estabelecer uma relação particular entre o mundo e os *novos*, aqueles que chegam ao mundo como *novos*” (LARROSSA, 2013, p. 39).

É neste diálogo entre amor ao mundo, nascimento, infância, cinema e docência que traremos algumas reflexões sobre o amor ao ofício e suas muitas maneiras de exercê-lo. É importante ressaltar que nos baseamos na concepção arendtiana de educação e de renovação do mundo e, ao fazermos uso da expressão “amor ao ofício”, não há a intencionalidade de desqualificar o trabalho docente, mas sim de operar com a noção de professor *amateur*, que é um profissional que agrega o amor ao mundo e ao assunto, assumindo, assim uma dupla responsabilidade: o de entrega as crianças ao mundo- a uma certa relação com o mundo- e ao mesmo tempo a entrega do mundo às crianças -à infância, a novidade, ao recomeço- (LARROSA, 2013).

Nas palavras de Arendt (1997),

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso próprio mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 1997, p. 247)

Atualmente, o professor é considerado um especialista, alguém que pauta sua experiência em conhecimentos e métodos científicos, agindo de forma metódica e competente, o que não quer dizer algo sem relevância, entretanto, outras questões precisam ser consideradas, já que o papel do professor “não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos de responsabilidades pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p. 26).

Masschelein e Simons (2013) nos apresentam o professor como *amateur*, um amante, aquele que tem amor ao assunto que ensina pela causa (ou mundo) e pelos estudantes. É importante esclarecer que o amor tratado pelos autores se expressa de uma maneira comum: “em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e escutar” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 76). Tais gestos-escuta e voz- são características do *amateurismo*, assim como do ofício do professor.

Nesta linha de pensamento, o professor é aquele que por amor ao assunto e ao mundo, também se preocupa com esta relação e está envolvido em algo, além do conhecimento da matéria de ensino (como matemática ou história, por exemplo), mas é ainda amante do assunto e inspirado por seu ofício. É possível testificar essa relação de amor, que também é uma relação de responsabilidade, nos pequenos gestos e ações que denotam o entusiasmo pelo seu ofício e expressam suas preocupações com o trabalho.

Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo, isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida- uma *presença no presente*, pode-se dizer. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 77)

Desta forma, a matéria, assim como o tempo, é caracterizada livre e pode tornar-se assunto de estudo, não só para os estudantes, como também para o professor. Essa característica se faz presente também na relação do cinema com a escola, pois a matéria – no caso o cinema- constitui-se como objeto de experimentação para ambos.

Em sua entrevista em forma de abecedário³³ concedida a Claire Parnet, Deleuze revela, no verbete “Professor”, que para dar uma aula é preciso ensaio, é preciso inspiração. Assim, a aula é o momento que revela a fascinação do professor por sua matéria “o ponto de falar algo com entusiasmo”. Para dar uma aula “é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. É preciso ensaiar, preparar, ensaiar na própria cabeça. Uma aula é emoção, tanto emoção quanto inteligência”.

A preparação de uma aula implica, sobretudo, esvaziar, varrer, faxinar, esfregar a contrapelo a aula para que ela subverta os modelos pré-existentes (CORAZZA, 2012). Nesta direção, para este professor pensar a sua aula é, sobretudo criar e, ao buscar ideias inéditas,

³³ A série de entrevistas em forma de abecedário concedida por Gilles Deleuze a Claire Parnet resultou em uma produção audiovisual filmada nos anos de 1988 a 1989. Os elementos sobre a entrevista de Deleuze em Claire Parnet em forma de Abecedário serão explicitados de forma mais detalhada no capítulo 3. Entrevista disponível em: Acesso em fevereiro 2019.

ele não prepara somente a aula, mas também prepara a si mesmo. Inventa, reinventa, traduz, por atravessamentos de devires.

Coadunando com estas ideias, o professor *amateur* é inspirado pelo amor ao assunto ou por sua matéria, e por meio deste amor, este professor se torna presença, que é algo relacionado com seu conhecimento e experiência, e *personifica* a matéria para que os estudantes possam colocar-se na *disposição de estudantes*. A escola também passa a ser o lugar da atenção da matéria de estudo, como também atenção da própria escola, assim, o professor *amateur* pensa a escola como uma máquina de atenção ao mundo e as coisas e não como uma máquina cognitiva.

Vale ressaltar que o professor *amateur* sabe que o amor pelo assunto não é algo a ser ensinado, todavia o que concerne ao professor é propiciar oportunidades para que os estudantes se preparem e se engajem na matéria que ele ama e ao, estabelecer instruções, estudos, práticas, ou como preferimos chamar nos exercícios de criação cinematográfica, “regras do jogo”, também estabelece uma questão de disciplina ao propiciar que algo ocorra em um tempo suspenso, um tempo desativado e caracterizado como o tempo próprio da sala de aula. “Com base nisso, o professor não pode fazer nada além de assumir a igualdade, ou seja, agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 84).

Partindo do caráter público e comum do mundo e da escola, e entendendo o cinema também como um bem *comum*, tal ideia

pode nos ajudar a pensar sobre os gestos pedagógicos mobilizados no contexto escolar- que supõe a relação de abertura para o mundo, a partir das perguntas que surgem nessa abertura, como experiência vivida, para além da decodificação e interpretação dos signos cinematográficos. (BERTI, 2016, p. 56)

Ao pensar neste gesto de atenção e comunização do mundo, um bom exemplo pode ser o exercício de criação cinematográfica denominado Minuto Lumière.

O exercício Minuto Lumière, inicialmente proposto por Nathalie Bourgeois (coordenadora pedagógica da Cinemateca Francesa) e pelo cineasta Alain Bergala, consiste na filmagem de um plano de 01 minuto com a câmera parada e, preferencialmente, de alguma cena observada no cotidiano (pessoas andando na rua, fenômenos da natureza e outros). A intenção é aproximar o exercício ao conteúdo e forma com a qual os irmãos Lumière e seus operadores filmavam. Tal exercício, além de proporcionar o contato com o nascimento do cinema e de introduzir alguns conceitos básicos da linguagem cinematográfica, propicia também uma experiência autoral e exige do estudante um relativo planejamento prévio, gesto

de interrupção, observação, escolhas, atenção e interesse pelo mundo e pelas coisas promovendo, sobretudo, a experiência do cinema na escola como uma proposta de alteridade. Podemos dizer que este é um dos dispositivos de criação cinematográfica que propicia suspensão do tempo linear e profana o mundo público e comum, tornando-o matéria de observação e estudo, já que entre o ligar e o desligar da câmera há um tempo que pode propiciar algum imprevisto ou alguma surpresa que “atrapalhe” ou “engrandeça” o exercício. Ao escolher a posição da câmera, corre-se o risco de não acontecer nada, o que incorre na necessidade de um olhar prévio, um planejamento mais detido e cuidadoso e um olhar para o mundo que busque o que não se vê corriqueiramente.

Ainda neste diálogo entre docência e cinema, é pertinente abordar a denominação *passieur*, apresentada por Bergala (2008) quando se refere ao professor que trabalha cinema com estudantes como um “passador”, caracterizado como um agente que expõe seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com a arte, que corre os mesmos riscos que os estudantes, a fim de proporcionar outro lugar tanto para a docência, quanto para o cinema na escola. O *passieur*- termo cunhado por Daney- refere-se “a alguém que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos” (p. 57). Assim, o professor passador está “junto com” permitindo que as crianças e jovens tenham suas próprias vivências, mas que também se arrisquem. Não se trata de fazer por eles, mas “fazer com” eles, promovendo um ambiente de ruptura e experimentação para ambos (RAMOS & TEIXEIRA, 2010). Diante disto, o professor *amateur-passeur* é aquele que dá a ver outras formas de experimentar esta arte na escola. Aquele que ensaia outros modos de “ver, enquadrar, ocultar/revelar, crer/duvidar, criar sentidos, inventar e colocar em relação” (FRESQUET, 2013b), escapando das formas dogmáticas de representação e criando um modo singular de verificação da igualdade.

Larrosa e Rechia (2018) apresentam relevantes contribuições sobre a origem da palavra “*amateur*”, já que ao referirmos-nos ao professor *amateur* como o professor que ama o que faz, incorremos no risco de interpretações enviesadas que remetam o ofício do professor a uma espécie de sacerdócio ou outra atividade que descaracterize todo o estudo e responsabilidade pertinente a docência. Diante disto, os autores acima citados acrescentam ainda que a palavra “*amateur*” tem origem francesa e surgiu na mesma época em que na Itália apareceu a palavra “*diletante*”, que é aquele que se deleita com o que faz. Seu uso relacionava-se à autonomia da arte, mais precisamente, da emancipação da condição servil da arte. *Amateur*, por outro lado, surge com um significado mais amplo, estendendo-se a qualquer atividade realizada de um modo não servil e, portanto, sem afã de lucro. Em outros

termos, poder-se-ia dizer que o *amateur* não se submetia aos clientes, à vontade e aos critérios dos que pagam pelos seus serviços. Os autores esclarecem, também, que somente após a profissionalização das atividades artísticas e artesanais é que tais palavras passaram a ser usadas no sentido pejorativo, ao referirem-se a pessoas que demonstravam interesse superficial por algo, sem saberes especializados da profissão ou do ofício.

Até os dias atuais, o que não ocorre por mera casualidade, observamos esse deslocamento para que o sentido pejorativo ganhe forças, no momento de produção de “*experts*”, especialistas, que adentraram as instituições educacionais estabelecendo a lógica de produção, da eficiência, da burocratização e do controle, descaracterizando o trabalho docente. Numa perspectiva mercantilista de educação, muito em voga nos dias de hoje, a escola e os professores devem agir como trabalhadores, ou até mesmo máquinas, de uma empresa, cuja função é de exclusivamente produzir. (GOMES & GONÇALVES, 2015) Estamos tratando da “empresarização” da escola e da “proletarização” docente. “Talvez por isso o pior inimigo do professor *amateur* seja o professor ‘profissional’” (LARROSA & RECHIA, 2018, p. 41). A partir destas e de outras questões, consideramos pertinente traçar algumas considerações sobre o ofício do professor e a precarização do trabalho docente.

2.3 Sobre o ofício do professor e a precarização do trabalho docente

[...] digamos que me reconheço nisso da indistinção entre o que se faz e o que se é; nisso de que o ofício de professor nada tem a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados mas com ser “de verdade” (seja isso o que seja).

Jorge Larrosa com Karen Rechia

Por amor ao mundo, aos estudantes e a matéria de estudo, o docente *amateur* suspende a relação ativa e econômica com o mundo, ou seja, “ [...] a suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, [...] tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 32-33), conforme discutido na seção anterior. No entanto, tal noção não é o que tem sido observado nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, nas instituições escolares. Diante do exposto, a exemplo de Larrosa e Rechia (2018), faremos uso da palavra ofício, ao discutirmos sobre o trabalho docente, pois a palavra profissão encontra-se demasiadamente contaminada pelo os termos “profissionalização” e “proletarização” (GONÇALVES, 2014).

Neste fluxo, Larrosa (2018) opta por mostrar o ofício do professor como algo milenar, que pode até mudar de acordo com as épocas e funções atribuídas, mas “muito similar no que se refere à materialidade concreta do seu trabalho e aos gestos básicos que a constituem” (p. 10), assim, o ofício do professor é compreendido como uma maneira de entender a vida, na forma de ser professor sendo professor, a partir do exercício cotidiano de ser professor.

O ofício consiste, então, em algo muito similar com a artesanaria, algo que tem a ver com a condição e realização ajustada desta condição, que remete à tradição de fazer as coisas, a presença corporal e a subjetividade que emana neste ato. Consiste em ser um professor “de verdade”, um professor que se constitui no fazer, no ser, no “exercício de”, sendo difícil distinguir entre o que se faz e o que se é.

E remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. (LARROSA & RECHIA, 2018, p. 319)

Ao tratarmos da docência por meio de termos como ofício e artesanaria, nos remetemos aos gestos e maneiras que constituem o “ser professor”. Não se trata de negar a presença do pensamento nesta constituição, já que todo trabalho manual é uma expressão do pensamento. Entretanto, inspirados no texto “*Das mãos e das maneiras*”³⁴, de Larrosa (2018), gostaríamos de dar luz aos gestos, principalmente os das mãos do professor: a mão que escreve na lousa; a mão que escreve nos cadernos; a mão que ilustra a fala; a mão que mostra as imagens e a mão que segura a mão da criança, aludindo a figura mítica do pedagogo na Grécia antiga, visto que podemos dizer que suas mãos não eram mãos que fabricavam, mas sim que separavam as crianças de suas casas, de lugares e conduziam, guiavam. Mãos que incitam e que provocam deslocamentos, que separam.

Ainda com essa imagem das mãos na memória, cabe trazer à cena as mãos retratadas no cinema, sobretudo pelo cineasta Robert Bresson, que foi um dos pioneiros a construir espaços com pequenos fragmentos desconexos, sem predeterminação. Esses fragmentos de espaço visual sem conexão dada previamente, são conectados por meio da valorização cinematográfica da mão no seio da imagem. Para Deleuze (1999), as mãos filmadas por Bresson não é excesso, mas falta. Não as filma porque elas sobram, mas porque ele precisa delas e esta necessidade proporcionou a captação das imagens das mãos de forma admirável e ímpar.

³⁴ Em LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

Neste adensar de conexões entre as mãos filmadas por Bresson, as mãos do pedagogo e as mãos e os gestos do professor, quais seriam as “ferramentas”, a matéria de trabalho pertinente ao ofício do professor?

Ainda no texto *Das mãos e das maneiras*, Larrosa (2018) traz à tona sua experiência de leitura de um texto inédito de Jan Masschelein³⁵ sobre as mãos e a escola. No referido texto, Masschelein narra uma fábula pedagógica da caverna, distinguindo-a da fábula filosófica dominante³⁶, a qual já possui inúmeras leituras educacionais. Para a elaboração deste texto, o autor faz uso do trabalho de paleontólogos, antropólogos e filósofos que estudaram as pinturas das cavernas, tomando-as como gestos e movimentos, referindo-se, assim, às imagens das mãos que se encontram em muitas cavernas.

Fazendo uma análise aligeirada da fábula pedagógica de Masschelein, o autor faz uso de vários motivos para remeter-se a caverna como um espaço separado, que enquanto espaço separado possui também um tempo separado, assim como Masschelein e Simons (2013) propõem no livro *Em defesa da escola*, ao abordar as operações de suspensão e profanação, haja vista que as operações que ocorrem na caverna exigem rupturas fundamentais com a ordem externa, da mesma forma que ocorre no tempo suspenso e profanado da escola. Nesta abordagem pedagógica, proposta por Masschelein, a figura do filósofo é substituída pela figura mítica do pedagogo, cuja tarefa consiste em separar as pessoas dos tempos e espaços que ocupam e acompanhá-las em seu movimento, apoiando-as quando falta coragem para adentrar a caverna. “Não apenas como o que projeta as imagens na parede, mas também como o que introduz ou incita as palavras, nomeando o mundo de maneira que se faça disponível para a contemplação, o estudo e o exercício” (LARROSA, 2018, p. 87). Neste viés, a figura do pedagogo, na fábula, assume um caráter educativo e suas mãos, não são mãos que fabricam, mas mãos que extraem e separam.

Seguindo a lógica da fábula pedagógica, o elemento fundamental narrado é o deslocamento das pessoas, abandonando suas tarefas cotidianas, onde seus corpos e mentes estão sempre ocupados, para entrar em outro espaço e tempo disponibilizados para outra coisa: a caverna. Na caverna, as pessoas são guiadas por alguém, cuja arte e ofício não se constituem em fazer, mas em trazer à presença, trazer luz, possibilitando ver e contemplar o mundo, exatamente porque se produziu um tempo e espaço outro que permite o afastamento de suas ocupações habituais, propiciando uma nova configuração de tempo e disposição do

³⁵ O texto se intitula “*An Educational Cave Story (On Animals That Go to ‘School’)*”. Uma história educativa da caverna (Sobre os animais que vão à “escola”). Ainda no prelo.

³⁶ O autor refere-se ao texto Mito da Caverna, de Platão.

mundo. Neste sentido, não será este o espaço e tempo da escola? Não será nesta nova configuração de espaço e tempo o lugar do cinema na escola? Seria possível, por meio das imagens em movimento, contemplar o mundo neste espaço e tempo que se coloca em frente e deslocado “dentro” do mundo? E ainda: Se as imagens em movimento permitem esta contemplação do mundo, seria possível pensar em novas imagens para o mundo por meio do cinema?

Retomando a reflexão sobre as mãos do professor, após este delinear de ideias eclodidas na fábula de Masschelein, podemos dizer que

as mãos do professor são então as mãos que iluminam, que trazem à presença, que apresentam e representam; também são mãos que mostram, que indicam, que assinalam, que chamam ou atraem a atenção, que ensinam, que fazem sinais para o que aparece e merece o esforço de ser olhado. Em relação às imagens que apresenta, o professor é um representante (não faz o mundo ou as imagens do mundo, mas as faz presentes, as apresenta e as representa). (LARROSA, 2018, p. 94)

Neste movimento, o ofício do professor não consiste em “fazer”, mas em apresentar, em tornar presente, em trazer à tona e dar luz. Uma luz que as imagens, as coisas e as matérias de estudo ainda não têm. O professor é também aquele que experimenta e compartilha um mundo “com o qual pode se relacionar e sobre o qual pode falar sobre o qual se sente convidado ou mesmo incitado, provocado, para falar.” (LARROSA, 2018, p. 95)

Dialogando com Biesta (2017), é pertinente relacionar à ideia do ofício do professor a abordagem proposta pelo autor ao pensar que ser um professor, ser um educador é criar oportunidades e desafiar seus estudantes, acreditando que a educação não se resume a transmissão de conhecimentos, habilidades e competências, mas diz respeito à vinda ao mundo destes estudantes, desafiando-os para que venham ao mundo como seres únicos e individuais.

Como não vemos a possibilidade de falar do ofício do professor, sem falar da escola, trataremos ainda de concepções relativas a mesma, que afetam diretamente o trabalho docente e impõem discursos e práticas voltados para metas, aprendizagens e resultados, como ressalta Dussel (2017) que não há acaso que a concepção da escola como espaço suspenso e diferenciado da vida cotidiana, caracterizada como espaço público que pode colocar-se à margem, tenha caído em desgraça, uma vez que torna-se cada vez mais forte a reivindicação de que se assemelhe com o lado de fora imediato e se adeque às aprendizagens comuns, tomando suas tendências e formas.

Para Biesta (2017), esta é a lógica existente por trás da “linguagem da aprendizagem”, ao observar a tentativa de transformar a educação em mercadoria e negócio, por meio de ações e políticas públicas que deslocam o discurso da educação para o discurso da

aprendizagem, fragilizando o caráter público e comum da escola. Nesta lógica as “boas escolas” são as que apresentam maior desempenho e preparam os alunos para “competir” no mercado de trabalho, incluindo aparatos tecnológicos e facilitadores a fim de conduzir “um processo de aprendizagem descomplicado e amigável”.

Diante disto, pensar a educação como um produto e o professor como provedor deste produto é problemático e compromete o entendimento tanto da educação quanto do papel do professor na relação educacional, desqualificando a real importância do ofício do professor, já que nesta concepção de educação como transação econômica, o lugar do professor não pode ser igualado ao de um vendedor que “entrega a mercadoria ao cliente”.

CONHEÇA OS CURSOS

CONCLUSÃO EM ATÉ **1 ANO**

80% PROFESSORES DOUTORES

MATERIAL DIDÁTICO EXCLUSIVO

Segunda Licenciatura na melhor educação a distância do Brasil.

Cursar sua 2ª licenciatura na educação a distância da Unicesumar é ter a garantia de uma formação de qualidade. Além de poder contar com tudo o que a metodologia da melhor EAD do Brasil oferece, você conquista seu segundo diploma de licenciatura em apenas 12 meses.*

Confira os cursos:

- Segunda licenciatura em Geografia
- Segunda licenciatura em História
- Segunda licenciatura em Pedagogia
- Segunda habilitação em Letras (Inglês)

Aqui, sua graduação é acompanhada de perto e levada a sério.

Matrículas abertas.

Sete Lagoas - MG
(31) 3773-6300
Av. Getúlio Vargas, 627 - Centro

Unicesumar
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | HÍBRIDO

unicesumar.edu.br/ead

Partners Google for Education

*Até 12 meses em 12 meses. O prazo de conclusão varia de acordo com o curso. A duração do curso varia de acordo com o curso. Consulte o site da Unicesumar para mais informações.

Figura 5-Propaganda de graduação à distância para formação de professores.

Fonte: <https://teclemidia.com/2017/12/15/segunda-licenciatura-na-melhor-educacao-distancia-do-brasil-em-sete-lagoas/> (Acesso em novembro de 2018).

Nesta nova linguagem de aprendizagem atribuída à educação e, conseqüentemente ao docente, há um entendimento de flexibilidade por parte das instituições e dos educadores, como ilustra a imagem acima, já que em apenas um ano, por meio de um programa de educação à distância, qualquer pessoa que já possua uma licenciatura poderá adquirir uma

segunda certificação, independente das distinções da primeira. É nítida a presença de uma lógica de mercado que se flexibiliza e pensa nos aprendentes como clientes e, para atraí-los “a aprendizagem é apresentada como fácil, atraente e emocionante” (BIESTA, 2017, p. 42), evidenciando que a educação encontra-se “a serviço” do cliente e, portanto, atenderá seus pedidos e facilitará os processos para que o “produto” seja adquirido. Entretanto, o fato mais preocupante neste anúncio é que esta concepção mercadológica será aplicada para formação de docentes, caracterizando que para ser professor é necessário apenas conhecimentos mínimos para o exercício da profissão. Nota-se, desta forma, o enfraquecimento da profissão, que não ocorre somente nos espaços de formação, mas também nas escolas onde a atividade profissional se realiza.

Cabe considerar ainda os discursos e arranjos de cunho neoliberal que, mediante esta justificativa de professor metódico e especialista, atribuem ao docente uma condição de “cumpridor de tarefas”, podendo sua autonomia, com o intuito de atender “às necessidades de seus aprendentes”. Entendemos, assim, que a autonomia docente não é a individualização do trabalho, nem busca pela excelência, já que tal discurso favorece o surgimento de práticas que tanto atacam a escola, com vistas a enfraquecer seu caráter público, como também proletarizar e precarizar o trabalho docente.

O entendimento do professor como um *expert*, caracteriza a “funcionarização” docente, burocratizando seu fazer para que seu tempo e ações sejam considerados “produtivos”, posto que atualmente as escolas operam na lógica de metas e resultados que devem ser obtidos por meio de simulados, avaliações externas e internas, contabilização da aprendizagem. Estamos, assim, vivenciando a era da meritocracia e da precarização do trabalho docente. Nesta perspectiva, não há tempo para que o professor exerça seu ofício, por meio da experimentação e compartilhamento do mundo. Não há tempo para que o professor e os estudantes se tornem presença e se exponham, tornando-se públicos. “O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública” (GOMES & GONÇALVES, 2015, p. 34).

Neste cenário, Biesta (2017) sugere a transição do foco da aprendizagem para a educação e apresenta três dimensões constitutivas da relação educacional: confiança (sem fundamento), violência (transcendental) e responsabilidade (sem conhecimento), pois crê que este tipo de discurso descaracteriza o caráter educacional da escola, porque negar ou denegar o risco envolvido ao engajar-se na educação é também negar a dimensão crucial da educação.

A dimensão da *confiança (sem fundamento)* está relacionada com a concepção de que a educação só se inicia quando o aprendente está disposto a correr riscos, mesmo que haja

engajamento em formas muito bem organizadas de aprendizagens (p. 44). Dentre estes riscos, há também o risco de aprender coisas que não se espera aprender e que nem se imagina, além do risco de aprender algo que não se gostaria de aprender. Ao engajar-se em aprender, é relevante considerar os riscos, os impactos e as mudanças que podem ocorrer no estudante. Vale relembrar que ao refletirmos sobre o docente *passer*, o definimos como aquele que se expõe e corre riscos juntamente com os estudantes. Nessa dimensão, dialogando com as ideias de Bergala (2008) e Biesta (2017), encontramos pontos comuns, já que ambos os autores assumem que há riscos, sem que haja possibilidade de calculá-los ou prevê-los nas ações educacionais, seja para o professor, seja para os estudantes. “Não se sabe como o outro irá responder. Se soubéssemos, a confiança já não seria necessária” (BIESTA, 2017, p. 45). Ao argumentar que toda aprendizagem pode proporcionar mudanças inesperadas, Biesta considera a segunda dimensão da relação educacional: *a violência (transcendental)*.

A *violência (transcendental)* relaciona-se à concepção de que a educação não se limita a transmissão de conhecimentos, habilidades, competências e valores, mas diz respeito “à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua ‘vinda ao mundo’ como seres únicos e singulares” (BIESTA, 2017, p. 47). De acordo com o autor, “vir ao mundo” consiste na criação de oportunidades para que os estudantes possam responder- o que não significa que é necessário haver algo a responder, como por exemplo, um conteúdo que precisa ser adquirido- mas a oportunização de uma prática que permita respostas particulares, demonstrando interesse pelos pensamentos e sentimentos dos estudantes. “Vir ao mundo consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional.” (p. 48). Neste entendimento,

os professores e outros educadores não só têm uma tarefa crucial em criar as oportunidades e um clima em que os estudantes possam realmente responder. Possuem igualmente a tarefa de desafiar seus estudantes a responder, confrontando-os com o que é o outro e com quem é outro, e propondo questões fundamentais como “O que você acha sobre isso?”, “Qual sua posição?”, “Como vai reagir?” (BIESTA, 2017, p. 39).

Diante do exposto, verifica-se que a vinda ao mundo não se constitui como tarefa fácil, pois a proposição de questões desafiadoras e até mesmo perturbadoras acarreta na *violação* da soberania do estudante. A denominação de *violência transcendental* foi proposta por Derrida (1978), uma vez que a educação interfere na soberania do sujeito, por meio de questões difíceis que criam encontros difíceis. Ao acentuar que a educação promove uma violação da soberania, não significa afirmar que a educação deva ser violenta, mas sim lembrar como nós, educadores, podemos interferir na vida dos estudantes, de forma desafiadora e até perturbadora, indo na contramão da descrição da aprendizagem como algo

“fácil” e sem riscos. Neste movimento, que “desafios e estranhamentos” o cinema como outro, como estrangeiro, pode provocar nos estudantes para que eles possam “vir ao mundo”, tornando-se presença?

A terceira dimensão apresentada denomina-se *responsabilidade (sem conhecimento)* e alude as responsabilidades do professor, que não é entendida como responsabilidade por “qualidade” de ensino ou satisfação dos estudantes, como já vimos que pode ser interpretada, erroneamente, como uma relação de clientelismo, mas compreende a responsabilidade, por parte do professor, pela subjetividade do estudante, permitindo-os serem únicos e singulares. Nesta dimensão, a responsabilidade não pode ser calculada e, portanto, *sem conhecimento*. “Ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer” (BIESTA, 2017, p. 51).

Diante destas dimensões e reflexões propostas para a relação educacional, a educação apresenta uma concepção arendtiana de chegada dos novos ao mundo e, conseqüentemente, pela constante abertura do mundo à renovação. Por meio desta compreensão, Gomes e Gonçalves (2015) defendem que “a educação se faz também como um trabalho que só pode ser pensado como *ação humana*, no sentido que lhe é dado por Hannah Arendt” (p. 28).

Como já abordado no capítulo inicial, Arendt (1997) aponta três dimensões da vida ativa: *labor*, *trabalho* e *ação*. O *labor* compreende o processo biológico inerente ao corpo humano, sendo caracterizado como a própria vida. O *trabalho* corresponde às atividades que caracterizam o artificialismo humano. Assim, o trabalho produz coisas que integram um mundo artificial, fora de qualquer ambiente natural e integra a mundanidade. A *ação* constitui-se como a única atividade exercida entre as pessoas, sem a mediação das coisas, “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDR, 1997, p. 15). É na relação entre começo, renovação de mundo, pluralidade e ação que a educação acontece.

Para Gomes e Gonçalves (2015), a educação pertence ao âmbito da *ação*. As autoras também reconhecem a educação como uma condição humana que ocupa o hiato entre *trabalho* e *ação*, pois a educação pode permitir ou inibir a manifestação da pluralidade e a durabilidade do mundo. “A educação é uma atividade que revela, aos outros, cada um, e revela/abre o mundo, é *ação* humana que decorre, e reifica, a esfera pública” (GOMES & GONÇALVES, 2015, p. 29).

Ainda dialogando com Arendt (1997), a modernidade estabeleceu uma divisão entre trabalho produtivo e improdutivo e, ao observamos o caráter das políticas públicas

educacionais, as ações estabelecidas nas escolas e as fundamentações teóricas que constituem muitos documentos curriculares (muitas vezes influenciados por parcerias de natureza público-privado), nos deparamos com a substituição da *ação* pela *fabricação* na educação, assim como no trabalho docente, já que há um crescente enaltecimento das atividades produtivas, menosprezando a ociosidade associada à *ação*.

Apostando nesta dimensão da *ação*, acreditamos que o ofício docente, sobretudo do docente que opera com cinema, não é pensado como um trabalho produtivo, principalmente o caracterizado pela era moderna, apresentando um caráter alienante, mecanizado, acelerado e fabril. Pensamos, então, a docência na dimensão suspensa e profanada, ou seja, suspensa da ordem produtiva e profanada do uso habitual, considerando o caráter público da educação, da escola e do professor. Apostamos também na potência do trabalho educativo e na criação de espaços de alteridade, que fissuram a lógica normatizadora e formatadora do ofício do professor, mediante o trabalho com o cinema na escola como arte, que abarca a dimensão pública do mundo, da escola e da docência:

a dimensão criativa do trabalho dos professores emerge nestes espaços *entre-* arte e educação, disciplinas escolares e campos artísticos, escolas e museus, professores e artistas, professores e alunos, ensino e aprendizagem, recuperando uma certa ideia de autoria que está normalmente associada ao trabalho do artista mas que parece ter desaparecido dos entendimentos dominantes sobre o trabalho docente. (GOMES & GONÇALVES, 2015, p. 43)

Mediante esta dimensão criativa do trabalho docente, que pode emergir no trabalho com o cinema na escola, como o cinema pode contribuir para desestabilizar a proletarização do trabalho do docente? O que professores e estudantes aprendem nesta relação? Que práticas educativas podem fissurar o discurso da aprendizagem e primar pela vinda ao mundo de sujeitos únicos e singulares?

No próximo capítulo, trataremos à tona o objeto de investigação deste trabalho, por meio das experiências vividas por *docentes amateurs-passeurs* que já desenvolveram ou ainda desenvolvem projetos de cinema em escolas de Educação Básica.

3- DOS DEVIRES

A criação desse mundo, a criação de um espaço mundano, não é algo que possa ser feito de maneira direta. Acarreta antes um “dever duplo” em relação à criação de espaços mundanos e a seu desfazer.

Gert Biesta



Figura 6- Oficina de Arte integrada com cinema e história para narradores e professores de sala de leitura, ministrada pela professora Daniella Corbo (Encontro Internacional de Contadores de história Boca do Céu)

Fonte: Arquivo Pessoal professora Daniella Corbo (Maio/2016).

Escuridão. Ouvimos alguns ruídos. Barulhos de gotas. Da tela completamente escura, emerge a imagem de uma janela... abrindo. Visualizamos, em imagens pretas e brancas um quintal. A chuva caindo, enquanto duas crianças correm, brincam, sorriem, banhando-se nas águas da chuva. A imagem em preto e branco parece desfocar. A cor branca predomina até a tela tornar-se totalmente branca. A tela escure novamente. Em *fade in*³⁷ surge, em letras brancas, a palavra SUDOESTE.

³⁷ O termo *fade in* é utilizado no cinema para descrever o efeito de aparecimento gradual de imagem.



Figura 7- *Frame* filme Sudoeste (Brasil, Dir. Eduardo Nunes, 2011).

A escolha do plano sequência final do filme *Sudoeste*³⁸ para abertura deste capítulo, se deu com o intuito de traçar um paralelo desta sequência de imagens com o processo de uma pesquisa cartográfica. É por meio deste gesto cinematográfico de ocultar/revelar, mostrar/esconder que aludo a trajetória de um pesquisador-cartógrafo.

Desde o início do presente estudo havia o desejo de realizar entrevistas com docentes que operam com cinema na escola e, após conhecer melhor as experiências cartográficas e o dispositivo abecedário, a escolha pelo manejo cartográfico da entrevista e o uso do dispositivo abecedário como colheita de dados, mostrou-se promissor para a construção coletiva de um processo de pesquisa, evidenciando o desejo de pesquisarCOM que difere de pesquisar “sobre”.

A cartografia, que é a abordagem escolhida para esta pesquisa, rompe assumidamente a crença de uma suposta neutralidade científica, pois sua intenção é a busca de como o campo pode influenciar o ato de pesquisar, desencadeando processos de pensamento. Neste viés, o pesquisador experimenta seu próprio meio de pensar, se expondo e se posicionando aberto aos encontros de pesquisa. Essa posição não se constitui como algo fácil e previsível e, assim, durante alguns momentos da trajetória de pesquisa, a sensação experimentada é a da tela totalmente escura. Não se sabe onde fixar o olhar, porém sabe-se que devemos mantê-lo atento e é exatamente neste olhar atento que ocorre a abertura de uma “janela” revelando imagens, rastros, pistas e coordenadas desencadeadoras de devires.

³⁸ Em uma cidade pacata e anônima, durante um dia apenas, Clarice (Simone Spoladore) vê sua vida se desenrolar de maneira circular, da morte ao nascimento, e depois à velhice mais uma vez. Ela observa as pessoas ao seu redor, que não envelhecem, e que não entendem sua existência. Esta mulher deve compreender a importância de temas fundamentais como a vida, a morte, a maternidade e a violência. Direção: Eduardo Nunes. Elenco: Simone Spoladore, Dira Paes, Mariana Lima, Brasil, 2011.

Para Deleuze e Guatarri (2014) o devir é o desejo puro, movimento, o traçado de linhas de fuga que transpõem um limiar e criam espaços de inseparabilidade; conexões heterogêneas de fluxos desterritorializados. “O devir é captura, posse, mais-valia; nunca é reprodução ou imitação” (p. 26). À luz desse conceito, pensamos em como um processo de entrevista, por meio do dispositivo abecedário, pelo seu caráter aberto e de aposta na potência dos encontros, pode funcionar como um disparador de outros devires. Nessa perspectiva, primamos por encontros de pesquisa dados ao sabor do devir, onde os vínculos entre pesquisadora, entrevistados, “a câmera e demais territórios em cena podem agenciar a proliferação de pensamentos, de sentimentos e de ações, possibilitando outros olhares e percepções” (BARBOSA, 2017, p. 18).

A série de entrevistas em forma de abecedário concedida por Gilles Deleuze foi proposta por Claire Parnet e resultou em uma produção audiovisual filmada nos anos de 1988 e 1989. No decorrer da entrevista, a cada letra do abecedário foi apresentada uma palavra com a inicial correspondente e o filósofo discorria livremente sobre o verbete.

A partir da ideia de Claire Parnet, outras formas de dar a ver processos de subjetivação com capacidade de fazer emergir potências de criação e invenção podem contemplar uma outra maneira de pensar o processo de proliferação do ato de pesquisar, “forjado no abismo do não saber, em busca de algo a inventar, sem que seja, jamais pesquisa transcendente, que buscaria em outras esferas que não o das imanências de seu campo empírico novos sentidos, novos devires, enfim, a diferenciação” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 08).

Assim, a escolha pelo roteiro em forma de abecedário se deu por meio desta inspiração de modo de pesquisar, pelo caráter aberto da entrevista inclinada ao sabor do devir, aos pólos da criação e invenção, como também pela inspiração dos abecedários audiovisuais de Cinema e Educação produzidos pelo programa de pesquisa e extensão universitária CINEAD/LECAV³⁹, que por sua vez, inspirou-se na entrevista em forma de abecedário de Gilles Deleuze e Claire Parnet. Os abecedários produzidos pelo CINEAD/LECAV encontram-se disponíveis eletronicamente em dois sites próprios. O primeiro abecedário produzido foi a partir da segunda consultoria com o professor Alain Bergala, no ano de 2012, apostando em que esse dispositivo constituiria uma possibilidade de compartilhamento desses seres que ele trazia para o grupo e ainda uma iniciação para despertar no leitor leigo o desejo em se aprofundar nas leituras do autor entrevistado. O abecedário produzido com Bergala

³⁹ Informações disponíveis em: www.cinead.org. Acesso em: outubro de 2018.

encontra-se disponível no site do projeto de pesquisa e extensão universitária. Com a crescente produção de abecedários pelo CINEAD, o projeto optou pela criação de um site próprio para “hospedar” os abecedários mais recentes⁴⁰.

Kastrup e Barros (2009), afirmam que o método cartográfico como modo de acompanhamento de processos e produção de subjetividade, requer a criação de dispositivos de pesquisa. Nessa reflexão, apresentaremos o dispositivo abecedário, utilizado no campo da pesquisa, para a “colheita de dados” e realização de entrevistas em forma de abecedário com professores que possuem experiências no desenvolvimento de projetos de cinema na escola. A experiência da entrevista será relatada no presente capítulo, assim como a discussão sobre “dispositivo”.

Durante a gravação da primeira entrevista, a copesquisadora entrevistada definiu o abecedário como “*um dispositivo para escrever COM, permitindo que os conceitos inspirem a escrita*” [grifo meu]. Nesta perspectiva, entendo que a presente pesquisa foi realizada COM os/as professores/as entrevistados/as que, por sua vez, inspiraram a escrita do texto, entendendo que tal inspiração não se limita ao capítulo destinado à narrativa da experiência da entrevista, já que durante o campo, a fala encarnada dos/das participantes trouxe pistas teóricas utilizadas para a escrita dos demais capítulos.

Ao me referir aos participantes da pesquisa, optei, em alguns momentos, pelo uso do termo copesquisadores, reconhecendo seu papel ativo e fundamental e ainda o caráter da pesquisaCOM

como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro. A expressão “PesquisarCOM” tem a dimensão de um verbo mais do que um substantivo [...]. O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada. Pesquisar é engajar-se no jogo da política ontológica. Que realidades produzimos com nossas pesquisas? (MORAES, 2010, p. 42)

Ressalto que na escrita deste capítulo é possível observar a oscilação dos pronomes “*eu*” e “*nós*”. O uso do pronome da primeira pessoa do singular ocorre ao fazer referência às narrativas/escolhas mais pessoais da pesquisadora, enquanto que a primeira pessoa do plural refere-se à construção dos territórios de pesquisa em parceria com a orientadora, participantes

⁴⁰ Abecedários disponíveis em <https://cineadlecavfeufjrj.wixsite.com/abecedarios/abecedarios> (Abecedário de Cinema com Alain Bergala, Abecedário de Cinema com Hernani Heffner, Abecedário de Cinema com Ignacio Aguero, Abecedário de Cinema com Alicia Vega, Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa, Abecedário de Educação com Jorge Larrosa Bondía, Abecedário de Cinema com Vicent Carelli, Abecedário de Cinema indígena com Para Yxapi, Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau, Abecedário de infância com Walter Kohan; Abecedário de Cinema com André Brasil e Abecedário de Pesquisa Cartográfica com Virgínia Kastrup (em andamento).

da pesquisa e demais colegas que estiveram presentes neste momento. Sendo assim, o uso da primeira pessoa do plural parece mais adequado para algo construído em coletivo.

3.1- Devires de Pesquisa: enquadramentos teórico-metodológicos

Imagine um olho não governado pelas leis fabricadas da perspectiva, um olho livre dos preconceitos da lógica da composição, um olho que não responde aos nomes que a tudo se dá, mas que deve conhecer cada objeto encontrado na vida através da aventura da percepção.

Ismail Xavier

As pesquisas em ciências humanas enunciaram desde cedo a inadequação ao modelo positivista de fazer ciência, já que o referido modelo mostrou-se limitado diante do objeto de estudo - o ser humano- que é ativo, livre e singular e que manifesta reações de forma subjetiva e imprevisível, algo que não ocorre, por exemplo, em dois corpos químicos submetidos a determinada experimentação previsível e, considerando o objeto de estudo em ciências humanas como um “ator”, o mesmo pode ser atribuído ao pesquisador, já que ele é um “ator” agindo e exercendo influências (LAVILLE & DIONNE, 1999). Assim, a pesquisa cria mudanças e aprendizagens tanto no pesquisador como nos participantes, tornando-se desnecessária uma delimitação de quem aprende mais nesse encontro.

Neste movimento, as questões até agora levantadas, surgiram a partir da experiência pessoal -como professora articuladora do projeto de cinema na escola- que trouxeram dúvidas e necessidades de aprofundar o tema e estudá-lo de forma que a produção de conhecimento científico seja favorecida. Diante disto, a presente pesquisa não prima pelo “distanciamento total” entre pesquisadora e participantes, como também não se limita ao olhar “a realidade fixa, tal como propõe a abordagem da representação” (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2009, p. 92).

Entendendo que o estudo em questão se refere ao acompanhamento de processos que abarcam manifestações de múltiplas subjetividades, ou seja, acompanhamento de percursos, conexão de redes ou rizomas, que método nos permite acompanhar esses processos?

Partindo do pressuposto que pesquisar é a arte do encontro, do estar com, do fazer com, de falar junto “a cada vez que é exercida, a pesquisa do acontecimento estabelece diferentes relações entre os elementos e compõem geografias inéditas” (CORAZZA, 2013, p.

39) a cartografia se configura como algo para ser experimentado, sem abrir mão do rigor, mas para ressignificá-lo, agindo como forma de intervenção que delimita o plano da experiência (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

Este direcionamento de pesquisa produz envolvimento onde pesquisador e pesquisado se misturam e a existência de um depende do outro, isto é, o conhecimento produzido é *com* o outro e não *sobre* o outro por meio de intervenção, mas não só do pesquisador (DOMINGUES, 2016). Assim, nossa aposta foi a de, por meio da cartografia, acompanhar a dimensão criativa do trabalho docente, considerando que o movimento da pesquisa não se constituiu como imparcial e passivo, ao contrário, a intenção foi de deixar-se contaminar pelos acontecimentos inusitados que emergiram nos encontros entre pesquisadora e copesquisadores.

Na abordagem cartográfica não há uma lista de “procedimentos metodológicos”, ou seja, não há uma “receita de bolo”, já que receitas podem limitar a manifestação do gesto criativo e, neste sentido, será que podemos dizer que há princípio e fim para o gesto criativo? Há territórios demarcados no ato de criação? Haveria então a possibilidade de elencar procedimentos para o gesto criativo, e entendendo a cartografia como criação, seria possível delimitá-la por meio de “princípios metodológicos”?

Nesta direção, o método cartográfico não se define pelos procedimentos que adota, mas é uma atividade orientada por uma diretriz de natureza não propriamente epistemológica, mas ético-estético-política. Diversos procedimentos podem ser adotados no que concerne a técnicas de entrevistas, de análise de “dados”, estratégias qualitativas ou quantitativas (...). Com tal proposição fica evidente que o método da cartografia é compatível e compõe com diferentes técnicas, estratégias e dispositivos de pesquisas existentes. (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p.09)

Distanciando-se de abordagens que priorizam procedimentos metodológicos como normas, prescrições e procedimentos rígidos, a cartografia não abarca regras fixas, mas sim a preocupação na criação de pistas que indiquem percursos e planos para a investigação. O método da cartografia é atravessado da produção de multiplicidades por outros, por *outridades* que podem se apresentar de forma fluída com contornos distintivos de outras concepções de investigação, porém incompatíveis para a inclusão em modelos metodológicos fechados oriundos de pressupostos de representação (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016).

Cartografar não é apenas no traçar de mapas, mas sim percorrer um labirinto o qual no pesquisador atravessa junto ao objeto e ao sujeito. Diante disto, a cartografia, como abordagem de trabalho, pretende traçar mapas que não estão prontos antes do tempo da

pesquisa empírica, porque “trata-se sempre de investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2009, p. 32).

Oliveira e Paraíso (2012) defendem que a cartografia como método de pesquisa em educação se trata da *coreografia do desassossego*, denominação que muito me atrai e que acredito vir ao encontro de devires desencadeados durante o caminhar do pesquisador-cartógrafo. Uma postura rígida pode prejudicar o desdobramento de uma cartografia, haja vista que é no campo que os objetivos se configuram e se reconstróem, inclusive porque o pesquisador também se encontra permeado desta reconstrução.

No entanto, a pesquisa que versa sobre a experiência e a criação não dispensa rigor por parte do pesquisador-cartógrafo no que concerne à condução da investigação. Todo elemento pode ser válido, mesmo que não seja convencionalmente escrito ou teórico. O cartógrafo consegue apalpar a cartografia no momento da escrita, pois esta é a forma de pensamento desta abordagem. Desta forma, o cartógrafo é o “pintor” que expressa na tela reverberações do encontro de um mundo múltiplo manifesto em uma rede de linhas emaranhadas que exalam incompletude e complexidade.

Fazendo uso das três operações mentais propostas por Bergala (2008) para a criação cinematográfica, denominados de *eleição*, *disposição* e *ataque*, é possível traçar um paralelo com as coordenadas do processo de pesquisa, pois da mesma forma que no processo de filmagem elegemos “[...] coisas no real em meio a outras possíveis”, “posicionamos as coisas em relação às outras” e decidimos o ângulo ou ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs” (p. 135), em um processo de pesquisa estamos⁴¹ em todo o momento elegendo o que se dar a ver e imprimindo nosso modo de interpretar, sem deixar de ser afetado por este processo, da mesma maneira que somos afetados pela experiência de criação cinematográfica. O cineasta-espectador e o pesquisador-sujeito não são mais os mesmos depois de atravessados por estas experiências.

Para Kastrup (2009), a pesquisa cartográfica pode ser vista com uma pesquisa-intervenção, já que todo ato de conhecer é intervir sobre a realidade, é processo de criação. Nesta direção e, em especial na investigação de processos, a pesquisa é um processo de *estar com* ou de transversalidades, sem hierarquizações, em um plano comum⁴². A cartografia reconfigura a relação entre pesquisadores e pesquisados, desfazendo o traço representativo de

⁴² A noção de plano comum é tratada por Kastrup e Passos (2016) em *Cartografar é traçar um plano comum*.

oposição entres estes, extrapolando a ideia do encontro de sujeitos, documentos, instituições, mas também o encontro de outras formas e outros corpos, como definem Oliveira e Paraíso:

Nesses encontros cartográficos, os elementos de determinado território estão sempre em relação ao movimento, definem-se apenas pelo seu poder de afetar e ser afetado. Um sopro de coragem: podemos utilizar nossos objetos de investigação não como configuração, mas como potência? Não o aluno-problema, o professor-pesquisador, mas sim o devir-mestre, o devir-mulher, o devir-índio, o devir-animal, o devir-negro, o devir-criança? (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.171- 172)

Assim, no presente trabalho, “o devir-sujeito” e o “devir-objeto” não deixam de reverberar na pesquisadora cartógrafa, por meio de agenciamentos estabelecidos em campo, e neste movimento, como traçar uma cartografia pedagógica participativa? Como permitir o protagonismo dos participantes, para além do lugar comum de “dar voz”?

Kastrup e Passos (2016) sinalizam que uma das maiores dificuldades na pesquisa participativa é o objetivo engajamento dos diversos participantes. Assim, além do desejo por parte do pesquisador em realizar uma pesquisa participativa, torna-se relevante também o desejo dos participantes em engajar-se, deslindando novas formas de “estar com” e “pesquisar com”. “A pesquisa cartográfica coloca-se entre aquelas que afirmam a importância do interesse da ciência pelo que investiga, aceitando, em contrapartida, o interesse próprio do objeto” (KASTRUP & PASSOS, 2016, p. 29).

Em um estudo cartográfico, algumas questões que concernem à análise se põem em evidência, já que se trata de uma pesquisa-intervenção, que abarca o acompanhamento de processos e à dissolução do ponto de vista do observador. Assim, o que podemos classificar como dados em uma cartografia? Como proceder a colheita de dados e a análise cartográfica? Como realizar uma análise objetiva/subjetiva da experiência sem privilegiar o caráter de representação de dados? Como a cartografia se orienta ao que se propõe investigar?

Na promoção de intervenções durante o traçar de uma pesquisa, emergem “dados” que não estavam postos anteriormente, isto é, as realidades, os processos e os participantes que não estavam no campo à espera da análise sob o ponto de vista do pesquisador. Neste caminhar, a pesquisa cartográfica prima pela dissolução do ponto de vista da análise no sentido mais tradicional, sem desconsiderar que, devido ao seu caráter de intervenção, ela também gera reverberações (BARROS & BARROS, 2016).

Partindo da ideia que a cartografia se coloca nesse processo de produção de realidade, a análise ganha contornos de criação e de alteridade, direcionando a noção de “dados” para outro viés que não contempla a ideia hegemônica de objetividade e neutralidade em pesquisa. “Para a cartografia, a objetividade não é algo a ser protegido de supostas investidas

subjetivas” (*op. cit.*, p.176). A cartografia não compreende que subjetividade e objetividade estejam separadas ou que se configuram em espaços opostos. Em uma pesquisa cartográfica, sujeito e objeto encontram-se imbricados e podem definir-se mutuamente.

Uma análise cartográfica prima pela abordagem do processo de constituição do objeto, sendo o objeto o ponto de partida para o acesso à experiência, considerando que o objeto não existe anteriormente à nossa relação com eles, ou seja, o mesmo é construído na relação entre sujeito e objeto, indicando, sobretudo que a análise

[...] pode partir de um objeto com contornos precisos, mas alcança, progressivamente, um conjunto de múltiplas relações que lhe permite surgir como tal. Participam de sua emergência outros aspectos, que, a princípio, trataríamos como lhe sendo externos. O procedimento analítico vai permitir o aparecimento das condições de emergência do objeto, possibilitando à pesquisa comportar a heterogeneidade e a heterogênesse. (BARROS & BARROS, 2016, p. 177)

Nesse processo, em uma cartografia a “coleta” e a “análise” não se configuram como etapas distintas, pois isto poderia sugerir uma separação entre sujeito e objeto. A análise não ocorre somente ao término da pesquisa, mas sim durante todo o caminhar de constituição da própria pesquisa, pois conforme mencionado inicialmente, em uma cartografia tudo ocorre ao mesmo tempo e todos os fatos possuem conexões e são importantes, principalmente no modo como a pesquisa pode ser organizada, alterando o percurso de análise da mesma. Barros e Barros (2016) esclarecem que a análise que abarca participação e problematização, exige atitude, ou como as autoras definem, é *ethos* analítico (p. 180).

Por operar com processos e acontecimentos, a cartografia está envolvida em um plano inteiramente subjetivo, no entanto, a emergência da subjetividade não exclui a seleção de referências e critérios, compreendendo que o caráter de objetividade não é excluído da análise, pois como já mencionado, a subjetividade e a objetividade não estão em caminhos opostos no presente estudo, inclusive na análise.

Na pesquisa da experiência, o viés subjetivo do pesquisador faz parte da experiência em estudo, o que propicia, ainda, um caráter de intervenção dos pesquisados na própria pesquisa e no pesquisador. Desse modo, os docentes participantes do estudo em voga não são “meros sujeitos de pesquisa”, mas também sujeitos investidos dos saberes da experiência e analistas do trabalho que desenvolvem, do mesmo modo que a pesquisadora também é objeto e sujeito.

No tocante ao emprego de procedimentos, a cartografia não prioriza uma determinada técnica ou procedimento, sobretudo porque para a seleção de instrumentos de análise, “é preciso uma conexão com os problemas de pesquisa e não há um padrão metodológico que

determine tal conexão. Para a escolha dos procedimentos de análise é preciso acessar o sentido dos problemas” (BARROS & BARROS, 2016, p. 200).

Sendo assim, as pistas enunciadas (pista da entrevista, pista da análise, pista do plano comum e outras) sugerem “uma breve receita para o que não tem receita: trata-se apenas de uma série de operações que efetuam uma atmosfera propícia à cartografia” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p. 44).

Desta forma, a metodologia cartográfica, como já explicitado, configura-se como um método para ser experimentado e não um método para ser aplicado, onde participar e incluir possibilitam à pesquisa o traçado de um plano comum da experiência investigada. Kastrup, Passos e Escóssia (2009), propõem a ideia de pistas, em vez de regras para serem aplicadas durante o traçar de uma pesquisa cartográfica. No primeiro volume *Pistas do Método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, os autores discorrem sobre 08 pistas como coordenadas cartográficas. Neste estudo, além da inspiração destas coordenadas, versaremos também sobre outras coordenadas propostas no segundo volume de *Pistas do Método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum*, onde Passos, Kastrup e Tedesco (2016) propõem oito novas pistas baseadas em algumas defasagens sinalizadas no primeiro volume, além de outras que se colocaram após a publicação. Sendo assim, as pistas do *comum*, *da formação*, *da entrevista* e *da análise* serão contempladas neste estudo, sem descartar a possibilidade de inclusão de outras pistas.

A opção pela abordagem cartográfica de pesquisa parece melhor atender às demandas expostas neste estudo, cujo foco está na relação existente entre o cinema e a escola, considerando a cartografia como aposta de ordem metodológica de experimentação do pensamento.

3.1.1- Pista da entrevista: a experiência do dizer

A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção.

Rubem Alves

Para Deleuze e Parnet (1998) uma entrevista ou uma conversa é difícil de definir, ou nas palavras dos autores, é difícil de “se explicar”. Em consonância com esta afirmativa, seria

possível definir o que é uma entrevista cartográfica? Qual é o alvo de uma entrevista e como atingi-lo? O que buscamos com a pesquisa e como alcançá-lo?

A partir destas e de outras questões, Tedesco, Sade e Caliman (2016) propõem a pista da entrevista, sem desconsiderar o atravessamento entre todas as pistas propostas para uma pesquisa cartográfica, a partir de três pistas: cartografar é acompanhar processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), a cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009) e o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2009). Por meio da articulação destas três pistas, os autores acreditam na possibilidade de refletir a respeito do principal alvo da entrevista e como atingi-lo, “atendendo o objetivo principal da cartografia de pesquisar a experiência, entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p.93).

Neste movimento, a entrevista na pesquisa cartográfica acompanha os momentos de ruptura e mudanças presentes na narrativa, o que requer um olhar atento e cartográfico do pesquisador, que extrapola o óbvio e potencializa o devir, abarcando o caráter de intervenção da pesquisa cartográfica que não opera somente com a capacidade de acompanhar processos, como também a de neles intervir e privilegiar o desencadeamento de devires, provocando reconfigurações e manifestações disruptivas que potencializam o caráter performativo de uma entrevista ou, nas palavras de Deleuze e Parnet (1998, p.10), “a entrevista pode ser considerada simplesmente um traçado de um devir [...], pois o que cada um se torna não muda menos do “aquele” que se torna”.

Diante do exposto, vale ressaltar que Tedesco, Sade e Caliman (2016) não indicam um modelo de “entrevista cartográfica”, já que não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico da entrevista, acreditando no referido manejo como uma aposta na experimentação do pensamento e do método que opera com um conjunto fluido de pistas que sugerem coordenadas, que podem ter momentos equivocados e, assim reverberar novas possibilidades de experimentação e criação. “O cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p.94).

A entrevista na pesquisa cartográfica não vislumbra fixidez de objetivos e métodos, ou melhor, a entrevista não se volta unicamente para a “coleta” de informações ou para as possíveis representações que os entrevistados possam fazer de objetos ou de conteúdos ditos. A entrevista que abarca acompanhamento de processos, pesquisa-intervenção e o plano de forças da experiência, exige que a escuta e o olhar sejam ampliados e busquem linhas de fuga para além do conteúdo dito sobre a experiência vivida e do vivido da experiência relatada,

potencializando a experiência em suas duas dimensões (forma e forças), de maneira que o momento de fala priorize a emergência da experiência, e não sua representação (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016).

Neste delinear, a entrevista atua na experiência do dizer, elegendo como objeto os efeitos dessa experiência compartilhada e produzida na prática languageira da conversa desenvolvida, aspecto que se relaciona diretamente com o manejo cartográfico da mesma. Por este viés, a intervenção proporcionada pela entrevista, por meio do manejo, é de fazer com que as falas possam emergir encarnadas, repletas de intensidades, conteúdos e afetos produzidos no momento. “A fala deve portar os afetos próprios à experiência” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 100).

De acordo com Vermesh (2000), é possível observar alguns indicadores que explicitam a experiência na fala- ou como o autor denomina na “palavra encarnada” para se referir à fala que porta a experiência- como o deslizamento do olhar do entrevistado, que pode indicar a mudança da direção da atenção do mundo exterior em direção à experiência interna; diminuição do ritmo da fala; falas entrecortadas de pausa e silêncio, indicando abertura da experiência em curso; além da coerência verbal e o não verbal, isto é, o entrevistado explicita verbalmente algum conteúdo positivo, porém sua expressão não manifesta interesse ou prazer, havendo, assim chances de que o vivido da experiência não tenha sido evocado. Contudo, não é só a fala do entrevistado que contempla a transmissão da informação. A escuta do cartógrafo também consiste em instrumento de detecção de determinados conteúdos. Importa estar atento ao acesso à experiência presente nas modulações da fala, como também o que pode ser dito mesmo quando o entrevistado não está falando.

Na cartografia, a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas, sobretudo, linhas intensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de construir novas formações subjetivas. Nesse sentido, a entrevista se aproxima de uma conversa. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p.109-110)

Dialogando com experimentações cinematográficas que evocam a experiência do dizer, remeto-me ao documentarista Eduardo Coutinho ao afirmar que "meus filmes são inteiramente de entrevistas. A câmera não se mexe de lugar e não se corta nunca. Não tem interrupção" (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 130). Coutinho⁴³ ainda explicita que seus

⁴³ Eduardo de Oliveira Coutinho foi um cineasta e jornalista brasileiro conhecido pela realização de filmes que privilegiavam a história de pessoas comuns. De acordo com Frochtengarten (2009), o nome de Coutinho ocupa páginas centrais na história do cinema documentário brasileiro, devido a revolução que seus filmes trouxeram a produção do gênero, contribuindo para a dissolução do mito da neutralidade dos documentários e a separação entre o diretor e os personagens.

filmes são compostos por conversas e que seu maior interesse é no acaso, na surpresa e na incerteza do resultado, no "rosto que fala" e nas filigranas do discurso, que para o cineasta, caracterizam o real. O cineasta aposta no método diretor-personagem como um ato colaborativo, na promoção da relação de compromisso com o outro.

Diante disto, algumas questões circundam o processo cartográfico da presente pesquisa: Podemos dizer que as reflexões de Coutinho se afinam com alguns elementos presentes no manejo cartográfico da entrevista? Será que tais elementos coadunam com a proposta de dispositivos cartográficos e cinematográficos? E ainda: Como narrar uma entrevista? O que ocultar e o que revelar nesta narrativa? O que deve ser transcrito? Como construir uma narrativa que abarque a expressão da experiência da entrevista e da análise? Estas e outras questões apontam a importância da atenção do pesquisador-cartógrafo, experimentando o traçado de coordenadas que contemplem o plano coletivo de forças como plano da experiência cartográfica.

É válido pontuar que, quando me refiro ao coletivo de forças, o uso da expressão "coletivo" não contempla a visão dicotômica entre coletivo e individual. Nesta proposição, o coletivo é pensado "entre dois planos- o plano das formas e o plano das forças- que produzem a realidade" (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2009, p. 94) e, embora distintos tais planos não se opõem, mas constroem relações recíprocas entre múltiplos cruzamentos. Diante disto, a construção de um plano coletivo de forças, por meio da prática da cartografia, revela o processo de produção dos objetos do mundo, sobretudo os efeitos da subjetivação, com vistas à ampliação da concepção de mundo para inserir no plano movente a realidade das coisas (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2009).

O presente estudo propõe, como ferramenta metodológica, o uso dos dispositivos Abecedário e caderno de campo, além de três diretrizes ou pistas propostas por Tedesco, Sade e Caliman (2016) para alcançar o alvo da entrevista na pesquisa cartográfica: ser a experiência presente no plano de coengendramento entre pesquisador e campo, priorizando a experiência "da" entrevista e não a experiência "na" entrevista; a entrevista que intervém na abertura à experiência do processo do dizer; a entrevista que busca a multiplicidade de vozes.

3.1.2- Entrevista à moda cartográfica e cinematográfica: o dispositivo Abecedário

O que é que a sala de aula dá a arte? Amor. Amor à infância e amor ao mundo.

Jorge Larrosa

Considerando a cartografia como um método de estudo da subjetividade, que não se encontra pronto, apesar de indicações de pistas, é importante destacar que a cartografia deve ser praticada e não aplicada. Desta forma, a cartografia é construída caso a caso; praticada em domínios específicos. “Ao mesmo tempo, a cartografia é um método transversal porque funciona na desestabilização daqueles eixos cartesianos (vertical/horizontal), onde as formas se apresentam previamente categorizadas” (KASTRUP & BARROS, 2015, p. 77).

Por se tratar de um método processual, a cartografia não apresenta um modelo de investigação e se constitui ao mesmo que tempo em que certos afetos são revisitados (ou visitados pela primeira vez) e que um território se compõe para eles (ROLNIK, 2011). Nesta direção, a cartografia opera por meio de pistas, estratégias e procedimentos concretos encarnados em dispositivos e o pesquisador-cartógrafo lança mão da matéria que o ajuda operar nos planos dos sentidos e afetos, utilizando variadas fontes que possam expressar os modos de estar *com* intensificados nos encontros com o real.

Kastrup e Barros (2009) inspiram-se nas ideias de Foucault (1979), ao afirmar que o dispositivo “é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, proposições filosóficas, dentre outros elementos que podem ser ditos ou não ditos”. As autoras também evocam as ideias de Deleuze (1992) ao indicar que a composição de qualquer dispositivo “é de início um novelo, um conjunto multilinear composto de linhas de natureza diferente. Os dispositivos são máquinas de fazer ver e falar”. Nas palavras de Deleuze (1992, p. 109):

era preciso, não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia [...]. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras.

Baseando-se na filosofia dos dispositivos, observa-se o repúdio aos universais, como também a mudança de orientação, deslocando-se do eterno para apreender o novo, conforme apontam Kastrup e Barros:

A indicação parece-nos clara: o dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação. Trabalhar com

dispositivos implica-nos, portanto, como um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar. (KASTRUP & BARROS, 2009, p.79)

Diante do exposto, o dispositivo é constituído por um conjunto de práticas que produzem efeitos, sendo caracterizado pela capacidade de irrupção e pelo teor de liberdade. “O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e ao mesmo tempo, produz outras” (KASTRUP & BARROS, 2009, p. 90).

Com base nisso, gostaria de trazer um comentário de uma copesquisadora ao traçar definições sobre o dispositivo abecedário. A professora construiu um abecedário sobre cinema e escola com os estudantes da Escola de Cinema- CINEZÉ que funciona na Escola Municipal São Pedro da Serra.

Eu acho que o mais interessante no processo de fazer o abecedário como dispositivo é que ele casou muito bem com a cartografia [...]. O abecedário me ajudou muito como “colheita de dados”, como uma maneira de fazer junto com os meninos, mesmo estando distante [...]. No meu caso em especial, eu gostei muito das meninas mais velhas terem conseguido criar metáforas porque isso sai também do mestre explicador e vai para as relações, porque eles não precisam explicar nada, eles só precisam simbolizar. O abecedário funciona como uma ressonância viva que nutre. (Daniella Corbo- passeur)

A copesquisadora citada dedicou-se em cartografar alguns verbetes de um abecedário audiovisual produzido com os estudantes, objetivando estudar de que maneira o cinema produz um *momentum* de contato e criação que suspendem os modos de produção de conhecimento na escola. Os conceitos utilizados em cada verbete emergiram prioritariamente dos estudantes, ao reverem os filmes produzidos por eles, resultando em uma montagem de ideias e imagens reunidas como uma experiência estética e audiovisual de conhecimento sensível em um filme-abecedário.

A partir destas concepções, utilizamos um dispositivo em formato de abecedário, no qual o suporte de registro foi filmar cada verbete, pensando em uma cartografia à moda do cinema, onde o entrevistado poderia expressar-se sobre o tema, sem respostas ou condições pré-determinadas pela pesquisadora. A pesquisadora forneceu uma sugestão de roteiro de verbetes⁴⁴ voltados para o campo do cinema e da educação, como por exemplo: A- alteridade; D- Documentário; E- escola e outros. Os entrevistados tiveram a liberdade de sugerir outras palavras relacionadas à sua prática de cinema na escola. Tiveram também a liberdade de selecionar os verbetes que desejassem comentar, expressando-se livremente sobre os assuntos

⁴⁴ O roteiro com sugestões de verbetes encontra-se no anexo C.

selecionados, de forma que o caráter participativo e cartográfico da pesquisa fosse contemplado, entendendo que os verbetes produzidos não buscaram retratar um dado, mas co-construir uma realidade. Como já foi mencionado antes, o grupo entrevistado foi composto por professores de Educação Básica que desenvolvem ou já desenvolveram um trabalho de exibição e criação de cinema na escola.

Com o abecedário tentamos construir um dispositivo que possa abrir potências e caminhos para a pesquisa por trilhas de insurgência contra seus percursos dominantes e tradicionais. [...] Gostaríamos de fazer notar, ainda, que ao contrário de um dicionário, o abecedário não se propõe a ditar modelos e regras. Apenas quer ter função de registro para fazer ver outro modo de pesquisar voltado para as variações diferenciais, para as sutilezas imbricadas nas tramas empíricas, para, enfim, produzir um modo menor de pesquisar a contrapelo dos modelos hegemônicos tradicionais. Tal fato, entretanto, não nos situaria mais alto ou mais baixo de qualquer outro empreendimento científico dotado de outras operações e diretrizes. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p.10)

Pensando na potência pedagógica da realização de um abecedário, observa-se que o mesmo pode constituir-se como um dispositivo cartográfico de pesquisa, fazendo emergir o caráter de intervenção, já que infere no conhecimento investigado, abrindo brechas para a incompletude estabelecida na experiência de aproximação com o conhecimento no mesmo ato de produzi-lo. Desta forma, o processo de pesquisa configura-se como “impuro”, humanizado, uma vez que é constituído não como um problema a resolver, mas algo que atravessa novas problematizações, desconstruções, incertezas e novas questões (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012).

A partir da realização do abecedário de Claire Parnet com Deleuze, vários pesquisadores inspiraram-se na construção de abecedários de formatos diferenciados, como em produções de livros, elucidando, desta forma a disposição em abecedário como forma de organização escrita (KOHAN; XAVIER, 2009; CORAZZA; AQUINO, 2009, FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, por exemplo); dissertações e teses (SABINO, 2015; RESENDE, 2016), abecedários audiovisuais, entre outros.

Os abecedários audiovisuais resultam da reflexão sobre uma pesquisa que, colocando em diálogo o cinema com a educação produzem um gesto de comunicação e compartilhamento de produção colaborativa de conhecimento. Trata-se de um gesto de comunicação da educação como resistência, para resistir de forma contundente à dicotomia entre processo e produto, constituindo uma abordagem teórico-metodológica sobre as temáticas abordadas e ativando uma nova forma de ignorância, no sentido de permeabilizar a membrana entre desejo e conhecimento. A potência da comunicação pedagógica dos abecedários reside no fato de qualquer pessoa poder acessá-los e em conceitos centrais, às

vezes simples, que constituem a base para a compreensão de um complexo teórico de uma área do conhecimento, tornando acessível o conhecimento compartilhado para um público iniciante.⁴⁵

No presente estudo, a opção pelo abecedário se deu somente na forma de pesquisar, como uma maneira de ressoar as palavras dos/as entrevistados/as mesmo depois que a entrevista termina. Além do dispositivo abecedário, também foi utilizado o diário de campo para o registro de observações da pesquisadora, entendendo que o diário de campo “comporta a possibilidade de se repensar o próprio lugar do pesquisador em campo e inventar outros modos de se fazerCOM” (SILVA et al, 2017, p.182).

3.2- Devir *amateur-passeur*

Escrever é uma forma muito fina de fazer uma vida.
Quais vidas fazemos existir com as narrativas que
escrevemos?

Donna Haraway

Esta seção versará sobre a análise cartográfica das entrevistas realizadas com 04 (quatro) professores de Educação Básica que possuem experiências de desenvolvimento de projetos de cinema na escola. Como não há a intenção de hierarquizar ou categorizar a experiência das entrevistas, optei por narrar cada entrevista em forma de subseção. Todos os copesquisadores autorizaram o uso de seu nome na escrita do presente trabalho.

Inicialmente a empiria seria realizada com professores que participaram da formação oferecida pelo programa de Extensão Cinema para Aprender e Desaprender- CINEAD, devido à aposta na potência criativa que emerge a partir da presença do cinema na escola como uma proposta de alteridade. Entretanto, durante as aulas do Mestrado, estive em contato com uma professora de Educação Básica que, assim como eu, iniciou o trabalho de cinema na escola como articuladora do Projeto Cineclube nas escolas. Esta professora relatou que a sua escola, além do Projeto Cineclube, também fez parte do Projeto Imagens em Movimento, cuja metodologia de trabalho apresenta uma interface com a metodologia do CINEAD, por seguir a abordagem teórico-metodológica proposta por Alain Bergala.

⁴⁵ Informação disponível em <https://cineadlecavfeufrij.wixsite.com/abecedarios/sobre-abecedarios>. Acesso em 06 de janeiro de 2017.

A seguir, vou apresentar algumas páginas da história do CINEAD, que poderão enriquecer o fundamento da escolha dos professores. Após o início de um diálogo com o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, se propiciou a assinatura de um convênio entre a Faculdade de Educação e o MAM-Rio e, em 2009, o projeto foi contemplado por um edital do Ministério de Ciência e Tecnologia que só se operacionalizou em 2011. Esse financiamento permitiu convidar ao professor Alain Bergala para fazer uma consultoria para organizar a realização de um curso de formação de professores durante um ano para a posterior criação de 04 escolas de cinema e cineclubes em escolas de Ensino Fundamental da rede pública do Rio de Janeiro. Essas escolas receberiam um kit de equipamento necessário para a execução do projeto. Em 2012, Alain Bergala volta para avaliar o andamento do curso e as imagens produzidas por eles e pelos estudantes nos primeiros passos das escolas de cinema.

Em janeiro de 2012, teve início o período intensivo da formação dos professores com a duração de quase um mês. Durante o resto do ano, os professores continuaram quinzenalmente o curso no formato de uma formação continuada. O edital necessitava do preenchimento de alguns requisitos por parte dos professores para sua execução, como a elaboração de um projeto da "escola de cinema e cineclube que sonhavam" a participação efetiva no curso de dois professores ou um professor e um técnico da escola, consentimento da direção e espaço comprovado para guarda segura de equipamentos e para posteriormente realizar as aulas de cinema e atividade de cineclube. Depois da parte intensiva do curso, conforme previa o edital, algumas escolas foram escolhidas para ganhar o kit que permitiria a implantação de uma escola de cinema em suas Unidades Escolares. Além da escola de cinema do CAP UFRJ, escola piloto, 4 escolas foram contempladas, a saber: CIEP 175 (São João de Meriti); Colégio Estadual José Martins da Costa (Nova Friburgo); Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (Paraíba do Sul); Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Vidigal, cidade do Rio de Janeiro). Ainda o Instituto Benjamin Constant (IBC) que recebe estudantes cegos e de baixa visão e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) criaram suas respectivas escolas de cinema com um aprendizado que realizamos conjuntamente. Em 2014, a Escola de Educação Infantil UFRJ somaria-se ao grupo, fazendo uma formação de professores e atividades de cineclubistas e de produção audiovisual com estudantes e com o grupo de cozinheiras, que reivindicaram seu direito a ver e fazer cinema na escola. Atualmente, o projeto conta com oito escolas de cinema em funcionamento em escolas públicas de Educação Básica⁴⁶.

⁴⁶ Informação disponível em: www.cinead.org. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

Pensando a pesquisa em uma perspectiva afinada com as histórias singulares vivenciadas por cada participante, assumo a direção ética e política de fazer *com* o outro a investigação e não *sobre* o outro. Nesta proposição, a experiência de cada entrevista será narrada separadamente, aceitando o desafio de desfazer e refazer fronteiras, em busca de possibilidades de reinvenção para a pesquisadora e pesquisados, assim como no engajamento de construção de um mundo comum, mais heterogêneo, onde mais atores contem, prezando o caráter situado daquilo que se opera com o outro no campo (MORAES, 2014).

A partir disto, a intenção é investigar a relação entre cinema, escola e docência, elucidando a experiência encarnada na fala, gestos, expressões, ou seja, o dito e o não dito pelos participantes que constituíram o território da pesquisa. Nesta perspectiva, a busca é pela experimentação de um processo investigativo que possibilite operar uma cartografia dos encontros voltada a expressar o devir-docente presente na interface entre cinema e escola. Nas próximas seções, apresento a narrativa das experiências de entrevistas em forma de abecedário sobre escola, cinema e docência.

Ressalto que optei por narrar cada entrevista individualmente em vez de agrupar por pontos e verbetes em comum, com o intuito de evidenciar a individualidade de cada copesquisador, salientando que em momento algum o presente estudo se propõe a comparar ou categorizar as experiências que emergem nos discursos dos entrevistados. Optei também por transcrever os depoimentos dos participantes com a formatação de citação direta acima de 03 linhas, porém utilizando o recurso itálico.

3.2.1- Bastidores de uma montagem cartográfica

[...] O que importa é que, para ele (o pesquisador-cartógrafo), **teoria é sempre cartografia**⁴⁷ - e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha.

Suely Rolnik

Em consonância com a epígrafe acima, esta seção reserva-se à narrativa dos movimentos cartográficos anteriores à realização das entrevistas, entendendo que o pesquisador-cartógrafo deve manter a atenção em todos os momentos, desde o princípio, de modo que “ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno de existência

⁴⁷ Grifo da autora.

humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais [...], as mutações da sensibilidade coletiva [...], até os fantasmas inconscientes [...].” (ROLNIK, 2011, p. 65)

Nesta direção, cartografar é acompanhar processos em construção, como também mergulhar na geografia dos afetos, criar pontes para seu percurso, pensar uma linguagem própria e conexões que viabilizem o seu *estar com*. Nesta linha de pensamento, busquei criar caminhos que permitissem o contato e o despertar do desejo nos participantes em PesquisarCOM.

Ao delimitar o tema de estudo, o campo e os dispositivos, as professoras Daniella Corbo e Marta Guedes foram convidadas a colaborar com a entrevista. A primeira entrevistada aceitou, imediatamente, participar da pesquisa e, diante do aceite, informei que a entrevista consistiria na gravação de um abecedário audiovisual, o que demandou maiores detalhamentos de como a entrevista seria concebida. É relevante destacar esta informação, pois apesar dos/as entrevistados/as conhecerem os abecedários audiovisuais produzidos pelo CINEAD, foi necessário que houvesse uma explicação sobre como seria este processo. Alguns solicitaram mais informações enquanto outros rapidamente compreenderam a proposta. Cada participante reagiu de forma singular. Percebi então, que o movimento cartográfico da pesquisa se iniciou antes da realização das entrevistas. Em cada comunicação, informei que eu forneceria uma sugestão de verbetes e que eles poderiam também incluir os verbetes que desejassem e ainda que gravaríamos de seis a dez verbetes selecionados, acreditando que esta decisão privilegiaria o caráter cartográfico do estudo.

Diante disto, enviei o roteiro para os/as participantes, sendo que dois selecionaram do roteiro fornecido os verbetes que desejavam comentar. Os professores entrevistados foram Daniella Corbo, Marcelo Domingues, Daniele Ribeiro e Marta Guedes. A professora Daniela Corbo e o professor Marcelo Domingues selecionaram verbetes do roteiro sugerido para comentar. A *passseur* Daniele Ribeiro selecionou quatro verbetes do roteiro e acrescentou dois verbetes de sua criação. Já a *passseur* Marta Guedes criou seus próprios verbetes, no total de dez, e registrou a definição destes por escrito. Os participantes só informaram no ato da gravação os verbetes selecionados para comentar. Os locais de gravação também foram selecionados pelos/as participantes da pesquisa.

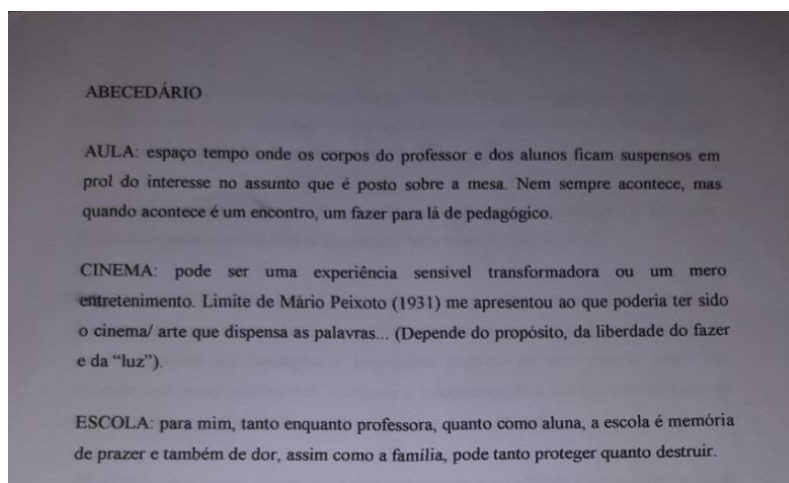


Figura 8- Alguns verbetes criados pela professora Marta Guedes para o Abecedário.

Foi neste fluxo que, coletivamente, construímos um processo mais colaborativo e aberto à condução do desejo e do inesperado, como assegura Kastrup:

[...] a produção de dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de simples coleta de dados. É preciso sublinhar que esse processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados. (KASTRUP, 2009, p. 48)

Nesse delinear de ideias, o movimento do pesquisador-cartógrafo caracteriza-se como um “gesto de deixar vir”, pautando-se, sobretudo, em uma atenção sensível que assume uma política construtivista, acessando os elementos oriundos do território “-matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimentos- bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados na memória” (*op. cit.*, p. 49). Todos se constituem em elementos de uma cartografia, onde o conhecimento produzido não se traduz em representação de algo preexistente, pois resulta em um trabalho de invenção.

Assim, o cartógrafo se caracteriza como o agente da invenção, já que a invenção se dá por meio dele e não por ele. Para que esse processo inventivo seja contemplado, o cartógrafo caminha segundo um determinado sistema de coordenadas, mesmo que instável, pois as experiências ocorrem “muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece que há uma processualidade em curso” (*op. cit.*, p. 39).

Adensando este modo de compreender e experimentar os encontros cartográficos, buscamos o traçado de um plano comum, a partir do pressuposto que a atitude de conhecer é criadora de realidade e traz um mundo às mãos. Ter um mundo às mãos é intervir e transformar a realidade. É entender que há uma dimensão da realidade que se constitui como

processo de criação que possibilita um movimento simultâneo de conhecimento e participação, caracterizando, assim, o acesso ao plano comum entre pesquisador e participantes. "O acessar esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo" (KASTRUP & PASSOS, 2016, p. 16).

É a partir desta dimensão inicialmente paradoxal nesse fundo comum que composições e recomposições de singularidades emergem, portando o duplo sentido de partilha e pertencimento, destacando que o sentido de comum aqui utilizado não alude a algo universal ou homogêneo. O plano comum em uma pesquisa cartográfica é o lugar de pertencimento que resguarda a heterogeneidade e amplia a noção de participação coletiva. A partir desta concepção como seria possível construir conexões com o que é heterogêneo?

Pensando que o traçado de um plano comum pode ser entendido como um processo de tradução que não diz respeito somente à narrativa dos/as participantes da pesquisa, mas que acompanha todo o processo, a tradução é pensada como uma zona de aventura, que na pesquisa cartográfica, ocorre em sintonia com o plano de forças. Neste sentido, traduzir é entrar em contato com dimensões afetivas e não verbais, é experimentar; é afetar e ser afetado. Nas palavras de Kastrup e Passos (2016, p. 37) "traduzir é tornar sensível e se tornar sensível".

Realizando uma analogia com a montagem cinematográfica, podemos pensar que a pesquisa cartográfica assemelha-se a tal processo para realizar suas composições, constituindo-se como o ato de conhecer e compartilhar conhecimento de forma singular. Uma montagem que desloca a aprendizagem para a dimensão processual, por meio de conexões abertas para que as ideias se conectem com outras coisas. Uma experiência combinatória de montagem inventiva e criativa, considerando que em todo o tempo escolhemos fragmentos para montar e criamos modos de interpretar.

À luz desta concepção, desconstruímos a ideia de que o processo de pesquisa configura-se como produção de conhecimento sobre o objeto e passa a ser entendido como a ação de *estar com*, abarcando a transversalidade em um plano comum e alargando as subjetividades por meio de conexões.

3.2.2- *Passeur* Daniella Corbo

Eu acho que o cinema tem essa possibilidade de tocar. Tocar através de uma sequência de imagens, de um ponto de vista, de escuta. De tocar como ressonância.

Daniella Corbo



Figura 9- *Making of* de um pequeno documentário ambiental realizado pela professora Daniella Corbo para alunos do terceiro ano da Escola Municipal Acyr Spitz (parceria com a ONG Casa dos Saberes- Lumiar- RJ)
Fonte: Arquivo pessoal *passEUR* Daniella Corbo (Outubro/2014).

A entrevista com a *passEUR* Daniella Corbo foi gravada no campus da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense- UFF. A escolha do local para a realização da entrevista, como já foi mencionado, foi feita pela participante da pesquisa, haja vista que a mesma mora na cidade de Niterói e o campus da UFF configurou-se com um local de referência para a minha chegada, pois não resido em Niterói e conheço pouco a cidade. Daniella é professora de Artes de uma escola estadual e foi professora articuladora, que aqui denominaremos de *passEUR*, da Escola de cinema CINEAD da Escola Municipal São Pedro da Serra, Nova Friburgo.

Cheguei um pouco antes da hora combinada e sentei em um jardim do campus para aguardar Daniella, que chegou em seguida. Caminhamos pelo campus e, enquanto conversávamos perguntei: “Onde você deseja gravar o abecedário?” A partir desta primeira questão, iniciamos um processo de negociação que se deu em aberto. As definições de local

de filmagem, posicionamento da câmera, enquadramento e luz, foram realizadas em conjunto, priorizando a experimentação.

Daniella escolheu um jardim para a realização da entrevista, onde foi possível ter uma iluminação satisfatória para a filmagem e ainda avistar a baía. Sentamos no chão e iniciamos a montagem do equipamento. Daniella solicitou que eu sentasse na lateral, em sua direção, pois ela realizaria a gravação olhando para mim, como se fosse uma conversa. Neste momento, ela comentou: “para mim, o abecedário é um pensamento e eu gostaria de ter me preparado mais... só sei falar da minha experiência. Eu queria falar como o Larrosa com menos ‘eu’”. Após, informou o primeiro verbete que gostaria de gravar (*C de cinema*).

O comentário da copesquisadora remete-se ao verbete “*Yo*” (Eu) discorrido por Larrosa (2016), em seu abecedário, ao refletir sobre a atualidade egóica e hedonista, pela qual as pessoas concentram suas preocupações em torno de si. Para ilustrar o risco deste culto do “eu”, Larrosa cita Rafael Sánchez que acunha o termo de “onfaloscopia” para definir o tipo de discurso praticado nos dias de hoje, ou seja, o discurso que prima pela “arte de olhar o próprio umbigo”. O autor ainda enfatiza que a escola não deve tornar-se o lugar do “eu” seja do professor, seja do estudante. Assim, a escola configura-se como ferramenta de combate a “onfaloscopia”, posto que produz fundamentalmente a tensão do mundo, possibilitando o deslocamento do “eu” para apresentação e entrega de outra coisa que não sejas tu. Neste sentido, o protagonismo não pertence ao professor ou ao estudante, mas ao estudo como instância de encontro, cuidado e amor ao mundo.

Adensando esta reflexão sobre tempos egóicos, cabe destacar que as ideias que emanam do verbete “*Yo*”, apresentam aspectos que contrastam com o conceito de experiência- como algo vital que nos toca e nos transforma- (LARROSA, 2002) entendendo que o mesmo enfatizava mais a dimensão subjetiva da experiência, conforme discorrido a seguir.

No espanhol, a grafia ocorre como na língua portuguesa e em ambas as línguas o significado atribuído é o mesmo, já que a palavra se origina do latim *experiri* e, ainda refletindo a respeito da etimologia da mesma, Larrosa (2002) apresenta uma abordagem bastante peculiar ao pontuar que em grego há muitos derivados da raiz da palavra (*per*) que marcam a travessia, a passagem. O autor sinaliza também que, em ambas as línguas, existe uma palavra que apresenta esse *per* grego: *peiratês*, pirata. O sujeito atravessado pela experiência é aquele que se expõe a um espaço desconhecido, indeterminado e perigoso (LARROSA, 2002).

Abarcando uma concepção de educação que não prima por definições positivistas ou críticas como “ciência aplicada” ou “práxis reflexiva”, o uso da palavra experiência desloca o pensamento sobre educação e escola para outro ponto de vista (LARROSA, 2016). Diante disto, Larrosa propõe que a partir da reflexão e da legitimação da palavra se pense o que é possível fazer no campo educacional, operando por meio do par experiência/sentido ao afirmar que “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida”. (LARROSA, 2016, p.40)

Larrosa (2016) em publicação ainda propõe pensar a experiência *desde* a experiência, desconstruindo a lógica da representação, como algo que não pode ser expresso pelas palavras, ideias, sentimentos, intenções, saberes ou vontades. O autor nos convida a considerar a experiência como “algo que não sou eu”, denominando tal proposta de princípio de alteridade, que não deve ser identificado, a fim de que seja mantido como alteridade. Nesta concepção, a mesmice é alteridade, uma vez que ainda que as experiências sejam as mesmas, sempre há algo surpreendente, de primeira vez. Assim, a experiência é todo processo onde se acessa elementos, partes, mundos que produzem desvios no processo de individuação, é individual e coletiva.

A possibilidade da experiência aposta na suspensão de qualquer tipo de representação ou generalização. "Em resumo: 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" (MIGLIORIN, 2016, p. 57-58).

Esse breve deslocamento de narrativa se deu com o intuito de refletirmos sobre o que denominamos *experiência*, tendo em vista que a presente pesquisa aborda a experiência “da” entrevista e ainda o movimento de acesso à experiência pelo participante, em busca da multiplicidade de vozes. Isto posto, retomemos a narrativa de Daniella ao comentar o verbete cinema. “Eu acho que o cinema é o lugar do contato e o lugar da aventura. Contato, que também é uma palavra que começa com C, na dimensão do toque e do ser tocado e na dimensão do encontro”. Essas foram as palavras iniciais narradas por Daniella, que começou a entrevista com um sorriso no rosto. Durante os primeiros minutos de narrativa do verbete *cinema*, pude observar falas entrecortadas e o deslizamento do olhar, indicando mudança da atenção, ao comentar seu processo de exibição e criação de filmes com seus alunos.

Após 04 minutos e 25 segundos de gravação, Daniella comenta que também pensou em outra palavra, que começa com C, um conceito de Whitehead, que ela conheceu por meio de Cezar Migliorin, denominado de "*Combinações frescas*". A entrevistada considera tal conceito muito interessante, pois acredita que ele está presente quando ela exhibe os filmes e ainda quando cria os filmes com seus alunos. Daniela consulta suas anotações e lê em voz alta a seguinte definição: "educar é fazer com que as ideias sejam utilizáveis ou entrem em 'combinações frescas'". Daniela desliza o olhar, pausa a fala e retoma afirmando que, para ela, este conceito mostrou-se muito patente ao exhibir fragmentos de filmes para seus alunos e quando "em sequência deixa o espaço livre para que os alunos façam relações e não você explique as relações [...]. Na verdade, o que eles vão falar é uma mistura destes fragmentos juntos que formam uma outra coisa, uma combinação fresca."

É válido esclarecer que Migliorin (2016) reflete sobre a concepção de montagem para a educação – por meio das ideias de Whitehead- ao acreditar que o filósofo inglês trouxe tal conceito para a área educacional, evidenciando que não se trata de qualquer montagem, mas uma montagem que prima pela dimensão processual da aprendizagem, "como se educar não tivesse um fim em si, mas no que pode ser conectado, na abertura que é feita para que as ideias possam se conectar com outras coisas" (p. 82). Migliorin ainda alude ao personagem Joseph Jacotot, narrado por Rancière (2002), pois acredita que as conexões estabelecidas por Jacotot atuam entre signos e associações complexas, remetendo ao conceito de "combinações frescas".

Em seguida, Daniella solicitou uma pausa- para se preparar para a próxima gravação- e informa que gostaria de comentar o verbete *E de escola*. Para iniciar este verbete, Daniella inspira-se na definição comentada por uma aluna durante a gravação do abecedário com estudantes da escola de cinema de São Pedro da Serra. "A escola é um ponto de encontro. A escola é um lugar seguro, constante, estável". Para a entrevistada, essa definição ressignificou alguns aspectos de seu pensamento, pois a mesma explicita que, de forma muito pessoal, essa repetição e estabilidade da escola sempre a incomodou, já que para ela tal aspecto sempre esteve associado ao sinônimo de mecanicidade. A partir da fala desta aluna, Daniella entende que ela não dimensionava a importância dessa estabilidade da escola, apesar de pensar em situações que os professores vivenciam atualmente, no tocante à instabilidade da escola pública no Brasil. Ainda pontua que, ao mexermos "nesta estabilidade" da escola, estamos afetando algo que é fundamental na vida de nossos alunos e, neste momento, refere-se ao movimento das ocupações das escolas em São Paulo. Daniella acrescenta que ainda está

aprendendo sobre este caráter estável da escola e rememora novamente Larrosa ao comentar, em seu abecedário, sobre a importância dos muros da escola.

Mesmo após um período de afirmações recorrentes de que a escola não precisa ter muros, Daniella acredita que hoje vivenciamos outro pólo e coaduna com as ideias apresentadas por Larrosa ao afirmar que “os muros da escola têm algo de cárcere, mas também tem algo de barricada. Barricada contra tudo que ameaça a atenção, a disciplina, o estudo, o tempo livre” (FRESQUET, 2016).

Para a entrevistada, os muros da escola podem ter pequenas brechas (*gesticula com as mãos, ilustrando*), mas considera que, neste momento, é muito importante saber que as escolas precisam destes muros como proteção, para permanecerem intocadas, protegidas e que verdadeiramente todos tenham acesso à educação. Estamos assim, tratando do caráter público, comum e democrático da escola, como já abordamos no capítulo 1 deste estudo. Diante desta reflexão, gostaria de finalizar a narrativa da presente entrevista com a transcrição do verbete *I-Infância*, apresentado por Daniella Corbo.

A infância é o lugar do sonho, da potência e da inocência (Daniela sorri). Eu quando era criança gostava muito de ir para a escola e, depois de um certo momento, a gente vai se afastando desse prazer... Eu sinto que essa possibilidade sempre tem que ser muito preservada e protegida na escola. Se a escola, de alguma forma, massifica, invalida a possibilidade do sonho para uma criança, a escola vai começando a perder terreno. A escola que educa só para o trabalho, ela massacra toda possibilidade de sonho. Não que o trabalho não seja importante, mas se a escola educar só para o trabalho, onde fica o sonho? O sonho é a esperança, é a promessa, é não deixar de acreditar, é a “combinação fresca”, porque num sonho tudo pode acontecer. Você tem todas as possibilidades [...]. Eu acho que o sonho é uma coisa muito importante quando a gente fala de criança. (Daniella Corbo- passeur)

A partir desta reflexão sobre a infância como o lugar do sonho e da inocência, remeto-me ao comentário presente na letra S de “sonho e sensibilidade” no abecedário montado pela entrevistada juntamente com os estudantes da escola de Cinema CINEZÉ. Na ocasião, um estudante questiona o que seria o sonho e duvida se é possível que um dia o sonho se realize e até mesmo se é permitido sonhar. Diante desta afirmativa, a professora reconhece a urgência da promoção de formas de contato na escola que permitam ouvir, encontrar e inventar sonhos, concluindo que o contato com a produção do conhecimento sensível no ambiente escolar configura-se como uma forma de existência e resistência. Assim, é por meio da promoção de contato e criação produzido pela presença do cinema na escola que Daniella assume seu trabalho docente como um ato de suspensão e profanação dos modos de produção de conhecimento na escola.



Figura 10- *Frame* da gravação do verbete I -Infância- com Daniella Corbo (Agosto/2018).

3.2.3- *Passeur* Marcelo Domingues

I de infância. Eu gostaria de falar da minha própria infância, porque como Bergala fala o encontro com o cinema na minha infância me marcou muito.
Marcelo Domingues



Figura 11- *Frame* da gravação do verbete A –Alteridade- com Marcelo Domingues (Agosto /2018).

A entrevista com Marcelo Domingues foi gravada em uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, campus Praia Vermelha, e creio que a mesma foi uma aposta nos encontros que atravessam o percurso de uma pesquisadora-cartógrafa. Conheci Marcelo em uma reunião de Grupo de Pesquisa, em agosto

de 2018. Atualmente, Marcelo mora na Espanha e realiza seu doutorado em educação. Nesse ano esteve em visita ao Brasil durante os meses de agosto e setembro de 2018 e fez um doutorado sanduíche no PPGE/UFRJ. Na ocasião, Marcelo frequentou as reuniões do projeto CINEAD, pois foi integrante do grupo no início de sua formação (2007). Ao apresentar-se, Marcelo informou também que é graduado em comunicação na ECO, além de ter atuado como professor de Educação Física em escolas públicas do Rio de Janeiro depois de se formar nesse curso, também na UFRJ.

Ao final da reunião do grupo, dirigi-me a ele e expliquei brevemente o tema e objeto de investigação de minha pesquisa de mestrado e, depois, perguntei se ele aceitava participar da gravação do Abecedário. Marcelo aceitou o convite e solicitou maiores informações que lhes foram enviadas por e-mail. Isto posto, marcamos uma data e horário para entrevista.

Na data marcada, encontrei Marcelo Domingues no campus da Faculdade de Educação e começamos a conversar e, durante a conversa, inseri algumas questões sobre desejo do local de gravação, assim como procedi com Daniella Corbo. O participante sugeriu que a entrevista fosse realizada em sala de aula vazia, devido à acústica e luminosidade. Escolhemos uma sala e montamos o equipamento. Inicialmente, Marcelo estranhou o “excesso” de liberdade quando solicitei que ele escolhesse, juntamente comigo, o local, a iluminação, a posição da câmera e os enquadramentos. O participante solicitou que gostaria de realizar a gravação sentado e informou os verbetes que havia escolhido. Depois disto, questionou-me se havia a necessidade de gravar os verbetes em ordem alfabética. Informei que ele tinha liberdade de comentar de acordo com seu desejo. Marcelo anunciou que gostaria de começar por *A de alteridade*.

Para Marcelo, alteridade remete à questão de colocar-se no lugar do outro e, para ele, essa relação com o outro se configura como primordial para a educação. A partir desta definição, gostaria de evocar as ideias Skliar (2003) ao refletir sobre a relação da educação com o outro, defendendo a posição de uma alteridade radical, ao pontuar que costumeiramente o pensamento ocidental entende “o outro” como algo próximo, que parece previsível e maleável. Para o autor, é relevante considerar o outro que também é o outro distante, incompreensível e imprevisível. Desta forma, o outro pode ser pensado como algo exterior que não sou eu, mas também como algo próximo, “em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós” (p. 41).

Após comentar o verbe alteridade, Marcelo consultou suas anotações e informou que discorreria sobre os verbetes em ordem alfabética, anunciando o próximo que seria *B de bom filme*. Segundo o entrevistado, a definição de um “bom filme” está ligada à forma como o

filme afeta a pessoa, considerando, inclusive tal definição complexa e deveras pessoal, haja vista está intimamente ligada com a manifestação da afetividade. Ainda neste verbete, Marcelo trouxe à tona a visão de cinema educativo elucidada, na década de 1930, pelo INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), ocasião a qual os filmes produzidos objetivavam a disseminação de valores morais, assim como os filmes de *exaltação*, além da produção de curtas metragens que registravam atividades folclóricas, manifestações populares, patrimônio histórico e artístico nacional, destinado às escolas em geral, através de projetos específicos ou mesmo de campanha de difusão da cultura brasileira.⁴⁸

O copesquisador também se remeteu ao abecedário de Bergala (2012), quando o autor ao discorrer sobre um bom filme, ressalta que

[...] um bom filme não é um filme que se contenta somente em contar uma história ao espectador, porque isto é fácil, e para isso o cinema não é necessário, para escrever uma história. Um bom filme é quando há, ao mesmo tempo, uma história com personagens, mas que há um mundo também. Quer dizer, um mundo existe, não há apenas a narração, apenas a história do filme. Um bom filme é aquele que os personagens existem verdadeiramente, não apenas como suporte da narração e o mundo em torno deles também existe. [...] (BERGALA, 2012)

Diante destas reflexões, pensamos a relação entre a escola e o cinema como objeto de preservação do mundo, impedindo que o mesmo desapareça e priorizando um ambiente educacional que não seja exclusivamente voltado para a reprodução das matérias do currículo. É neste viés de apresentação e preservação do mundo que o cinema pode compor com a escola e, aludindo as concepções de Biesta (2017), ao traçar pressupostos sobre o currículo escolar, é neste lugar que o currículo também pode ser ressignificado, deixando de ser um conjunto de “conhecimentos e habilidades”, primando por uma abordagem onde “diferentes áreas curriculares sejam exploradas e utilizadas para as oportunidades particulares que permitam aos estudantes introduzir seus inícios únicos no mundo” (BIESTA, 2017, p. 182).

Após a gravação do segundo verbete, Marcelo sinaliza que se sentia um pouco inseguro, pois achava que estava falando pouco. Percebi que ele parecia um pouco tenso. Pausei a gravação e iniciei uma conversa sobre leituras e tipos de filmes que ele gostava e como era sua relação com o cinema, posto que até aquele momento, o entrevistado havia feito poucas referências à sua prática. Essa “conversa” não foi gravada, pois a intenção era imprimir um caráter menos formal a situação. Durante o diálogo não gravado, Marcelo destaca que ministrou oficinas de cinema em escolas de Angra dos Reis e Mesquita.

⁴⁸ Ver mais em: SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e Educação*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1931.

Comentou também, que nesta época, como professor de educação física, era mal visto por gostar de desenvolver oficinas de cinema com os estudantes, inclusive, levando-os ao cinema. Marcelo disse que o currículo o favorecia por apresentar o eixo “manifestações culturais” e, neste momento assinala: “vou vender meu peixe... todo mundo vai falar de esporte, então que eu fale de outra coisa. Não vai fazer falta que eu também fale de esportes, já que todos os outros falam. Então eu acho que na escola o cinema faz falta, como faz até mesmo no dia a dia das pessoas”. A partir deste diálogo, Marcelo mostrou-se mais descontraído, menos tenso. Deixou de olhar somente para a câmera e passou a olhar para mim também.

Reiniciamos a filmagem do Abecedário. O participante informou que gostaria de gravar o verbete *I de infância*. Ao discorrer sobre infância, Marcelo disse que gostaria de falar um pouco de sua infância, ou melhor, falar do seu encontro com o cinema durante a infância. Remete-se então a Bergala (2008), alegando ter se identificado com as reflexões do autor ao afirmar que o encontro com o cinema durante a infância pode ser efetivamente potente. Marcelo desliza o olhar, abre um sorriso tímido e narra uma história de sua infância, quando tinha 9 anos de idade. Relembra um fim de semana em que foi ao cinema com seu pai para assistir o filme *O nome da rosa*⁴⁹, que possuía classificação etária de 16 anos. Marcelo conta que, por ser muito alto, nunca aparentou ter a idade real e, por este motivo, sempre assistiu filmes que possuíam classificação indicativa acima de sua idade. No entanto, naquele final de semana, o funcionário da bilheteria exigiu o registro de identidade, que ele não possuía. Diante deste imprevisto, eles retornaram para casa e em outra oportunidade foram a outra sala e conseguiram assistir o filme sem qualquer tipo de impedimento. Durante a narrativa desta história, Marcelo gesticulava, sorria e deslizava o olhar, desviando a atenção do mundo exterior. Destaca que este filme o marcou e que acha que pode ter sido pela presença de tanta adversidade para assisti-lo.

Durante grande parte da gravação do Abecedário, apesar de Marcelo identificar-se como professor, sua narrativa mostrou-se mais próxima de sua relação com o cinema do que com a escola. O próprio entrevistado comentou, ao gravar o verbete *C de cinema* e afirmar que como professor sempre tenta propiciar aos estudantes uma experiência de cinema na escola mais próxima de uma sala de cinema (projeção em tela grande, escurecimento da sala). Após este comentário, questionei qual era a sua intencionalidade de proporcionar aos estudantes uma experiência de sala de cinema e não de sala de aula. Marcelo demonstra surpresa, pausa a fala e afirma que nunca havia parado para pensar sobre isto e comenta

⁴⁹ *O nome da rosa*. Direção Jean-Jacques Annaud, EUA, 1986.

sorrindo “talvez porque eu não tenha dúvida que eu prefiro uma sala de cinema a uma sala de aula”. Ainda completa falando de sua experiência enquanto aluno que, apesar de sempre ter sido considerado um bom aluno e tirar boas notas, ele nutre mais nostalgia por uma sala de cinema do que por uma sala de aula.

Ainda nesta reflexão, durante a gravação do verbete *Q de quadro*, Marcelo ainda ressaltou: “você até comentou que poderia ser o quadro da escola e o quadro de enquadramento, mas na minha cabeça eu sempre vou para o lado do cinema, do filme, do enquadramento (*sorri e completa*)”.

É neste contexto de ruptura com práticas instrumentais de trabalho com cinema na escola que me remeto as considerações de Biesta (2017), discutidas no capítulo 2, ao apresentar as dimensões constitutivas da relação educacional (confiança, “violência” e responsabilidade), por acreditar que a presença dos filmes na escola e a criação de um ambiente mais similar a experiência de uma sala de cinema podem provocar uma “violência” que desestabiliza a ordem normativa da escola, emociona, encanta e tensiona o espectador convidando-o a vir ao mundo e “ser presença no mundo” (BIESTA, 2017). Ao ver e criar filmes a dimensão da confiança emerge, pois não há controle do que pode ocorrer a partir deste encontro. Ao realizar exercícios de criação cinematográfica, os envolvidos também assumem responsabilidades que demandam em variadas escolhas de ordem estética, ética e política.

Creio que a gravação do Abecedário com Marcelo Domingues me levou a refletir e experimentar mais a respeito da prática do manejo cartográfico da entrevista, visto que tive que ampliar a atenção, me permitir afetar e ser afetada. Recorrendo às palavras de Rolnik (2011) ao refletir sobre o cartógrafo, “*Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.*⁵⁰ [...] seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia (p.65)”.

No momento em que percebi o desconforto do participante, evoquei uma entrevista de Eduardo Coutinho, quando nos lembra que seus filmes são compostos por conversas.

Se tem uma coisa que acho que aprendi, por razões obscuras, é conversar com os outros [...]. A maioria dos que fazem documentários fazem, efetivamente, entrevistas. As entrevistas têm um lado jornalístico e de depoimento. As conversas são conversas porque falo com pessoas anônimas, ninguém é anônimo, mas enfim... (FROTCHTENGARTEN, 2007, p. 128)

⁵⁰ Grifo da autora.

Retomando o diálogo de que a pesquisa cartográfica aposta na relação de co-engendramento do trabalho entre pesquisador e participantes, em busca da construção de processos de pensamentos, após o término da gravação do Abecedário com o Marcelo, comentei que gostaria de realizar uma pergunta final, pois o entrevistado havia afirmado que não recordava de ter tido esta experiência de ser filmado. Diante disto, questionei como tinha sido esta experiência para ele, o que reverberou: se causou estranhamento, algum incômodo, enfim, como foi a experiência. Para finalizar, transcrevo a resposta de Marcelo.

Estranhamento... no início, talvez, mas nada demais. Incômodo? Incômodo, não. Acho que eu conseguir me soltar, foi legal, foi uma experiência legal. Gostaria de fazer de novo! No começo é que você fica um pouco assim, um pouco tímido... eu sou tímido, então é natural que você fique um pouco tímido com a câmera, mas foi legal. (MARCELO DOMINGUES- passeur)



Figura 12-Gravação do Abecedário com Marcelo Domingues (Agosto/2018).

A gravação da entrevista com o *passeur* Marcelo trouxe algumas ressonâncias sobre a importância do estabelecimento de parceria entre educadores e profissionais do cinema, sobretudo ao pensarmos em propostas de implantação da lei 13.006/14, pois ainda que muitos professores de Educação Básica sejam ávidos espectadores de cinema, isto não os torna cineastas. Poucos são os que aprofundam-se no desenvolvimento de conhecimentos técnicos sobre exibição/ análise fílmica e criação de imagens. Do mesmo modo, nem todos os cineastas tem o desejo de aproximar-se de conhecimentos pedagógicos específicos do trabalho docente. Assim, a importância de trazer o universo do cinema, para além da exibição de filmes, envolve ainda a aproximação de professores e estudantes com profissionais da área

cinematográfica, como também a aproximação dos educadores e estudantes com os processos criativos cinematográficos, fissurando a postura de meros espectadores (professores e estudantes) e promovendo o desejo de inserção nos processos de produção/criação fílmica.

3.2.4- *Passeur* Daniele Ribeiro

Eu fiquei pensando no cinema com esse encantamento que ele traz e esse reboliço... ele conseguindo “licença” para ocupar espaços e para criar uma certa desordem ali.

Daniele Ribeiro

A entrevista com Daniele Ribeiro também foi uma aposta nos encontros proporcionados pelo percurso de pesquisa, já que a conheci em uma disciplina eletiva do curso de Mestrado. Contudo, o que aguçou meu desejo em tê-la como participante da pesquisa foi a semelhança do início de sua trajetória como *passeur*, durante a implementação do Projeto Cineclubes nas escolas. Além desta experiência, a escola em que a entrevistada desenvolveu tal ação, também foi contemplada com o Projeto Imagens em Movimento.

O programa *Imagens em Movimento*⁵¹ oferece oficinas de cinema para estudantes de escolas públicas, além de cursos de capacitação para educadores e eventos de exibição das obras realizadas nestes processos, atuando em parceria com o programa internacional “Cinema, cem anos de juventude”, criado na Cinemateca Francesa em 1995, que hoje agrega diversas organizações dedicadas à pedagogia do cinema. Trata-se de uma ação em rede, na qual cineastas, professores e estudantes de diversos países se unem para vivenciar a aventura da (re) descoberta do cinema. Esse projeto é liderado pela Nathalie Bourgeois, que junto de Alain Bergala organizam os cursos de formação e selecionam a produção de materiais que todos os projetos de todos os países envolvidos utilizarão a cada ano. A metodologia do programa se baseia em duas linhas de ação intrinsecamente ligadas: a análise e a realização de filmes. O objetivo principal é estimular o gesto criativo do aluno, enquanto observador e realizador. As práticas propostas têm premissas simples que instigam a experimentação das múltiplas possibilidades do cinema. Os alunos são convidados a reinventarem esta arte, a partir do encontro com obras de diversas partes do mundo, realizadas em diferentes momentos históricos.

⁵¹ Informação disponível em <http://imagensemovimento.com.br/o-projeto/#apresentacao>. Acesso em dez. 2018.

Para orientar o trabalho, um tema geral pertinente ao universo do cinema é trabalhado por todas as organizações parceiras a cada ano. Trata-se de uma abordagem transversal: a partir da temática escolhida, que age como um fio condutor, desdobram-se as análises de filmes e as discussões sobre outras camadas constituintes da linguagem cinematográfica. Os frutos deste processo (chamados de filmes-ensaio) são apresentados, a cada ano, em um Encontro Internacional na Cinemateca Francesa, do qual participam comitivas de todas as organizações parceiras do programa “Cinema, cem anos de juventude”.

A inclusão do programa na América Latina, nesta rede internacional de pesquisa foi inaugurada no ano de 2011, participação que vem contribuindo para o seu desenvolvimento desde então, graças ao grande potencial criativo e realizador dos estudantes. Até o momento, o *Imagens em Movimento* atuou em algumas escolas municipais e/ou estaduais localizadas nos municípios: Rio de Janeiro, São João da Barra, Paraty e Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro; e nos municípios: Belo Horizonte e Sabará, no estado de Minas Gerais.

Convidei Daniele Ribeiro para participar da pesquisa na primeira semana de setembro de 2018, quando a mesma informou que aceitava, mas que só poderia realizar a entrevista em outubro. Diante disto, enviei o roteiro de verbetes por e-mail e retornei o contato em outubro, ocasião em que a professora solicitou maiores informações de como seria este processo de entrevista em forma de Abecedário.

Por meio de contato telefônico, realizei o mesmo movimento que fiz com os demais entrevistados, explicando que ela deveria escolher de 6 a 10 verbetes e que também poderia sugerir outros. Durante este contato telefônico, percebi que o manejo cartográfico da entrevista já se encontrava em curso, pois Daniele foi a entrevistada que mais solicitou informações sobre como seria o processo de entrevista. Após realizar o mesmo procedimento que já havia feito com os outros entrevistados, notei que a participante parecia um pouco insegura. Comecei a conversar sobre outros assuntos como atualidades, com o intuito de fortalecer vínculos para que a mesma sentisse uma “relativa segurança”.

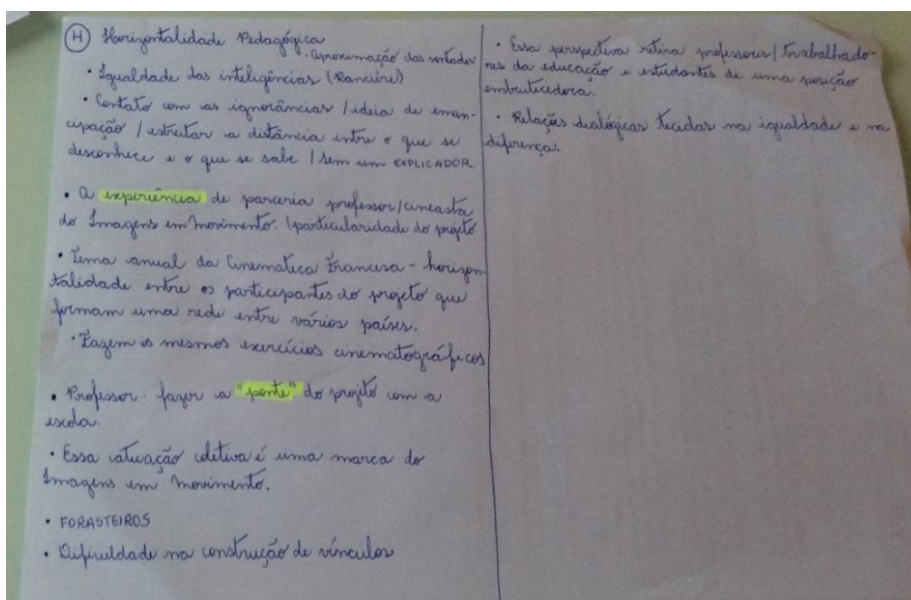
Na conversa ao telefone, Daniele demonstrou preocupação de que sua fala fosse “atravessada” por seus referenciais teóricos, uma vez que sua pesquisa de mestrado foi sobre o Projeto Imagens em Movimento. Comentei que tal aspecto seria muito enriquecedor, por acreditar que seus referenciais e sua pesquisa também impregnavam seu fazer como docente. Foi exatamente a partir deste contato telefônico que o caráter de *pesquisarCOM* mostrou-se também a presença da noção de *EscreverCOM*, apesar da entrevista ainda não ter sido gravada, pressupondo que “a atividade de pesquisa tem memória. Nunca entramos no campo

sozinhos. A *expertise* do pesquisador é forjada neste ponto de conexão entre uma história singular e a história de todos” (BARROS & SILVA, 2016, p. 149).

Ainda neste contato telefônico, a participante informou dois verbetes, elaborados por ela, que aludem à sua pesquisa de mestrado e que desejaria comentar: *espaços de alteridade e horizontalidade pedagógica*. Neste momento, indaguei a professora se poderia incluir os verbetes elaborados por ela em minha lista de sugestões, devido à potência que vislumbrei nos mesmos.

Daniele ainda fez algumas perguntas de como seria o processo de gravação e ainda como os verbetes seriam escolhidos. Informei que todo o processo seria decidido *COM* ela durante o ato da gravação, incluindo local de gravação, enquadramentos, iluminação, posição de câmera e seleção dos verbetes. Informei também que todos os limites seriam respeitados como, por exemplo, número de verbetes selecionados e sobre os quais gostaria de comentar, assim como a pausa entre as gravações e a liberdade de expressar-se da forma desejada. Destaquei ainda que ela poderia escrever algo sobre o que gostaria de falar, não havendo, entretanto, a necessidade de redigir algo formal ou apoiado em densos referenciais teóricos já que o mais interessante para nossa entrevista era que ela pudesse narrar a sua experiência como professora articuladora do Projeto Imagens em Movimento

Figura 13- Verbetes *Horizontalidade pedagógica*, criado pela professora Daniele Ribeiro para o Abecedário.



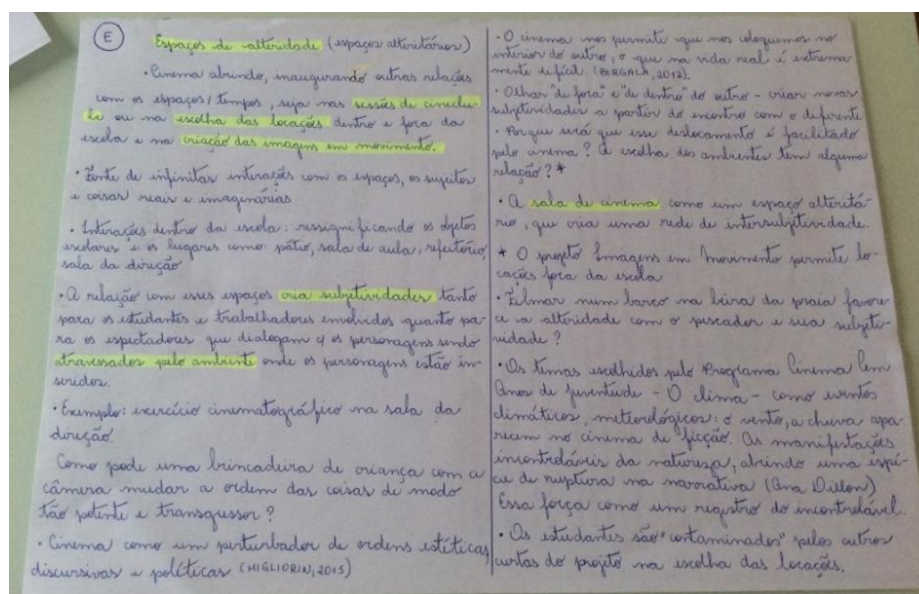


Figura 14- Verbetes *Espaços de alteridade*, criado pela professora Daniele Ribeiro para o Abecedário.

Por ter conhecimento dos abecedários produzidos pelo CINEAD, a participante, inicialmente, preocupou-se em ter que realizar algo semelhante a estes, sentindo-se bastante responsabilizada e desafiada academicamente. Esclareci ainda que os verbetes gravados seriam exclusivamente para uso da/na pesquisa e que não haveria nenhum impedimento de escolher verbetes que já tivessem sido escolhidos por outros participantes, pois a singularidade de sua experiência certamente seria enriquecedora para a trajetória da pesquisa.

A partir deste processo de negociação, marcamos a gravação na semana seguinte a este contato. Daniele solicitou que a encontrasse na Faculdade de Educação da UFRJ. Atualmente, Daniele Ribeiro é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II e, no período de 2007 a 2013, foi professora da Rede Municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro em uma escola situada no Complexo do Alemão. Foi durante este período que a professora atuou como regente de sala de leitura e como articuladora do Projeto Cineclube nas escolas e no Projeto Imagens em Movimento.

Na data marcada, encontramos-nos na Faculdade de Educação e realizamos a gravação dos verbetes em uma sala do palácio universitário. Antes de iniciar a gravação, conversamos por aproximadamente 30 minutos sobre os verbetes que ela criou, além dos outros escolhidos. Falamos ainda sobre como ela se sentia após a defesa e que mudanças sua pesquisa trouxe para sua vida pessoal e profissional.

Iniciamos a entrevista e gravamos sete verbetes. Depois, lanchamos juntas e nos despedimos. Ao analisar os arquivos gravados e transferi-los da câmera, observei que apenas um verbete continha a gravação de imagem e áudio, sendo que nos demais havia apenas o

registro de gravação da imagem. Constatei, então, que a bateria do microfone havia acabado e, como não há nenhuma sinalização luminosa ou sonora no equipamento, tal fato só foi verificado após o término da filmagem.

Reputando que o pesquisador cartógrafo assume um *éthos* de pesquisa que considera a experiência situada com suas irregularidades e imprevistos (BARROS & SILVA, 2016) e mediante esta “falha técnica”, como também todo o questionamento sobre o modo de funcionamento do dispositivo abecedário, acredito ter vivenciado a recalcitrância que o campo pode produzir, pois necessitei lidar com algo que não estava dado e experimentar outra forma de relação com o campo, que é vivo e pode recalcitrar. Para Ferreira (2015), a relação de recalcitrância ocorre quando há a colocação de novas questões pelos pesquisados, abrindo o risco de invalidação das questões e proposições do pesquisador. Assim, diante do fato narrado, realizei um novo contato com entrevistada e iniciei um processo de negociação de refilmagem, que foi mais fluído e ágil do que o primeiro processo de negociação.

A participante foi compreensiva e aceitou imediatamente gravar outra entrevista e apenas perguntou se eu poderia ir até sua residência na próxima semana para realizar a gravação. Prontamente aceitei e desta vez a gravação foi realizada com imagem e áudio.

Na data e hora marcada, dirigi-me à sua residência para realizar a segunda filmagem. Daniele recebeu-me e conversamos sobre o imprevisto que ocorreu com a primeira tentativa. Solicitei que a entrevistada escolhesse o lugar de gravação e, coletivamente procuramos pelo local com melhor iluminação. Montei o equipamento e além da câmera, gravei o áudio da entrevista no celular e fiz uma segunda gravação de imagem e áudio utilizando um tablet. Todas as decisões sobre posicionamentos dos demais dispositivos eletrônicos e enquadramentos foram tomadas em conjunto.



Figura 15- Primeira gravação da entrevista com Daniele Ribeiro- Faculdade de Educação- UFRJ.
Fonte: Arquivo Pessoal (Outubro/2018).

Daniele solicita um tempo para reler suas anotações e pergunta se poderia manter a mesma sequência de gravação dos verbetes que havia feito anteriormente. Respondi que ela tinha total liberdade de escolha e que poderia, inclusive, excluir ou incluir algum verbete se desejasse. A entrevistada informa que iniciará a filmagem comentando o verbete *H de Horizontalidade Pedagógica*.

A professora inicia a narração do verbete afirmando que, por meio de sua experiência de trabalhar o cinema como arte, emergiu a possibilidade de vivenciar essa horizontalidade pedagógica e remete-se ao ano de 2011, quando iniciou o trabalho de cinema com o *Projeto Cineclube nas escolas* que coincidiu com ano em que a sua se tornou *Escola do Amanhã*⁵². A participante relata que foi a partir do ano de 2011 e do projeto cineclube que ela pode experimentar a possibilidade de trabalhar cinema na escola sob uma perspectiva “mais artística”, pois até então só havia “feito filmes voltados a um auxílio para aquilo que estava trabalhando, algum conteúdo... Era mais instrumental e o cinema era um meio, ou se fosse fazer um evento, como entretenimento, e não na perspectiva da realização”.

A participante relata que, durante o ano de 2011, realizou três cursos de formação ofertados pela Gerência de Mídia e Educação da SME e ficou encantada pela possibilidade de inaugurar o cineclube na escola, contando com a mobilização de muitas pessoas na escola para a escolha do nome do cineclube, incluindo a votação dos alunos e funcionários para a escolha do mesmo. A inauguração do cineclube ocorreu logo após o recesso escolar, quando a escola passou a funcionar em um novo prédio e, o local onde seria a sala dos professores, foi selecionado para ser a sala do cineclube, que recebeu o nome de *CINEMÃO* (Cinema do Alemão). A partir daí, iniciou-se a projeção de filmes e Daniele ficou responsável pela exibição e debates dos filmes assistidos. A participante relata ainda que, para ela, a parte mais desafiadora do trabalho foi iniciar a oficina de criação fílmica com os estudantes. Diante disto, Daniele realizou a leitura do livro *O Mestre Ignorante*, que constitui o acervo bibliográfico do projeto Cineclube nas escolas. Após ser provocada pela referida leitura, quando o autor desloca as figuras de mestre e estudante e convoca para essa relação uma horizontalidade e redimensiona aquilo que se ignora. Daniele comenta que “eu acho que eu

⁵² O programa Escolas do Amanhã foi inaugurado em 2009 pela prefeitura do Rio de Janeiro e teve por objetivo a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de abandono e evasão através da oferta de horário integral com atividades específicas. A iniciativa abrangeu 155 unidades escolares situadas em áreas mais conflagradas da cidade do Rio de Janeiro. Foi lançado em agosto de 2009, Decreto nº31022 de 24 de agosto de 2009 e, em novembro de 2010, a SME/RJ assinou um termo de cooperação técnica para a sua implementação. Tal acordo vigorou até dezembro de 2016. Informação disponível em: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>. Acesso em dezembro de 2018.

fui me permitindo estar neste lugar desta professora, que não tinha esse domínio da linguagem cinematográfica, mas que gostaria de alguma forma, viver isso com os estudantes”.

Após o conhecimento da existência de um curso oferecido pelo Programa Imagens em Movimento, a entrevistada narra que iniciou este curso, que ocorria aos sábados e ali soube que o Programa oferecia, além do curso, por meio de parceria com Prefeitura do Rio de Janeiro, o equipamento profissional e o acompanhamento de um cineasta que se dirigia à escola para realizar oficinas juntamente com o professor parceiro. Apesar de ter percebido que as escolas que faziam parte desta parceria eram escolas de anos finais do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano), a professora relata que manifestou o desejo que sua escola participasse do Programa, guardando para si o referido desejo e imaginando algum momento oportuno para que tal parceria pudesse ocorrer.

Com a chegada de um estagiário de informática na escola, no ano de 2012, a possibilidade de iniciar a oficina de criação de filmes se tornou exequível e, assim, Daniele e este estagiário iniciaram as oficinas com os alunos da escola e, a partir desta oficina, a escola produziu seu primeiro curta-metragem, chamado de *Os Traquinas* e posteriormente, produziu uma animação. Diante disto, a *passseur*, ao saber da convocatória do Programa Imagens em Movimento, inscreveu os filmes da escola, mesmo sabendo que corria o risco de não ser contemplada, já que a escola atendia apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 6º ano). A escola foi selecionada pelo Programa e, a partir daí, durante as oficinas de criação cinematográfica, atuavam a *passseur* Daniele, o estagiário Flávio e a cineasta Sofia.

A entrevistada relata que a partir desta parceria, a relação de horizontalidade pedagógica se tornou mais evidente por meio desta relação entre ela, o estagiário, a cineasta e os estudantes. Outro aspecto abordado pela participante ainda neste verbete foi o relato da cineasta Sofia, quando Daniele perguntou quem tinha escolhido a locação para a filmagem de um curta (no caso, tinha sido o Parque Lage), e a cineasta responde que não lembra se foi ela ou os alunos que escolheram, pois a cineasta animava aos alunos assistirem os filmes produzidos pelo Programa -em anos anteriores- o que influencia, de certa forma, os roteiros dos alunos. É, na verdade, Sofia quem gosta de utilizar o Parque Lage como locação. Daniele observa então que este relato evidencia a relação horizontal que o trabalho de cinema na escola pode ecoar, incluindo a parceria com os profissionais da área do cinema, com os estudantes, com o professor *passseur* e com os funcionários da escola.

Em seguida, a entrevistada informa que gostaria de gravar o verbete *E-Espaços de alteridade*. A participante pontua que a escolha deste verbete se deu porque este tema a remete ao Programa Imagens em Movimento e a uma nova possibilidade de se relacionar com

os espaços e o tempo, uma vez que o Programa provoca um deslocamento com os espaços dentro e fora da escola.

Uma coisa interessante foi a gente conseguir explorar o pátio, os corredores, a sala da direção, (Daniele desliza o olhar e utiliza as mãos para ilustrar a fala) o terraço da escola, os objetos escolares, né... quando entra no plano a mochila, o lápis, nova relação com esses objetos, nova relação com as pessoas. Então, se a gente vai fazer um exercício que vai ser no refeitório, a gente vai precisar das merendeiras neste exercício (Daniele olha fixamente para a câmera), há um deslocamento nessa relação com a cozinha, com o refeitório, com as mesas e há uma outra relação com as pessoas e como isso vai mexendo, como que essa nova relação com os espaços mexe na subjetividade, na alteridade, nessa nova possibilidade de compreender a realidade desse outro, o cotidiano desse outro e de ser alterado também por essa experiência. (Daniele Ribeiro-passeur)

A participante ainda relata um exercício de criação cinematográfica onde os estudantes desejavam simular um local que fosse parecido com um restaurante. Tal cena foi realizada na sala da direção, por conta de ser o único lugar da escola que havia uma mesa redonda e cadeiras que pudessem assemelhar-se as de um restaurante. Comenta ainda que, durante a realização deste exercício, a diretora trabalhou o dia inteiro fora de sua sala e os estudantes habitaram aquele local para a realização da filmagem, deslocando um espaço que, tradicionalmente é visto pelo imaginário social e até mesmo retratado nos filmes, como o lugar da opressão, um lugar intocável em que o estudante só tem acesso quando descumpriu alguma regra da escola, configurando-se como um local demarcado hierarquicamente, sem apresentar uma relação de horizontalidade.

Aí eu fico pensando neles sentando na cadeira da direção e manuseando os objetos e pensar na confiança que a diretora teve de nos deixar fazer isso. Fiquei pensando no cinema com esse encantamento que ele traz e esse reboliço; ele conseguindo “licença” para criar espaços e uma certa desordem ali [...]. Pensando no espaço de alteridade como o próprio cinema enquanto lugar silencioso, uma sala escura, tela grande. Como que é vivenciar essa experiência nesse ambiente? (Daniele Ribeiro-passeur)

Após esta reflexão, Daniele comentou os verbetes *L- Liberdade de criação* e *O- Ofício do Professor em sequência*, pois acredita que ambos os verbetes encontram-se imbricados. A participante inicia sua fala comentando que a possibilidade de fazer cinema na escola, muitas vezes, *(Daniele desvia o olhar da câmera e vagueia)* pode cair em uma pressão, uma cobrança para que haja um produto final, isto é, um filme pronto para que seja exibido para a escola, para os pais, configurando legitimidade ao trabalho desenvolvido.

Outro aspecto abordado pela entrevistada é o caso oposto, quando o trabalho com cinema na escola é visto somente como “recreativo”. Daniele relata que “uma das coisas que foi desconstruída na minha experiência com o trabalho de cinema na escola é que para que

possa valer a pena para os estudantes, eles precisam, na verdade, ter a possibilidade de fazer escolhas”. A participante ainda pontua que essas escolhas compreendem desde elaboração de roteiro ou opção pela ausência do mesmo até os enquadramentos realizados, o que será filmado e editado, qual será o detalhe escolhido, sem necessariamente ter esta preocupação com o produto final, embora o produto final possa acontecer. Neste momento, Daniele remete-se às ideias de Bergala ao afirmar que assim faz sentido o trabalho com o cinema na escola como arte, “porque é muito perigoso que a gente caía no equívoco do filme cartão de visita, que é esse todo prontinho, bonitinho, mas que pode escamotear e sabotar a experiência de cineasta tanto para o estudante quanto para o/a professor/a.

Neste adensar de pensamentos, gostaria de remeter-me à fala de Xavier (2008), ao propor que:

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

Coadunando com a ideia de um cinema “que faz pensar”, acreditamos que a proposição de uma liberdade de criação, desloca a lógica cognitivista da aprendizagem que, comumente é presente no ambiente escolar, pautada na lógica da repetição e da representação de processos cognitivos, reproduzindo conhecimentos já legitimados. Para nossa copesquisadora, esse deslocamento para o processo de criação e de invenção pode disparar outros processos que não são controlados a priori, mas que revelam um percurso mais criativo e autêntico. Neste aspecto, ela acredita que tal processo se torna uma tarefa mais difícil para o professor, se não houver apoio e envolvimento da equipe escolar onde o projeto de cinema ocorre.

Diante deste comentário sobre o trabalho do professor, Daniele inicia a fala do verbete *O-ofício do professor*, pois, para ela muitas vezes o ofício do professor é marcado por uma certa falta de liberdade. Um ofício que é recorrentemente tutelado por “forças externas, pelo Estado, por metas, apostilas, em um contexto político que vivemos atualmente, onde a autonomia do professor é colocada em cheque sobre o que falar em sala de aula... estudantes sendo estimulados a filmar os professores...” (*Daniele muda a expressão facial, aparentando tom de preocupação na expressão e na fala*).

Cabe ressaltar que as ações que denotam em tutela da liberdade de criação docente cultivam uma atitude fabril e a percepção de que educar constitui-se como uma atividade produtiva e proletária. Ao abordamos a docência como ofício (LARROSA, 2018), primamos

por uma visão que contrasta esta lógica produtiva, pois apostamos na docência com uma visão pedagógica que implica uma maneira de viver e estar no mundo. Uma visão educativa que remete a “questões epistemológicas, éticas, estéticas e existenciais, que pode emergir como trabalho de criação, de abertura ao mundo e ao outro-a outras linguagens e pessoas- e não como trabalho burocrático, executivo e produtivo” (GOMES & GONÇALVES, 2015, p. 41).

Em seguida, a entrevistada complementa especificando o trabalho do professor passeur:

Vamos pensar aí em um professor de matemática, um professor de biologia ou um professor de séries iniciais que “precisa” dar conta de um volume absurdo de conteúdos do currículo e decide fazer cinema na escola, mas ele vai fazer cinema numa perspectiva estética, criativa, uma experiência lúdica, uma experiência que rompe com a linearidade da escola, que não está preparando alunos para passar no vestibular, num tempo cronológico, urgente. Pense nisso neste contexto que a gente está vivendo? Então, eu penso que essa liberdade de criação, essa liberdade de decidir sobre o trabalho que será feito coletivamente, precisa de um respaldo e de um debate que o fundamente. A escola assume que irá fazer esse trabalho, que existe uma lei que trata da presença do cinema na escola e entende o cinema como parte de um currículo. (Daniele Ribeiro- passeur)

Daniele finaliza o verbete ressaltando que essa legitimidade do trabalho docente se configura em autonomia e liberdade para que o professor possa realizar suas escolhas, diferentemente do que ocorre quando o professor é colocado na posição de “tarefeiro”, que somente executa algo que é imposto por instâncias superiores, tolhendo-o de experimentar sua liberdade de criação. Por estes motivos, a participante acredita que o verbete *Liberdade de criação* também se aplica ao trabalho docente. Diante desta reflexão, gostaria de finalizar a narrativa desta entrevista com algumas questões destacadas pela entrevistada, quando da menção ao verbete ofício do professor, que ainda ressoam em mim.

Que lugar é esse do professor? O professor é esse que cria o tempo? É esse que suspende este tempo que está lá dado do lado de fora e que abre espaço para o tempo presente? Este professor é o que está sempre correndo contra o tempo e tendo que dar conta de uma série de demandas que são de fora da escola? Como é que é isso? (Daniele Ribeiro- passeur)



Figura 16-
Frame da gravação do verbete O – Ofício do Professor- com Daniele Ribeiro (Outubro /2018).

Tal reflexão assume um caráter crucial, já que emana na fala da entrevistada a preocupação sobre o ofício do professor, principalmente do professor que desenvolve um trabalho de cinema na escola, uma vez que a crescente intensificação do trabalho docente com vistas ao atendimento de novas demandas da contemporaneidade acarreta na proletarização de seu ofício, conforme discutido anteriormente. Neste pensamento, o tempo para a realização de propostas que envolvam a relação com as manifestações artísticas e criação acabam à margem, descaracterizando a escola como lócus de igualdade e promovendo um processo de aprendizagem pautado em uma lógica cognitivista onde não há favorecimento da liberdade de criação para o professor e nem para os estudantes.

3.2.5- *Passeur* Marta Guedes

Para mim, tanto enquanto professora, quanto como aluna, a escola é memória de prazer e também de dor, assim como a família, pode tanto proteger quanto destruir.

Marta Guedes

A *passer* Marta Guedes foi a primeira convidada para colaborar com a pesquisa, porém, por motivos alheios à nossa vontade, sua entrevista foi a última gravada. O convite se deu logo que tomei conhecimento do seu trabalho como professora articuladora da Escola de Cinema CINEAD na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, localizada na favela do

Vidigal, na cidade do Rio de Janeiro. Ao comentar que gostaria de ter sua participação na pesquisa, Marta Guedes aceitou e convidou-me a acompanhar a oficina de cinema na escola⁵³.

Diante disto, acredito que esta será a narrativa de entrevista que apresenta mais elementos distintos, haja vista que Marta foi a única entrevistada que criou seus verbetes, como também conduziu a entrevista de forma diferenciada.

Além de acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho na escola, também acompanhei o evento que foi realizado em agosto no MAM- alusivo ao trabalho que a professora desenvolve no projeto de cinema neste ano- como também acompanhei a participação da escola na Mostra Geração/ Festival do Rio, em outubro de 2018, quando os alunos do Projeto de cinema participaram do vídeo fórum durante a exibição do curta “*Os Crias do Vidigal*”.

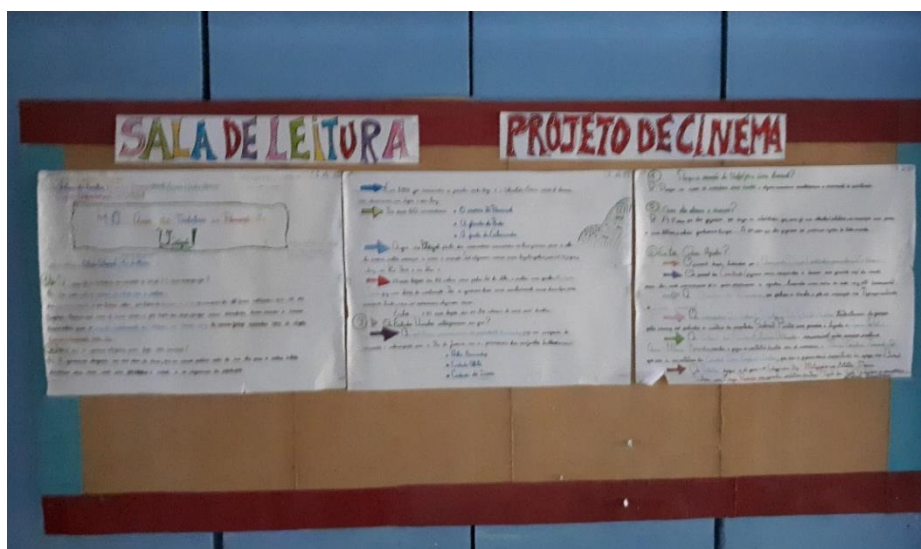


Figura 17- Mural da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão.
Fonte: Arquivo pessoal (Maio /2018).

⁵³ O termo de autorização para acompanhar a oficina de cinema na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão encontra-se nos anexos (anexo E).



Figura 18- Oficina de cinema na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão.
Fonte: Arquivo Pessoal (Maio /2018).

No momento, o projeto da Escola de cinema CINEAD, que é coordenado por Marta, está dedicado a realizar ações para investigar a memória da favela do Vidigal, colocando em relação imagens do passado e do presente. Desta forma, nos verbetes gravados por Marta Guedes, as palavras *escola*, *memória* e *Vidigal* apresentam-se de forma potente. O verbe *Vidigal* foi inserido no momento da gravação da entrevista. Além desses, a entrevistada incluiu palavras que aludem à sua trajetória profissional e acadêmica, como: *Educação Física*, *Psicomotricidade* e *Teatro*.

A gravação da entrevista com Marta Guedes foi realizada em 12 de novembro de 2018 em uma sala de aula da Faculdade de Educação da UFRJ. A professora só mostrou as anotações sobre os verbetes que havia criado no dia da entrevista, portanto, só tomei conhecimento dos mesmos na hora da gravação. A participante perguntou se poderia realizar a leitura de suas anotações durante a filmagem, sendo que em alguns verbetes, ela gostaria de acrescentar algumas falas espontâneas. Respondi positivamente e iniciamos a montagem do equipamento. Como a gravação foi após a realização de uma reunião do Grupo de pesquisa, tive a companhia de duas integrantes do Grupo - Angélica Fernandes Rocha e Marta Chamarelli - que foram convidadas por nós duas. Neste dia, quem auxiliou na escolha do enquadramento e luz foi Marta Chamarelli. A entrevistada escolheu o local da sala que gostaria de gravar (perto de uma das janelas da sala) e informou que desejaria gravar a entrevista em pé.

Como a participante preferiu somente realizar a leitura da definição de alguns verbetes que criou, comentarei apenas as falas espontâneas que não estão registradas na imagem abaixo. Os verbetes lidos como constam em sua definição foram: *aula, cinema, educação física, favela, história, imaginação, psicomotricidade e teatro*. Sendo assim, narrarei os verbetes, *Memória, Escola e Vidigal*.

ABECEDÁRIO

AULA: espaço tempo onde os corpos do professor e dos alunos ficam suspensos em prol do interesse no assunto que é posto sobre a mesa. Nem sempre acontece, mas quando acontece é um encontro, um fazer para lá de pedagógico.

CINEMA: pode ser uma experiência sensível transformadora ou um mero entretenimento. Limite de Mário Peixoto (1931) me apresentou ao que poderia ter sido o cinema/ arte que dispensa as palavras... (Depende do propósito, da liberdade do fazer e da "luz").

ESCOLA: para mim, tanto enquanto professora, quanto como aluna, a escola é memória de prazer e também de dor, assim como a família, pode tanto proteger quanto destruir.

EDUCAÇÃO FÍSICA: eu queria fazer teatro, eu pedia desde criança, mas como minha mãe dizia que era coisa de puta e de maconheiro, ela me botava na natação, no piano, no ballet aquático e assim também fui gostando dessa area corporal e fui fazer faculdade de Educação Física. Olha tem uma coisa engraçada, um dia dando aula, de educação física, mas já nessa prática transformada pela psicomotricidade e o teatro, um aluno perguntou assim: "tia você é tão inteligente, porque você é professora de Educação Física"? Que dor né? Eu penso que a classe de professores de educação física ainda não alcançou a potência que é trabalhar com o corpo como um todo indissociado na escola. Uma pena!

FAVELA: sintoma do capitalismo, abandono do Estado, realidade dura, mas também lugar de luta, de resistência, do coletivo. Espaço onde a improvisação, a criatividade e a irmandade se manifestam muito mais intensamente do que nos condomínios de luxo do Rio de Janeiro!

HISTÓRIA: precisa ser contada sob o ponto de vista dos vencidos!

IMAGINAÇÃO: função vital do cérebro, que em acordo com o mestre russo Vigotski, se dá na relação entre a fantasia e a realidade entrelaçadas a emoção. Existe na dependência recíproca entre as memórias coletivas, e individuais, o conhecimento da humanidade, a capacidade de fantasiar, e o fator emocional. Em mim a imaginação tanto

pode ser canalizada como pulsão de vida para transformação de uma realidade pela arte ou pela ciência, como estagnada na paranoia da doença emocional pode ser pulsão de morte, sofrimento profundo e até loucura.

MEMÓRIA: material que a imaginação se apoia para transformar a realidade. Consonante com o genial Walter Benjamin, "sem memória não há luta".

PSICOMOTRICIDADE: ciência interdisciplinar que percebe o desenvolvimento do ser humano pelo movimento. Atua na representação mental que tenho de mim mesma, no desenvolvimento das sensações e percepções relativas ao meu próprio corpo em conexão com meus sentimentos. Conhecer a psicomotricidade me fez mudar tanto as minhas práticas profissionais, quanto as pessoais. Abriu caminhos...

TEATRO: Ah o teatro, chegou para mim pela escola e me salvou! Com o teatro aprendi o gosto pela leitura, com o teatro os outros me olharam e me apreciaram no espaço escolar, onde eu era vítima de bullying por não aprender... Com o teatro me desenvolvi, primeiro no Tablado com Maria Vorhees e Johayne Hildefonso e depois com o grande mestre Antonio Abujamra que criou o grupo "Fodidos e Privilegiados". Fodidos porque para ele quem faz teatro no Brasil é fodido, mas privilegiados, porque é um privilégio fazer teatro. Com o teatro tive muitooooo prazer e com o teatro descobri a missão da minha vida quando o juntei a minha profissão de Educação Física por meio do conceito de "Imagem Corporal" oriundo da Psicomotricidade. Aliás, foi com ele também que cheguei ao cinema educação.

Figura 19-Verbetes criados pela passeur Marta Guedes para o Abecedário (Novembro /2018).

Ao comentar o verbete *E de escola*, Marta iniciou a narrativa com a leitura de suas anotações. Em seguida, alternou para a fala espontânea comentando a respeito do movimento Escola sem partido⁵⁴.

Bom... e hoje em dia, com a ameaça da Escola sem partido, que mesmo que não passe enquanto lei, ela já existe, porque o ethos já se disseminou, a escola tende a ser só o espaço de dor (Marta desliza o olhar e começa a gesticular com as mãos), porque o movimento Escola sem partido, que foi encomendado pelo atual presidente Jair Bolsonaro ao advogado Miguel Nagib, se não me engano no ano de 2009, é uma escola de um pensamento único. Uma escola que termina com a pluralidade de pensamento, com a reflexão crítica, com a criatividade e a imaginação. É uma escola totalmente ao contrário do que a gente pensa, eu pelo menos, enquanto professora como escola, como exercício de liberdade. E é interessante porque quando o Bolsonaro encomendou ao Miguel Nagib- essa lei que se chama Escola sem partido- ele fez essa lei dando amplos poderes para que ela pudesse ser transformada por qualquer vereador, deputado do jeito que quisesse pelo país inteiro. Então, segundo o Fernando Penna- professor de História da UFF e maior pesquisador do Escola sem partido- o mais difícil hoje em dia é mapear onde que essas leis estão. Eu não sabia nada do Escola sem partido. Ai um dia, meu irmão, que também é professor, chegou pra mim, após uma manifestação de professores, e falou: Você está sabendo do Escola sem partido? Ai, quando ele me perguntou isso, eu falei assim: não, que legal! O que é? (Porque o nome é genial. Ninguém quer que uma escola tenha partido). Mas, conforme ele foi explicando eu entendi que não era uma escola sem partido... era uma escola de um partido único. Então ele me contou que em uma das primeiras audiências públicas que ele foi na ALERJ, no Rio de Janeiro, havia na plateia um sujeito vestido de Hitler, e que aquilo incomodou muito a todos professores que estavam presentes. Então eu acho que se a gente unir, que em uma das primeiras audiências públicas, no Rio de Janeiro, sobre o Escola sem partido tinha na plateia um sujeito de Hitler, a favor do Escola sem partido, a gente não precisa dizer mais nada, né? A imagem já diz o que é o Escola sem partido. E embora, a gente esteja em 2018 lutando para que isso não passe a nível federal, já passou... já está aí. Eu já tenho um aluno que fala pra mim "professora, olha lá o que você vai falar! Meu pai é pastor!" Ou alunos meus, no curso de pós-graduação, pegando o celular para filmar ou rindo porque votaram no presidente que venceu [...]. Então acho que a escola hoje em dia, no Brasil, está em perigo, está em crise. Mas como a palavra crise em chinês é escrita com dois traços- perigo e oportunidade- eu vejo também como uma oportunidade, por exemplo, da Universidade Pública, que há muito tempo está descolada da escola de Educação Básica se reaproximar, porque a escola de educação básica no Brasil sempre esteve em risco. Sempre foi desvalorizada, sempre teve suas políticas voltadas para a não valorização do professor e, hoje, a Universidade Pública está sendo atacada nos mesmos moldes que a Educação Básica sempre foi. Então, talvez seja uma oportunidade dessa reaproximação entre universidade e escola, da reaproximação entre professores e estudantes que queiram lutar pela nossa democracia. Nossa democracia que, na verdade, nem chegou a acontecer de fato. (Marta Guedes-passeur)

⁵⁴ O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004 no Brasil. O Deputado Federal Erivelton Santana é o autor do projeto de Lei 7180/2014, divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutinação ideológica" nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional.

Atualmente há Projetos de Lei em tramitação em Assembleias Legislativas de estados como: Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Ceará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Alagoas. Em tramitação nas Câmaras de Vereadores nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Palmas, Joinville, Toledo, Vitória da Conquista, Cachoeiro do Itapemirim, Santa Cruz do Monte Castelo e Foz do Iguaçu.

Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>. Acesso em dez. 2018.

Emerge com força, neste comentário de Marta, sua preocupação no que concerne ao ofício do professor, mediante os ataques que a escola e principalmente o professor poderão sofrer diante do discurso presente nas ideias de “educação sem doutrinação” do Escola sem partido. É relevante pontuar que os ideais disseminados pelo movimento atacam prioritariamente o ofício do professor, uma vez que compara a relação entre aluno e professor à síndrome de Estocolmo, aludindo a figura do professor a “um sequestrador intelectual” que doutrina os estudantes ideologicamente.

Em dezembro de 2018, a comissão especial da Câmara que discutia a proposta do Projeto Escola sem Partido encerrou as atividades sem ter votado o parecer. O projeto será arquivado, mas pode ser retomado na próxima legislatura. Apesar de não haver a intenção de aprofundar a discussão sobre o movimento Escola sem partido, coadunado com a fala de Marta Guedes ao afirmar que, mesmo que os Projetos de Leis não sejam aprovados, as ações oriundas do movimento já se encontram disseminadas no cotidiano. Diante do exposto, creio que urge defendermos o ofício do professor em favor do fortalecimento da liberdade de cátedra, como também defendermos o caráter público e democrático da educação, independente de modalidade (Educação Básica e Ensino Superior), evidenciando que tal característica não concerne à prática de políticas partidárias nas escolas, mas de práticas educacionais democráticas como aludem Masschelein e Simons (2014): “A educação não é uma condição para a política, e não prepara para isso, mas contém uma experiência de ‘ser capaz de’ ou de ‘potencialidade’ que demonstra igualdade” (p. 89).

Outro verbete em que a entrevistada mesclou seu registro escrito com a fala espontânea foi o *M de memória*. Após ler a definição de suas anotações, Marta comentou sobre o projeto de cinema que vem desenvolvendo na escola em que trabalha que versa sobre a pesquisa da memória da Favela do Vidigal por meio de imagens. Segundo a participante, o desenvolvimento do Projeto evidenciou a importância da construção da memória, pois apesar das imagens existirem, essa memória precisa ser construída e relata que, ao pensar sobre todo este trabalho e sobre sua vida, uma imagem veio à memória. Marta cita Benjamin para ilustrar que esta imagem seria “um lampejo como uma condensação de tempos”. (*Marta pausa a fala, direciona o olhar para o alto e insere comentários sobre sua vida pessoal*). Neste momento da entrevista, a participante narra a história do nascimento de sua única filha, que hoje possui 27 anos. Marta relembra que, durante o parto, sofreu de pré eclâmpsia e, por este motivo, passou muito mal após o parto. Diante de seu estado físico, Marta chama o médico plantonista e alerta o que sentia

[...] e o médico, um rapaz jovem, falou: É assim mesmo, até 48 horas após o parto você ainda corre risco de morte. E eu me lembro que naquela hora eu olhei para o pai da minha filha na cama... olhei para a minha filha no bercinho e pensei: será que ele vai contar para ela quem foi a mãe dela? Será que a minha filha vai saber quem fui eu, se eu morrer? (Marta se emociona) E só então eu me dei conta que meu pai tinha falecido quando eu tinha três anos de idade e eu não sabia quem era meu pai, porque eu não tive um pai e também não tive a memória de um pai [...]. E é interessante porque hoje eu estou trabalhando com Walter Benjamin nesta perspectiva da história como memória e, me lembro de um texto dele, que é o texto do narrador, onde ele diz que no capitalismo moderno o morto morre e a gente quer logo acabar com ele. A gente enterra ele em uma cerimônia totalmente diferente do que era antigamente, que tinha todo um ritual, o corpo era velado em casa, as pessoas se despediam e tinha toda uma história e uma memória relacionada àquela pessoa e, hoje em dia, o morto morre e não se fala mais dele. Então ele morre duas vezes: ele morre porque ele morreu e ele morre porque ele não é lembrado... então é isso... memória. (Marta Guedes- passeur)



Figura 20 - Professora Marta Guedes gravando abecedário na FE/UFRJ
Frame da gravação do verbete *M-Memória* com Marta Guedes (Novembro /2018)

No texto de Benjamin (1987), citado por Marta, o autor tece considerações sobre a experiência como matéria prima da narrativa, ao analisar a obra de Nikolai Leskov. Para Benjamin, estamos cada vez mais pobres de experiências comunicáveis, pois “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (p. 198). O autor ainda ressalta que a arte de narrar se evidencia na incorporação de experiências: a experiência do narrador, a relatada pelos outros e a experiência dos ouvintes.

Para Benjamin (1987), narrar histórias se constitui como a arte de narrar novamente, que pode ser perdida se as histórias não são conservadas. “Quanto mais o ouvinte esquece-se de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (p. 205)”. Coadunando com esta ideia, creio ser este o pensamento manifesto nas palavras da entrevistada ao relatar tanto sua experiência de vida, quanto a experiência de seu trabalho com o projeto de cinema da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, haja vista que, atualmente, o projeto de cinema

busca construir uma memória do passado a partir de imagens e relatos. Memória de uma história de resistência e luta dos moradores da favela do Vidigal, da década de 1970, que pode se perder como acontece, especialmente, quando muitos desejam apagar tais fatos ou lembranças. Neste sentido, a memória é construída, como um trabalho artesanal, como se fosse a argila utilizada pelo oleiro. Neste fluxo, poderíamos dizer que o projeto de cinema nesta escola manifesta um quê de “narrador” para aquela comunidade? Qual o potência que as imagens em movimento podem eclodir para a construção da memória daquele local?

Ainda aludindo ao texto de Benjamin e a citação feita por Marta Guedes, cabe dar luz as afirmações do autor sobre narrativa e memória.

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte (BENJAMIN, 1987, p. 210)

De acordo com o autor é na hora da morte que a sabedoria e a existência vivida assumem um caráter de forma transmissível, assim, é no findar de determinado tempo e experiência que histórias podem ser narradas e ajudam compor registros de memórias. Desta forma, memória, narrativa e criação encontram-se ligadas, uma vez que a narrativa de algo habita o território da criação, incluindo o território da constituição da memória.

Diante do adensar de ideias sobre o fragmento do verbete *Memória*, gostaria de deslocar a narrativa para a minha reação, enquanto pesquisadora-cartógrafa, durante a gravação do referido verbete. No momento em que Marta iniciou a fala de sua experiência pessoal e se emocionou, eu também reagi a esta narrativa e, na verdade, ao término do verbete, eu encontrava-me totalmente imbricada por aquela emoção manifesta e também não contive as lágrimas. Marta ficou surpresa e perguntou: *Eu consegui te emocionar?* Acenei a cabeça afirmativamente e solicitei uma pausa, sendo esta a primeira vez que solicitei pausa entre a gravação dos verbetes. Confesso que esta também foi a primeira vez que senti apalpar uma experiência cartográfica, não apenas pela emoção emanada na entrevista, mas também por entender que realizar uma pesquisa cartográfica não se configura como tarefa trivial, que inclui o deslocamento do modelo natural da captação de informação e aventurar-se pelo plano dos afetos e pela força dos encontros, da eventualidade e da gestação de um coletivo de forças. Com base nesta experiência, remeto-me a fala de Rolnik (2011) sobre o critério do cartógrafo que “é do grau de intimidade que cada um se permite, a cada momento, com o caráter de finito ilimitado que o desejo imprime na condição humana desejante e seus medos” (p. 68).

Ainda nesta linha de pensamento, remeto-me também às considerações de Kastrup (2009) sobre a prática cartográfica que abarca a manifestação do afeto, diferindo do cognitivismo, onde o afeto é algo que deve ser eliminado do processo de conhecimento. “Cartografamos com afetos, abrindo nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos” (KASTRUP & PASSOS, 2016 p. 39).

A entrevista é finalizada com a gravação do verbete *V de Vidigal*. A participante comenta a origem do nome da favela, que é atribuído ao Major Miguel Nunes Vidigal, que recebeu as terras onde hoje se localiza a mesma, no ano de 1820, como recompensa por seus préstimos à coroa portuguesa: caçar escravos nos quilombos. Após esta breve narrativa- Marta desliza o olhar e comenta- que não era V de Vidigal que gostaria de deixar registrado, mas sim o V como *de Vitória*,

[...] porque o Vidigal, enquanto favela tem uma história de resistência, de luta, uma história muito bonita, porque dentre várias tentativas de remoção da favela, nos anos 70, mais precisamente em 1977, eles seriam removidos para o subúrbio em Antares para um condomínio onde não passava nem um fogão pela porta. Um apartamento de 24 metros quadrados para famílias muitas vezes numerosas. Em Antares, na época, não tinha nada, não tinha escola, era um deserto... e um grupo de moradores ativistas se uniu, junto com a Pastoral de Favelas, com o delegado Hélio Luz, o advogado Bento Rubião, que era estagiário de Sobral Pinto (neste momento da gravação ouvimos um barulho de helicóptero e Marta comenta: é até interessante este barulho de helicóptero, pois este barulho é ouvido constantemente nas favelas). Retomando, foi uma história de luta e resistência que foi vencedora, que uniu diversos atores. Uniu também artistas, como o Sérgio Ricardo, que já morava na favela e era cantor e compositor e foi uma história vencedora. Na época, eles recebiam um bilhete (Marta ilustra com as mãos), que era colado na porta dos barracos, onde eles tinham que, em 24 horas, colocar tudo deles na pista da Niemeyer para serem removidos para Antares. Porém aqueles que acreditaram na luta, conseguiram, venceram e não foram removidos. E os que não acreditaram, eram removidos em caminhões de lixo, como gado. Essa foi uma vitória pioneira, que inclusive deu origem a muitas outras lutas por não remoção das favelas do Rio de Janeiro [...]. Então o V de Vidigal, ao invés de V de Vidigal, V de Vitória, de Luta e de Resistência. (Marta Guedes- passeur)

Ao terminarmos a gravação, Angélica e Marta Chamarelli despediram-se e eu e Marta Guedes permanecemos na sala para desmontagem do equipamento e assinatura de RCLE (Registro de Consentimento Livre e Esclarecido) e Autorização de Imagem. Enquanto caminhávamos em direção à saída do campus, Marta indagou: *Você gostou da entrevista? Eu consegui te ajudar?* Respondi que sim, porém estas indagações continuaram reverberando até o término do caminho de volta para casa. Neste momento de reflexão recordei-me de um relato da pesquisa de tese⁵⁵ de Domingues (2016), enquanto deslocava-se com um grupo de

⁵⁵ Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ: Abecedário sobre escutas no cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/ppge/ppge-teses-2016.html>. Acesso em novembro de 2018.

alunos para a realização do exercício Minuto Lumière e, simultaneamente, conversava com uma professora do Instituto Benjamin Constant sobre a preocupação do término de seu trabalho de campo. Uma aluna ouve a conversa e retruca: *Seu trabalho não, nosso trabalho!*

Foi diante das ressonâncias desta recordação que aludo ao presente estudo, entendendo que não é “meu estudo”, mas um estudo construído com a participação e o engajamento dos/as professores/as que aceitaram colaborar. Um processo de estar *com* e fazer *com* que, creio, não se esgotam nas últimas linhas escritas neste capítulo, mas que ainda ressoam e reverberam, não somente nesta pesquisa, como também nas ações que apostam na potência disruptiva do cinema, da escola e da docência.

DA PASSAGEM AO ATO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. [...] Permita-se viver esse movimento, pois é precisamente na experiência desse percurso do afetar que a pesquisa acontece.

Gislei Domingas e Julia Dutra

Fazendo uso de linguagem cinematográfica, remeto-me ao termo denominado “plano final” na tentativa de delinear o encerramento do percurso de pesquisa narrado neste estudo. Desta forma, como delimitar o fim do exercício de pensamento e de novas inquietações que surgem durante um processo de pesquisa? Como interromper a ressonância dos afetos vivenciados nesta trajetória? Seria possível transcrever nas próximas linhas o término de algo que ainda ressoa e apresenta a possibilidade de recomeço ou outros começos?

É neste adensar de ideias, que gostaria de trazer à tona um pouco da construção deste objeto de pesquisa, remetendo-me a sua fase mais embrionária: a escolha de pesquisar sobre a relação entre cinema e escola.

Como já mencionado na introdução deste estudo, foi a partir do trabalho como professora articuladora do Projeto Cineclube nas escolas que surgiu o interesse de tensionar os conhecimentos sobre esta relação e, ao decidir ingressar no curso de mestrado, remeti-me a experiência que me marcou e me atravessou como docente, a partir do pouco sabido e em busca do não sabido. Neste contexto, o desejo de aprofundar e ter contato com outras práticas que priorizem um olhar estético, ético e político para a docência e o cinema na educação começou a emanar.

Assim, esta trajetória foi construída durante seu percurso, primando pelos movimentos dos afetos para que a pesquisa pudesse acontecer. Creio que, em alguns momentos, afetei e fui afetada pelos envolvidos nesta travessia permeada por encontros, docência e devires. Neste fluxo, dediquei-me a pensar com variados autores outras possibilidades para a docência na área de cinema e educação, trazendo à tona a narrativa e a experiência dos docentes entrevistados e, ainda que este estudo tenha se voltado a contribuir com a reflexão sobre a área de cinema e educação e sua consequente produção de conhecimento científico, o diálogo com os participantes de pesquisa mostrou-se essencial para que fosse atribuído sentido ao enunciado de suas experiências, remetendo-me a esta como algo individual e coletivo, posto

que ao mesmo tempo que a experiência afeta o processo de individuação, ela também produz novas que venham a se atualizar (MIGLIORIN, 2016).

Deste modo, neste processo investigativo, posso dizer que fui formada e transformada algumas vezes. E ainda dialogando sobre a experiência, boa parte de sua intensidade foi dada pela opção metodológica desta pesquisa que primou pela narrativa e pela experiência “da entrevista”, baseada nas concepções de Tedesco, Sade e Caliman (2016) sobre o manejo cartográfico da mesma. Cabe ainda pontuar, que os depoimentos dos copesquisadores não foram reproduzidos na íntegra, pois como já mencionado, a intenção desta investigação não foi de categorizar ou hierarquizar saberes, mas sim de dar luz ao diálogo entre o campo e os referenciais teóricos, visando contribuir com uma reflexão sobre docência e o trabalho de cinema na escola.

Para alcançar os objetivos propostos, apostei no manejo cartográfico da entrevista com quatro professores de educação básica que acreditam na potência criativa que emerge a partir da presença do cinema na escola como uma proposta de alteridade. Nessa trajetória investigativa, o aspecto de pesquisarCOM mostrou-se evidentemente potente, com vistas ao desenvolvimento de pesquisar o que se faz com o outro e não sobre o outro, assumindo uma postura de pesquisa engajada e situada. Neste viés, rompe-se com a crença de uma suposta neutralidade científica, já que a intenção foi buscar como o campo pode afetar o ato de pesquisar.

Durante o processo de investigação, foi proposto o uso do dispositivo abecedário para operar a entrevista cartográfica, abarcando verbetes pertinentes ao cinema, escola e docência. É relevante pontuar o caráter singular desta experimentação, pois todos os professores entrevistados trabalham com cinema na escola, porém a contribuição dos seus saberes expressa diferenças significativas, trazendo a riqueza da escola rural com Daniella, da relação com a Educação Física e da comunicação com Marcelo, de um colégio tradicional como o Pedro II com Daniele e de uma escola situada dentro de uma comunidade, com toda força política que impregna o discurso de Marta. Construimos, assim, uma parceria de pesquisa, onde o engajamento dos copesquisadores foi evidente, desde as primeiras negociações por contato telefônico até o processo de gravação dos verbetes. Vivenciamos encontros permeados de participação e, sobretudo, de generosidade dos (as) envolvidos(as), que inclusive mostraram-se disponíveis em regravar entrevistas, elaborar material de apoio para a gravação e ainda apontar pistas para a escrita desta dissertação. A proposição de criar alguns procedimentos que intensificassem a singularidade dos encontros e negociações vivenciadas no processo investigativo foi construída coletivamente e, a cada encontro, novas pistas e

coordenadas eram traçadas, primando pela desestabilização de supostos eixos cartesianos que sugerem formas previamente identificadas ao pesquisar.

Ainda neste delinear de ideias, é válido comentar sobre o processo de formulação da questão de pesquisa, já que foi necessário começar, refletir e recomeçar, pois mesmo tendo em mente o desejo de investigar o trabalho desenvolvido pelos docentes articuladores de escolas de cinema, foi preciso um tempo para definir a forma de abordagem. Neste caminho, a construção se deu coletivamente entre a pesquisadora, orientadora, reuniões de grupos de pesquisa e copesquisadores e, após todo este movimento, o melhor enquadramento emergiu e, assim, chegamos à pergunta central deste estudo: “Que saberes os docentes mobilizam, na Educação Básica, para a realização de uma experiência sensível de cinema na escola?”

A partir da dimensão pedagógica presente nesta pergunta, a discussão foi iniciada refletindo sobre o encontro entre cinema e escola, onde foi apresentada a concepção de escola como lócus de igualdade, por meio da suspensão do tempo linear e criação do tempo livre, proposto por Masschelein e Simons (2013), como também, que cinema é esse que adentra as escolas, no sentido expandido em busca de despertar o interesse dos estudantes para alguma materialidade do mundo. Neste sentido, cabe refletir sobre a importância da promoção do trabalho com cinema na escola que provoque uma mirada “mais cinema” e menos instrumental e que possibilite, inclusive, ressignificar a perspectiva da atividade docente nesse contexto, como pontua a copesquisadora Daniele Ribeiro ao lembrar que o contato com a proposta da presença do cinema na escola sob uma perspectiva “mais artística” propiciou um novo processo de experimentação e criação tanto para ela, quanto para os estudantes.

Refleti também sobre a relação entre a escola e o cinema como objeto de preservação do mundo, impedindo que o mesmo desapareça, priorizando um ambiente educacional que não seja exclusivamente voltado para a reprodução das matérias do currículo. A partir da aproximação entre cinema, escola e currículo, abordo também a presença do cinema na escola – comentando e criticando a promulgação da lei 13.006/14- como um elemento transgressor de um currículo dominante, promovendo espaços de alteridade para pensar e criar a diferença, e ainda neste diálogo sobre espaços de alteridade que a presença do cinema pode criar no ambiente escolar, remeto-me novamente ao depoimento da professora Daniele Ribeiro ao demarcar os espaços explorados dentro e fora da escola por meio do reboiço que a presença do cinema pode causar. Neste movimento, as atividades do projeto de cinema exploraram espaços deslocando sua funcionalidade e atribuindo novas formas de ver e habitar aquele

local, ao utilizar como locação a sala da direção, o terraço da escola, o refeitório e a praça próxima para a realização de exercícios de criação cinematográfica.

É válido ainda ressaltar que, mesmo anteriormente a promulgação da lei 13.006/14, projetos, pesquisas, ações e até mesmo iniciativas propostas por docentes para um trabalho de cinema na escola sob uma perspectiva de alteridade já era delineado, conforme ilustrou o professor Marcelo Domingues ao promover brechas na proposta curricular de sua disciplina e inserir, por iniciativa própria, atividades de cinema em suas aulas de educação física. Assim, aludindo as concepções de Biesta (2017), ao traçar pressupostos sobre o currículo escolar, abordamos o cinema como componente curricular que ressignifica o currículo, primando por uma abordagem que oportunizem aos estudantes introduzir seus inícios únicos ao mundo.

Ainda apresentei a docência como ofício (Larrosa; Larrosa e Rechia, 2018), objetivando trazer à tona a discussão sobre “proletarização” do trabalho docente, haja vista os ataques sofridos pelo professor no exercício de seu ofício diante da burocratização e da “funcionarização” da docência, impregnando a mesma de uma lógica mercantil e fabril, como apontam Gomes e Gonçalves (2015). Desta forma, pude observar durante as entrevistas com os docentes a expressiva preocupação com o futuro da escola pública e com o ofício do professor, como por exemplo, o receio manifesto na fala e na expressão da professora Daniella Corbo ao comentar sobre como seu pensamento a respeito da estabilidade da escola foi ressignificado a partir do comentário de uma de suas alunas, já que atualmente a “estabilidade” da escola pública precisa ser protegida para que de fato todos tenha acesso à mesma.

Conforme problematizado na discussão teórica, a escola pública sofre recorrentes ataques de uma elite conservadora que opera em favor da manutenção do *status quo*. Neste cenário, o professor também tem sofrido ataques que interferem diretamente no exercício de seu ofício, tolindo sua autonomia e liberdade, transformando-o em um profissional que somente executa algo imposto por instâncias superiores. A partir destas reflexões, defendemos a presença do cinema na escola como um fermento de anarquia e objeto de ruptura da lógica normatizadora da escola e da docência.

Ressalto, ainda, que esta investigação não se esgota nas possíveis respostas às questões levantadas, pois acredito na potencialidade das “brechas e questões” que se apresentam como ressonâncias para pesquisas futuras e no desejo de ecoar novos caminhos e outros enquadramentos de estudo para a escola, o cinema e a docência.

Durante o percurso da presente pesquisa, percebi que a presença do cinema nas escolas assume uma perspectiva de compartilhamento do gesto de criação cinematográfica,

como um objeto de fortalecimento da autonomia pedagógica, propiciando momentos de igualdade entre professores e estudantes, no compartilhamento de saberes e ainda de práticas pedagógicas que apostam na igualdade de inteligências e fissuram a lógica explicadora ao demonstrar que o estudante é igualmente capaz ao fazer uso de sua própria inteligência. Apesar de sabermos que nenhuma instituição pode garantir a emancipação, o que nos importa, então, é destacar a escola como território de emancipação e lócus de igualdade para que o mundo seja apresentado e renovado pelas novas gerações. Adensando ainda este diálogo entre cinema e apresentação do mundo, remeto-me também as dimensões constitutivas da relação educacional (confiança, “violência” e responsabilidade) apresentadas por Biesta (2017), acreditando que estas dimensões do processo educativo e o trabalho do professor situam-se no contexto imprevisível da educação que abarca a mobilização de afetos, experiências, memórias, devires e encontros.

Neste fluxo de pensamento, gostaria ainda de refletir a respeito do próprio processo de escrita deste trabalho e, principalmente, no tocante a análise cartográfica das entrevistas. Como já mencionado, proceder uma pesquisa cartográfica não se constitui como tarefa fácil e, neste sentido, a presente investigação possibilitou a a reflexão sobre as subjetividades que emergem neste processo, abarcando a compreensão de como elas também são manifestas em nossa prática docente. Sendo assim, me reporto à entrevista da professora Marta Guedes que em todo momento relaciona suas vivências ao projeto de cinema na escola, como no instante em que narra o parto de sua filha, durante a gravação do verbete *M de Memória*, como também quando comenta o diálogo travado com seu irmão, ao tomar conhecimento da existência do projeto “Escola sem partido”, nos comentários do verbete *E- Escola*.

Diante do exposto, nesse processo investigativo mostrou-se evidente a aposta no *amateurismo* exercido pelos *passeurs* que, por amor ao mundo, ao assunto –no caso o cinema- e aos estudantes assumem a educação como um gesto público e de dupla responsabilidade: a vinda ao mundo pelos novos e a renovação do mesmo. Vislumbro, a partir das reflexões oriundas dos copesquisadores, a presença do cinema na escola como uma “combinação fresca” que toca, como preservação e construção de memória, experiência sensível, ressonância, como ponto de vista e de escuta, como espaço de alteridade, criando desordem e reboiço para ocupar outros espaços. Um cinema na escola que privilegie a manifestação da igualdade de inteligências e uma educação emancipadora, demonstrando ao estudante que ele é igualmente capaz ao fazer uso de sua própria inteligência.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

ARENDET, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997, p. 221-247.

_____, Hannah, **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARBOSA, Cristiano. **O espaço devir no documentário**: Cartografia dos encontros entre cinema e escola. Tese Doutorado em Educação. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2017.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Pista da Análise: O problema da análise em Pesquisa Cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: A experiência da pesquisa e o plano comum- Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 175-202.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fábio Hebert da: O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: A experiência da pesquisa e o plano comum- Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 92-127.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

BERTI, Andreza Oliveira. **Experiências com o cinema na escola**: Gestos Pedagógicos em destaque. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

_____. **Lei nº13.006, de 26 de junho de 2014. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

CARVALHAL, Fernanda C. de Almeida. **LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!** O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro; UNESA, 2008.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder:** a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.104-131.

_____. **Didaticário de criação: aula cheia.** Porto Alegre: UFRGS, Escriteiras Caderno de notas, 2012.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2013.

COSTA, Luis Artur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (orgs). **Pesquisar na diferença:** Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 43-46.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação.** Tradução: José Marcos Macedo. In. Folha de São Paulo, 27/06/1999. Transcrição de conferência realizada em 1987.

_____. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1992.

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze.** Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/>. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Kafka:** por uma literatura menor. Trad. Cíntia Vieira da Silva. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DERRIDA, Jacques. Violence and metaphysics: An essay on the thought of Emmanuel Levinas. In: _____. **Writing and difference.** Chicago: University of Chicago Press, 1978. p. 79-153

DOMINGUES, Glauber Resende. **Abecedário sobre escutas no cinema:** percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença. Tese Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2016.

DOZZI, Carla. Acordo de cooperação entre os ministérios da cultura e educação. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak e D'ANGELO, Raquel Hallak. **CINEOP:** 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, p. 199-201.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002. Coleção Temas & Educação.

DUARTE, R.; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação e Realidade**. 33(1) 59-80, jan/jun 2008.

DUARTE, R; TAVARES M. A dimensão político-educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 24-38, jan/jul 2010.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 87-111.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. Na contramão da história: um estudo das estratégias de pesquisa psicológica à luz da TAR. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1224-1237, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. Rumores discretos de um abecedário de pesquisa. In: _____(org). **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 07-10.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: Reflexões e práticas com professores e estudantes de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.

_____. Apresentação do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender. In: _____. (org.). **Currículo de cinema para escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013b, p. 02-11.

_____. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 68-85.

_____. **Abecedário de Educação com Jorge Larrosa Bondiá**. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em: agosto de 2018.

_____. Cinema expandido na sala de aula expandida. **Revista Filme Cultura**, Brasília, nº62, p. 44-47, 1º semestre 2017. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/>. Acesso em: 04 de maio de 2018.

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2012, DVD. 36`, cor.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org). **Cinema e Educação: A lei 13.006- Reflexões, Perspectivas e Propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, p. 04-23.

FRESQUET, Adriana. *et al.* Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak e D'ANGELO, Raquel Hallak. **CINEOP: 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio**. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, p. 179-189.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicologia USP**. São Paulo, v.20, n.1, p. 125-138, jan./mar, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Sobre o Currículo. In: Fresquet, A.M. (org). **Currículo de cinema para escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013, p. 18-26.

_____. CONTEÚDO-RASTRO: um lance no jogo da linguagem no campo curricular. **Currículo sem fronteiras**, v.17, n 3, p. 515-538, set/dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas 2002

GOMES, Elisabete X.; GONÇALVES, Teresa NR. Trabalho da educação: Acção humana, não produtividade e comunidade. **Interações**, v.11, n. 37, 2015.

GONÇALVES, Teresa Nico Rego. Portugal: a revolta dos professores, ou do desaparecimento do professor como figura pública. **Passa Palavra**. 2014. Disponível em: <http://passapalavra.info/2014/01/90584>. Acesso em: agosto de 2018.

GUSMÃO, Milene Silveira; SANTOS, Raquel Costa; SANTOS, Macelle Khouri. Processos de Formação pelo Cinema, entre trajetórias, planos e redes: Em que medida o passado nos impacta ou inspira? In: FRESQUET, Adriana. (org). **Cinema e Educação: Lei 13.006- Reflexões, Perspectivas e Propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015, p. 51-66.

JOURNOT, Marie-Thérèse. **Vocabulário de cinema**. Lisboa: Edições 70, 2005.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 76-91.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Pista do Comum: Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). **Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum- Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 15-41.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de Filosofia da Educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 221-228, abril 2003.

_____. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n.4, p. 590-606, out/dez. 2017.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

_____. Por amor à infância e por amor ao mundo. Transcrito e traduzido por Raquel Ribeiro Santos **Revista Imaginar**. n. 56, p. 39-45, 2013.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

LEANDRO, Anita. Posfácio- uma questão de ponto de vista. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, p. 80-86, jul/dez, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.R.C. e MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-54.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n 2, p. 98-113, Jul/Dez, 2006.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n 106, p.87-109, jan/abr. 2009.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs). **Diálogo curricular entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: BARBOSA, Maria Carmem.; SANTOS, Maria Angélica. (Org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre; Libretos, 2014, p. 155-165.

_____. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem **Significação**, v. 43, n. 46, p. 15-28, 2016.

MORAES, Márcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 26-51.

_____. Do “PesquisarCOM” ou tecer e destecer fronteiras. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita Gazzelli (orgs). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014, p.131-137.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-47.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n.3(69), p. 159-178, set/dez, 2012.

PAES, Bruno Teixeira. A escola, o cinema e a lei 13.006/14: Como construir novos territórios. In: XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, Cuiabá. **Anais Digitais**. Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipec2016/artigos-completos-eixo-2>. Acesso em: setembro de 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema como dispositivo. In: PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara (orgs). **Estéticas do digital: cinema e tecnologia**. Covilhã: LABCOM, 2007, p.03-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). **Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum- Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, jul/dez, p.7-22, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RIBEIRO, Danielle de Oliveira. **O cinema e o trabalho da educação em escolas da Rede Pública**: entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SÁEZ, José Luis. **Cine sin secretos**. Santiago de Chile: CENCOSEP, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.; 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Thais Amorim. Et al. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? **Rev. Polis e Psique**, v. 07, n. 02 p. 176-190, 2017.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p.37-49, 2003.

SOBERÓN TORCHIA, Édgar. **Los cines de América Latina y el Caribe**. La Habana: Ediciones EICTV, volumes I, 2012.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christia; CALIMAN, Luciana Vieira. Pista da Entrevista: A entrevista na Pesquisa Cartográfica: A experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). **Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum- Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 92-127.

TEIXEIRA, Inês Assunção de C.; AZEVEDO, Ana Lúcia F.; GRAMMONT, M. Jaqueline. O cinema pela escola: Aproximações à lei 13.006/14. In. FRESQUET, Adriana (org). **Cinema e Educação: Lei 13.006- Reflexões, Perspectivas e Propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015, p. 82-91.

VERMESH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Issy-les-moulineaux: ESF, 2000.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade** (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.13-20, jan./jun. 2008.

Filmográficas:

A ESCADA. Direção Philipe Barscinsk. Produção: Andréa Scansani. Brasil: ECA/USP, 1996. Disponível em: <https://vimeo.com/43626056>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

O NOME DA ROSA. Direção: Jean-Jacques Annaud, EUA, 1986.

UM TRUQUE de luz. Direção: Wim Wenders, Alemanha: longa-metragem, 1995.

SUDOESTE. Direção: Eduardo Nunes. Brasil: longa-metragem, 2011.

ANEXO A REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

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

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Informações aos participantes

1 – Título do protocolo do estudo: POR UMA DOCÊNCIA ARTISTIZADA DO CINEMA NA ESCOLA

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “POR UMA DOCÊNCIA ARTISTIZADA DO CINEMA NA ESCOLA”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3 – O que é o projeto?

O projeto propõe investigar os saberes pedagógicos e cinematográficos mobilizados pelos professores que operam com cinema nas escolas de Educação Básica para realização de uma experiência sensível de cinema na escola. Para isso, realizarei uma entrevista com você, em forma de abecedário, com palavras pertinentes ao universo educacional e do cinema, que serão selecionadas pelos participantes. Se você autorizar, por meio do termo de “autorização de imagem e voz” em anexo, a entrevista será gravada em vídeo.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa investigar a relação entre cinema, escola e docência em unidades de Educação Básica que já desenvolvam um trabalho de cinema na escola. O estudo busca também identificar e analisar os saberes pedagógicos e cinematográficos mobilizados pelos professores para a exibição e/ou criação de filmes na escola.

5 – Por que você foi escolhido (a)?

Porque você é professor(a) de uma Escola de Cinema em uma instituição de Educação Básica. As atividades serão oferecidas para todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto POR UMA DOCÊNCIA ARTISTIZADA DO CINEMA NA ESCOLA, você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você participará de um momento de pesquisa no campo de cinema e educação. Para tanto, você deverá realizar a sua atividade docente normalmente para que eu possa observar a metodologia das aulas. Além disso, você poderá participar dos momentos de entrevista, se desejar.

8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Só o desejo de participar.

9 – Quais são os efeitos colaterais ao participar do estudo?

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos. Na pior das hipóteses, você poderá sentir-se desconfortável por conta da filmagem e observação, ou por responder a alguma pergunta da entrevista. Caso isso aconteça, tenha certeza de que nada é obrigatório e que você pode desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum.

10 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Se você aceitar participar, as informações que você fornecer, serão úteis para o compartilhamento de saberes relacionados à temática de Cinema e Educação, pois acreditamos na potência que o cinema apresenta, podendo nos afetar de um modo intenso, imprimindo sensações e afetos no pensamento. Além da contribuição para um estudo que poderá trazer reflexões pertinentes a implementação da lei 13.006/14 que institui como obrigatória a exibição de duas horas mensais de filmes de produção nacional, como componente curricular.

11 – O que acontece quando o estudo termina?

Apresentarei o resultado da pesquisa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para a sua escola, para você e para o seu grupo. Os resultados comporão o ACERVO de pesquisas do Laboratório de Educação, Cinema

e Audiovisual – LECAV/FE/UFRJ e do Setor de Documentação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, ficando disponíveis para consulta.

12 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, sua identidade será preservada, à exceção de eventuais aparições das entrevistas e/ou possíveis filmes realizados no decorrer do projeto, já previstas e consentidas a partir da cessão de direito de uso de imagem e voz dos integrantes das Escolas de Cinema e do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

13 – Contatos para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (CEP-CFCH), o qual está localizado no Prédio da Decania do CFCH- Praia Vermelha – 3º andar – Sala 30. Telefone: 3938-5167. e-mail: cep.cfch@gmail.com.

Dados da Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisadora Responsável: Andréa Casadonte Carneiro Leão. Contatos: (21) 98706 4595 ou andreacasadonte2@gmail.com; Pesquisadora Orientadora: Adriana Fresquet - e-mail: adrianafresquet@gmail.com

14 – Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa, assim como não se espera contribuição ou pagamento algum de sua parte.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: Rio de Janeiro

Título do projeto: Por uma docência artistizada do cinema na escola

Nome do investigador: Andréa Casadonte Carneiro Leão

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula _____ fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações. Sei que minha participação é voluntária e que por isso eu posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Portanto, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dado a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas cópias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

**ANEXO B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**
**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__.

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, portador da carteira de identidade nº _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Por uma docência artistizada do cinema na escola**, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Casadonte Carneiro Leão, integrante do grupo de Grupo de Pesquisa CINEAD- LECAV- Cinema para aprender e desaprender/ Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos relacionados à pesquisa em questão. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra, comigo.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do(a) pesquisador (a)
Pesquisadora Responsável: Andréa Casadonte Carneiro Leão**e-mail: andreacasadonte2@gmail.com****Telefone: 98706 4595****Professora Orientadora: Professora Dr^a Adriana Mabel Fresquet****e-mail: adrianafresquet@gmail.com**

ANEXO C**ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM FORMA DE ABECEDÁRIO****Seção I:**

Identificação do entrevistado

Nome _____ (pode ser fictício)

Formação _____

Tempo de serviço na docência _____

Série/ano/ciclo que leciona _____ Tempo

que atua com práticas de cinema na escola: _____

Proposta de entrevista: Roteiro em forma de abecedário⁵⁶ com palavras próximas ao cotidiano educacional e do cinema, selecionadas pelos copesquisadores. Será utilizado um dispositivo em formato de abecedário, no qual o suporte de registro será filmar cada verbete, pensando em uma empiria à moda do cinema, onde o entrevistado expressar-se-á sobre o tema, sem respostas ou condições pré-determinadas pelo pesquisador. O público entrevistado será composto por professores de Educação Básica que já trabalhem com exibição de cinema na escola, com vistas a atender aos objetivos propostos.

O entrevistado tem liberdade para escolher os verbetes que deseja comentar, como também sugerir outros verbetes.

Seção II:

Objetivo específico 1: Identificar e analisar os saberes pedagógicos mobilizados pelos docentes para a exibição de cinema na escola;

Verbetes selecionados: **A de** alteridade, **E de** escola, **H de** Horizontalidade pedagógica, **I de** infância, **J de** Juventude, **L de** Liberdade de criação, **O de** ofício do professor, **P de** planejamento, **R de** Recreio, **S de** sala de aula, **U de** Uma aprendizagem artística

Seção III:

Objetivo específico 2: Identificar e analisar os saberes cinematográficos mobilizados para a exibição de filmes na escola;

Verbetes selecionados: **B de** bom filme, **C de** cinema, **D de** dispositivo, **F de** filmes, **G de** grandeza do cinema, **L de** Liberdade de criação, **M de** Montagem, **N de** narrativas de cinema-educação, **Q de** quadro, **T de** tela

V de visual, **Z de** zoom

Objetivo específico 3: Contribuir para uma reflexão sobre a relação cinema, escola e docência, a partir de experiências docentes com projetos de cinema nas escolas.

⁵⁶ A entrevista em forma de abecedários de cinema e educação tem sido uma prática do grupo de pesquisa CINEAD/LECAV, inspirada no abecedário de Gilles Deleuze. As entrevistas produzidas pelo grupo encontram-se disponíveis em <https://cineadlecavfeufjrj.wixsite.com/abecedarios/abecedarios>.

Objetivo Geral da pesquisa: Como objetivo geral, pretendo investigar os saberes mobilizados por professores/professoras na(s) prática(s) com cinema em escolas de Educação Básica:

Sugestões de verbetes:

A de alteridade

B de bom filme

C de cinema

D de dispositivo

E de escola

F de filmes

G de grandeza do cinema

H de Horizonte pedagógico/ horizontalidade pedagógica

I de infância

J de Juventude

L de Liberdade de criação

M de Montagem

N de narrativas de cinema-educação

O de ofício do professor

P de planejamento

Q de quadro

R de Recreio

S de sala de aula

T de tela

U de Uma aprendizagem artística

V de visual

Z de zoom

ANEXO D PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR UMA DOCÊNCIA ARTISTIZADA DO CINEMA NA ESCOLA

Pesquisador: ANDREA CASADONTE CARNEIRO LEAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80258517.0.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.505.717

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado voltado para o estudo do uso de recursos cinematográficos por professores que atuam nas escolas de educação básica.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo geral da pesquisa é "conhecer e analisar o que se configura como relevante para a formação do perfil do professor que opera com cinema nas escolas de Educação Básica. Para isto, intenciona-se identificar e analisar os saberes pedagógicos e cinematográficos mobilizados pelos professores para a formação do espectador".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto menciona os riscos e benefícios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu às exigências do parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE está de acordo com as resoluções 488 e 510.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

ANEXO E
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA (SME)



PREFEITURA
 DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino
 Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
 Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
 20211-110
 Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
 Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 2ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº **07/007.557/2017**, sob o título: **“POR UMA DOCÊNCIA ARTISTIZADA DO CINEMA NA ESCOLA”**, de **Andréa Casadonte Carneiro Leão**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, de acordo com o **Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ / Plataforma Brasil e da Equipe Técnica da E/SUBE/GLA**.

O objetivo da Pesquisa é conhecer e analisar o que se configura como relevante para a formação do perfil do professor que exibirá filmes na Educação Básica.

O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas, gravação e/ou filmagem com professores de Educação Básica da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que já possuem projeto de Cinema na escola.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A pesquisa terá validade até abril de 2020, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 2ª CRE e a pesquisa será realizada na **E.M. 02.06.023 Prefeito Djalma Maranhão**, que possui projeto de Cinema em parceria com o CINEAD/LECAV.

Rio de Janeiro, 06 de abril de 2018.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza
 E/SUBE – ASSISTENTE I
 Matr.70/302.738-0

Vania Marie de Souza
 E/SUBE - Assistente I
 70/302.738-0