



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS E DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Fábio José Paz da Rosa - UFRRJ
Andréa Casadonte - UFRJ/SME-RJ
Leonardo Cesar Alves Moreira - UFRJ

RESUMO

A proposta deste painel é apresentar três pesquisas que buscaram compreender e desenvolver a potencialidade da linguagem cinematográfica enquanto conhecimento que questiona e ressignifica o currículo e a didática em diferentes níveis de ensino. A pesquisadora e os pesquisadores problematizaram a partir de seus trabalhos que o cinema na sua inter-relação com a educação propicia a (re)construção de currículos ao mesmo tempo em que assistir e produzir filmes desenvolvem diferentes pedagogias imagéticas. Por isso, a produção de currículos por meio do cinema é compreendida pela autora e pelos autores como conhecimento que se constitui pelas imagens dessa linguagem e não como recurso a serviço de currículos e didáticas pré-estabelecidas. Dessa forma, as metodologias propostas foram aquelas que vislumbravam as/os participantes inseridas(os) nos processos de construção de outros currículos, com destaque para a pesquisa-ação, a cartografia e a pedagogia da criação. Os referenciais teóricos estavam voltados para pensar-praticar a relação do cinema e da educação em diferentes contextos capazes de enunciar as questões raciais, geracionais e periféricas na construção de currículos e didáticas por meio das imagens cinematográficas, entre eles, a Pedagogia Decolonial, Cinema e Educação e o Trabalho da Educação. Os resultados dessas pesquisas demonstraram que as/os participantes vão constituindo-se também em autoras(es) que sensibilizados pelas imagens assistidas e produzidas, enunciam e criam currículos ao mesmo tempo as didáticas mobilizadas pelo cinema são propostas na relação de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cinema, Currículo, Didática.

A CINEMATOGRAFIA NEGRA DE ZÓZIMO BULBUL ENQUANTO PEDAGOGIA DECOLONIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fábio José Paz da Rosa - UFRRJ

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em nível de doutorado em que as questões étnico-raciais foram desenvolvidas em um curso de Pedagogia a partir da cinematografia negra de Zózimo Bulbul. A Pedagogia Decolonial fundamentou teoricamente essa investigação. A Metodologia referencial foi a pesquisa-ação que articulou outras duas metodologias: a análise Criativa e a videoinstalação. As conclusões revelaram a potencialidade do Cinema Negro enquanto mobilizador de novos conhecimentos pautados na reelaboração e nas inter-relações das categorias corporeidade, estética e História na disciplina deste curso de formação docente onde foi desenvolvida esta pesquisa.

Palavras-chave: Cinema Negro, Pedagogia Decolonial, Corporeidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte da minha pesquisa de doutorado em educação em que foi proposta a experiência do contato das/dos licenciandas(os) do curso de Pedagogia de uma universidade federal fluminense com a cinematografia de Zózimo Bulbul. De maneira geral, esta investigação almejou pensar-praticar, no contexto da formação inicial de professores, as orientações determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir da Lei 10.639/2003. A fundamentação teórica foi a Pedagogia Decolonial em diálogo com os pensamentos de Catharine Walsh, Cláudia Miranda, Vera Candau e Luiz Fernandes Oliveira. Walsh (2009) dialoga com este trabalho a partir de um dos conceitos da Decolonialidade que nos fez compreender essa teoria que é enunciada pelas vivências das culturas historicamente colonizadas. Nesse sentido, Miranda (2013) considera que as perspectivas decoloniais têm a capacidade de ressignificar as práticas pedagógicas por meio de novas linguagens no contexto da formação docente. Logo, Candau e Oliveira (2010) orientam para que a Pedagogia Decolonial propicie a superação das colonialidades que também se fazem presentes no contexto educacional.

Nesse afã, a Pedagogia Decolonial nos fez compreender como o Cinema Negro de Zózimo Bulbul poderia ressignificar os saberes instituintes em uma disciplina da formação docente que proporcionassem ressignificações por meio das epistemologias negras voltadas à corporeidade, à estética e à História.

A metodologia condutora foi a pesquisa-ação apresentada por Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Collette (2014) com o intuito de desenvolver os conhecimentos fundamentados nos saberes do Cinema Negro em uma disciplina do curso de formação docente voltada para as temáticas do Multiculturalismo e Educação. Para articular a fundamentação teórico-metodológica, inter-relacionamos as imagens do filme *Alma no Olho* (1973), de Zózimo Bulbul, com outras metodologias fílmicas: a análise criativa e a videoinstalação.

As conclusões desta experiência propiciaram às/aos estudantes a ressignificação do currículo e da didática fundamentados nas questões étnico-raciais por meio dos diálogos propiciados pela obra de Bulbul e das imagens produzidas com as licenciandas/os licenciandos participantes desta pesquisa.

METODOLOGIA

“O cinema tem se prestado na atualidade para continuar a contar as histórias antes contadas pelos griots” (Zózimo Bulbul)

A frase acima enunciada por Zózimo Bulbul em seu livro de memórias¹ conduziu-nos também a reconhecer neste que é considerado o precursor do Cinema Negro no Brasil a sensibilidade de ensinar e aprender por meio da sétima arte. Nesse sentido, Bulbul é um griot que por meio de sua cinematografia nos conduziu para a construção de outras epistemologias em uma disciplina do curso de Pedagogia de uma universidade federal fluminense.

Trabalhar com o Cinema Negro de Zózimo Bulbul permitiu conduzir metodologicamente a investigação com intuito de dialogar com os saberes propostos na disciplina de Multiculturalismo e Educação. Para isso, nos apropriamos da Metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT; COLLETTE, 2014).

¹ *Zózimo Bulbul: uma alma carioca* é um livro organizado por Biza Vianna, figurinista, viúva de Zózimo e diretora do Centro Afrocarioca de Cinema e pelo cineasta Jefferson De. A obra apresenta diversos textos de Bulbul

Thiollent e Collette (2014) afirmam que a formação de professores deve estar em consonância às diversidades indígenas, quilombolas, rurais, de gênero e de vulnerabilidade social. Por isso, a pesquisa-ação é uma metodologia adaptável às situações vivenciadas e aos interesses dos participantes. Logo, o pesquisador, o docente, as/os licenciandas(os) puderam problematizar por meio desta metodologia referencial as epistemologias que se enunciaram por meio da obra *Alma no olho* (1973), bem como relacionar os saberes ancestrais e étnico-raciais suscitados no filme com os conteúdos da disciplina.

Além da aquisição de novos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, “a pesquisa-ação educacional interfere no processo pedagógico e na elaboração do currículo” (THIOLLENT; COLLETE 2014, p.211). Nesse sentido, essa metodologia possibilitou ao regente da disciplina quanto às/aos estudantes em pesquisadoras(es) de suas teorizações e práticas pedagógicas durante o processo de (re)construção dos conhecimentos por meio das imagens cinematográficas. Para a efetivação da pesquisa-ação, trabalhamos com outras metodologias para o desenvolvimento dos conhecimentos proporcionados pela inter-relação do Cinema e Educação: a análise criativa e a videoinstalação.

Alain Bergala (2008) conceitua a análise de criação não como um fim em si mesmo, mas como passagem para outra coisa que é a relação a ser imaginada pelo espectador que o faz retornar “ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas estavam quase atingindo o ponto de serem decididas: o último ponto em que os possíveis estavam abertos” [...] (BERGALA, 2008, p.130). Para isso, Bergala (2008), considera que a análise criativa deve ser mobilizada pelas escolhas parciais para a produção de um objeto imagético como as cores, a entonação e os vestuários que podem elaborar as imagens na mente dos espectadores, durante e após a exibição. (BERGALA, 2008). Dessa forma, a análise criativa foi desenvolvida pelos graduandas(os) para que produzissem com outras imagéticas as epistemologias negras a partir de outras(os) intelectuais que enunciam conhecimentos pelas suas próprias vivências e existências.

A segunda metodologia fílmica utilizada em consonância com a proposta da pesquisa-ação foi a videoinstalação. Essa experiência possibilitou aos graduandos que se colocassem como artífices dos conhecimentos que produziram através da análise criativa:

As instalações de vídeo propõem ao espectador as duas atitudes, simultaneamente. Ao mesmo tempo em que elas mostram imagens em movimento, exigindo tempo de observação por parte do espectador, também o colocam em movimento, ao ocuparem o espaço tridimensionalmente, convidando o espectador a ser ativo no direcionamento do olhar e na relação que estabelece com o ambiente onde se situa a obra (que pode contar com várias telas, monitores ou outros suportes para as projeções, além da adição de objetos no espaço instalativo) (COHN, 2016, p. 117)

A potencialidade da videoinstalação foi desenvolvida a partir do contato com o filme *Alma no Olho* juntamente com as reflexões gravadas da análise criativa². Essa dialogicidade do curta-metragem com a análises imagéticas das(dos) estudantes teve o potencial de levar novamente os sujeitos a compreenderem como e de quais formas os conhecimentos são produzidos em cada um deles e na relação com outras imagens.

Cohn (2016) considera que na experiência da videoinstalação, o corpo é convocado para desestabilizar pontos de vista habituais, provocando a criação de novos olhares. Dessa forma, o conhecimento emanado da videoinstalação não é um objeto distanciado do sujeito. Quando as corporeidades dos espectadores são convocadas para falarem de si e consigo de forma a analisarem simultaneamente duas ou mais imagens, esses têm a oportunidade de elaborar estéticas que sempre são fragmentárias e inacabadas (COHN, 2016). Essa incompletude permite aos espectadores a buscarem a produção de imagens pela intensidade de estar no mundo em pleno acordo com suas corporeidades já que, no caso de *Alma no Olho*, a busca pelo ser e pelas suas referências ancestrais são constantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Fundamentação Teórica desta pesquisa foi a Pedagogia Decolonial que se volta às transmissões dos saberes e práticas sociopolíticas nos cotidianos e pelos movimentos sociais aos quais os sujeitos historicamente estão inseridos. Para Catharine Walsh (2009), as Pedagogias Decoloniais são produzidas em escolas, universidades, nas organizações sociais, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua. Ainda de acordo com Walsh (2009), as Pedagogias Decoloniais são insurgentes e buscam intervenções nos campos relacionados ao poder em que tais práticas rebeldes são evidenciadas pelas intelectualidades afro-americanas e indígenas.

² O desenvolvimento desta parte da pesquisa foi realizado em dois dias de aula. O primeiro dia foi voltado para a exibição do filme *Alma no Olho* seguido da experiência da análise criativa. O segundo dia de aula foi voltado para a apresentação da videoinstalação.

Dessa forma, esse comprometimento leva os sujeitos a compreenderem suas autorias na produção de conhecimentos. Para isso, as perspectivas decoloniais, de acordo com Vera Candau e Luiz Fernandes Oliveira (2010) demandam a superação das epistemologias hegemônicas e concomitantemente a afirmação de novos espaços para a enunciação epistêmica dos movimentos sociais. Logo, a decolonialidade é uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também a reconstrução dos seres, dos poderes e dos saberes (OLIVEIRA;CANDAU, 2010).

Em uma perspectiva decolonial, pode-se compreender que a cinematografia bulbuliana nos ajudou a pensar-praticas novas possibilidades curriculares e didáticas fundamentadas nos territórios, nos sujeitos e nos saberes que historicamente reivindicaram as memórias africanas e afro-brasileiras. Dessa maneira, vislumbramos na exibição do filme de Zózimo Bulbul esse repensar a partir dos objetivos do currículo de uma disciplina da formação docente ao mesmo tempo em que desenvolvíamos outras didáticas em que se enunciaram as corporeidades, as estéticas e a História fundamentadas em uma perspectiva afro-epistemológica. Afinal, em *Alma no olho* (1973), os povos africanos se tornam presentes com uma corporeidade orgânica e potencializada pela beleza de ser e estar no mundo.

Em relação às estéticas bulbuliana, o resgate da memória africana é uma necessidade constante para compreender o presente. Em *Alma no Olho* (1973), as personagens reiteram o passado de liberdade que continua sendo uma reivindicação, mas que as populações negras tiveram que construir novas estratégias para perpetuarem sua ancestralidade em meio às culturas pós-coloniais.

Por meio de toda a estética em *Alma no Olho*, a História também é ressignificada. A corporeidade das personagens são ao mesmo tempo objeto de questionamento e também uma das primeiras fontes históricas que reconstruirão as epistemologias negras. Dessa forma, as expressividades corpóreas das personagens enunciam a História da ancestralidade africana e afro-brasileira antes omitida e renegada.

Ao considerarmos a potencialidade do Cinema Negro de Zózimo Bulbul enquanto conhecimento que refundamenta currículos e didáticas na formação docente, dialogamos com Cláudia Miranda (2013) em sua afirmação acerca da necessidade de ampliar as fronteiras epistêmicas do educar no contexto escolar através das mídias. Segundo a teórica, essas pedagogias apresentam amplas “recomposições epistêmicas” (MIRANDA, 2013, p. 102),

apesar das relações de poder presentes no currículo escolar estarem em constantes disputas políticas educacionais, que cada vez mais nos aproximam de realidades dissonantes e impeditivas de dialogias interculturais. Em contrapartida, um currículo decolonial ao ser produzido por epistemologias negras traz para a formação docente e para o contexto da escola os conhecimentos que permitem às/aos diferentes estudantes a produção de linguagens que tornam as negritudes sensíveis às suas existências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências com o Cinema Negro no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior federal no Rio de Janeiro ocorreu em duas aulas de uma disciplina fundamentada nos conceitos de Multiculturalismo e Educação. Na primeira aula exibimos o filme *Alma no Olho* (1973), curta-metragem de Zózimo Bulbul, que narra, por meio da estética corpórea do cineasta, três momentos da trajetória dos povos africanos: a liberdade em África, o período escravocrata e o pós-abolição. O filme é todo construído pelo contraste da cor preta da pele de Bulbul no fundo totalmente branco do espaço onde ele encena diversas personagens. Na apresentação do título vemos um plano desfocado escuro, com letras brancas cursivas dizendo ALMA NO OLHO. O filme é conduzido pela música *Kulú se mama* composta e cantada pelo percussionista Juno Lewis com arranjos de John Coltrane, um dos maiores saxofonistas de jazz afro-estadunidense.

Logo após a apresentação dos créditos do filme, o som dos tambores se enuncia e aos poucos um enquadramento do rosto do ator surge. Seu olhar é direcionado para todos os lados e em seguida fixa-se para a câmera. Um sorriso que depois vira uma gargalhada, cujo som pode ser imaginado pelos espectadores, é visualizado para depois a câmera adentrar a sua boca.

A câmera foca na orelha, no perfil do ombro e no pescoço. O próximo plano apresenta as mãos da personagem cruzando sua frente. Ele sorri. A corporeidade dos primeiros planos convoca a atenção do público a reconhecer essa personagem pelos mínimos detalhes da sua expressão facial que vem ao mundo como um recém-nascido sem julgamento e sem medo. Em seguida, dois planos focam na axila e no suor que escorre de suas axilas, demonstrando o que vem do interior do organismo dessa personagem. A sequência de planos mostra as costas, o ombro e rosto em seguida o peito, a axila, uma mão que se abre lentamente do lado do peito, cujo pelo se confunde imediatamente com o do púbis e por último suas nádegas.

Um corte nos leva a ver seus pés em movimento de corrida, mas sem sair do lugar. Enquanto a câmera vai subindo, o vocal e o instrumento aumentam a intensidade rítmica e vemos o lado esquerdo levemente de trás, indicando uma plena liberdade da personagem com seu corpo vivaz, belo e forte. Aos três minutos e quinze segundos, o saxofone de John Coltrane enuncia-se em contraposição a alegria da personagem. Inicia-se o primeiro estranhamento entre a imagem e o som. Tanto que em seguida, a personagem para e olha em direção ao horizonte e começa a ouvir algo estranho.

Os novos planos apresentam-se com a personagem com trajes de diversas culturas africanas. Ao mesmo tempo, os tambores se intensificam a cada alternância de planos entre o homem livre e esse que agora é detentor de poder, inclusive de reinados. A alegria da personagem que dança paramentado de sua realeza é alternada com planos de *close-up*³ do primeiro personagem que olha com uma expressão de suspeita para a câmera.

Essa personagem vai aos poucos se dando conta de que não tem mais motivos para demonstrar alegria. Dessa forma, a personagem sai de cena e a câmera fixa a tela toda em branco. Em seguida, a personagem volta andando para trás com uma expressão de estranhamento e finalmente percebe o cenário todo branco a sua volta. O som do saxofone de Coltrane se torna mais vibrante do que os outros instrumentos. Agora, a personagem entende que está presa. Uma imagem em *plongée*⁴ mostra a personagem deitada no chão com os braços abertos, procurando uma possibilidade de fuga.

Um corte passa para um novo *plongée*, onde vemos Zózimo Bulbul em posição fetal e ocultando o rosto com os próprios braços que tem seus pulsos presos a uma corrente branca. Manuseia o rosto e tenta vias de escape com as pernas girando sobre o próprio eixo em círculos, enquanto alguns cortes com closes do rosto refletem dor e desespero. A partir do sétimo minuto, surgem sons dissonantes que narram a dor e o incômodo da personagem. O som do saxofone sobressai quatro vezes lembrando o apito de um navio. A corrente e a bermuda, ambas de cor branca, reiteram o processo de dominação. A agonia do prisioneiro se transforma em loucura a partir do momento em que a personagem está condicionada à opressão.

³ *Close-up* é um tipo de plano, caracterizado pelo seu enquadramento fechado, com o intuito de mostrar somente uma parte do objeto ou assunto filmado. Na maioria das vezes, esse recurso cinematográfico foca o rosto de uma pessoa.

⁴ *Plongée* é um termo francês que significa em português “mergulho” e consiste em filmar um ator de cima para baixo. Tal técnica apresenta uma ideia de inferioridade do personagem em relação ao enquadramento total do plano.

Aos oito minutos do filme, o saxofone se impõe sobre todos os instrumentos dando apenas a sentir a vibração dos tambores. Nesse momento, surgem alterações de planos dos figurinos dos mais estereotipados do negro na sociedade brasileira: o lavrador, o jogador de futebol, o sambista e o pedinte. Ao mesmo tempo, o saxofone apresenta uma melodia mais suave em consonância a essas personagens que no pós-abolição foram condicionadas a ocuparem determinados lugares. E mesmo quando há a possibilidade de ascensão social, na figura do violonista e do intelectual que lê um livro, as correntes continuam a aprisioná-los. Ao apresentar uma personagem de terno branco, essa continua com braceletes brancos que aprisionam seus pulsos. Aos poucos, essa última personagem vai abandonando cada uma das vestimentas brancas: paletó, camisa, calça, bermuda, sapato. Aliás, a bermuda branca é substituída pela tanga preta usada pela personagem do início do curta-metragem. Há um retorno a primeira personagem. Olha novamente para a câmera sorridente e ao se aproximar, a própria figura e inclusive as correntes, convertem-se em silhuetas contra o fundo branco e, então, curiosamente, ficam pretas. O corpo negro da primeira personagem vai aos poucos se aproximando da tela ao mesmo tempo em que o som dos últimos tambores vai diminuindo e se tornando mais espaçados. Toda a cor preta da pele de Zózimo ocupa a tela e assim o filme termina.

Após a exibição do curta-metragem, iniciamos a análise criativa onde pedimos às/aos estudantes que falassem sobre o que viram em *Alma no Olho* com foco nos elementos estéticos e sonoros propostos por Bergala (2008)

Estudante 1: *Acho que a partir do momento em que ele está lá na mãe África, que ele como negro começa a ter o contato com o homem branco e aí ele é sequestrado, e aí todas as etapas e parece que ele se liberta com a leitura de várias coisas ele consegue o contrário.*

Ao lembrar-se do plano fílmico de *Alma no olho* em que a personagem faz a leitura de um livro, a estudante 1 iniciou a análise das origens do que é determinado enquanto conhecimento. Essa problematização foi aprofundada por outra licencianda:

Estudante 2: *Eu entendi um pouco diferente. Mesmo com a leitura, mesmo atingindo níveis do homem branco, ele [a personagem negra] permanece preso e só quando ele retorna para a cultura, que é o início da cultura africana, que ele consegue se libertar, mas enquanto ele está com a roupa branca ele permanece preso. A roupa branca me chamou atenção. A roupa branca pode ser uma metáfora. Enquanto ele permanece com a roupa branca ele permanece preso, mas quando ele volta para as raízes, quando ele retira aquela roupa, ele se liberta.*

A estudante 2, ao analisar o livro lido pela personagem, assim como os outros elementos totalmente brancos, interpreta que tudo o que o negro tem acesso, mesmo quando

se posiciona em níveis intelectuais, ainda o aprisiona. Por isso, a estudante 2 nos leva a compreender a libertação da personagem, inclusive para o que poderia ser uma produção de conhecimento autônoma, só se efetivaria quando essa se libertasse das vestimentas brancas. A partir desse momento, as estudantes ficaram se questionando se no plano em que a personagem aparece com o livro, as correntes estariam ou não em seus pulsos:

Estudante 3: *Mesmo que você esteja libertado numa sociedade eurocêntrica hegemônica, às vezes você está acorrentado socialmente no sentido de você está preso a algo que não consegue te libertar em relação a isso. Mesmo que a corrente não esteja ali, mas às vezes eu me sinto acorrentada em alguns momentos [gesto de aprisionamento com as mãos]*

A estudante 3, que é negra, faz uma análise dos elementos fílmicos relacionando-os à sua existência. Ao mencionar a palavra “corrente”, a graduanda faz um gesto como se quisesse se libertar de um tipo de aprisionamento em uma sociedade que, apesar de vê-la em ambientes culturalmente eurocêntricos, como a academia, ainda podem querer moldá-la. O professor da disciplina, ao continuar a proposta da análise criativa, também compreende diferentes formas de como Zózimo Bulbul pensou, pela estética do filme, em problematizar essa relação de dominação e a busca por algum tipo de liberdade:

Professor: *Acho que nessa linha, o que me chamou a atenção foi o contraste da figura negra com o fundo branco. O tempo todo é engraçado que ele cria um cenário [olhos para cima e em seguida coloca as mãos para o alto como se tivesse criando algo], um fundo que você não vê o chão. A sensação é que ele está flutuando, como se faltasse um chão, um lugar para pisar, se firmar. [Faz um gesto com as pernas como se quisesse se estabilizar]... sem perspectivas. Uma opção dura porque o filme preto e branco reforça essa realidade o branco ou preto? Você não vê muitas gradações.*

Ao trazer as relações entre as cores brancas e pretas, o professor ressignifica-as por meio de uma análise criativa na qual o fundo branco, que compõe todo o cenário, remete a dominação de toda a perspectiva eurocêntrica. Todavia, a cor preta da pele de Zózimo Bulbul, vai se contrapondo no sentido de existir e resistir.

A análise criativa serviu de referência para a continuidade desta pesquisa na segunda aula pela montagem da videoinstalação com o uso de dois projetores: um para exibição do filme *Alma no Olho* e outro para a exibição das análises criativas que foram gravadas da aula anterior. O tempo de duração dos fragmentos selecionados das análises de criação durou exatamente onze minutos, o mesmo tempo de duração do curta-metragem. Um dos momentos mais interessantes dessa videoinstalação foi quando a estudante 2 falava da personagem final de *Alma no olho* que arrebenta as correntes, que coincidiu exatamente com o momento da

projeção dessa cena do curta-metragem. Esse momento faz com que a videoarte enquanto experiência fílmica possa relacionar duas imagens em movimento, mas também como defendido por Cohn (2016), faz com que os espectadores estejam com o olhar em movimento, tanto para elaborar associações como também estranhamentos:

Estudante 4: *Eu não estava na semana passada, mas eu procurei observar primeiro [o filme], não me atentar muito para a filmagem da aula. O que eu vi foi um pouco confuso no início, né, mas conforme o andamento do filme, eu vi que ele vai passando por vários estágios. Ele primeiro está num estágio de alegria, de liberdade, de tranquilidade, de estar natural e parece que ele vai se perturbando, se aprisionando, se enlouquecendo, até que ele chega ao estágio de prisão, de loucura. Aquela sensação de estar preso, de loucura. Eu achei que foi uma alegoria fundamental a roupa, porque a roupa... pois a vestimenta traz muito elementos para que a gente possa pensar na interferência daquela roupa. Aquela roupa traz uma invasão da cultura, uma invasão da maneira de ser, uma invasão na maneira de agir, de pensar e que depois ele quando sai daquilo tudo... Aí depois eu comecei a prestar atenção no que ela estava falando [fala da estudante 2 na outra projeção]... Pra mim fez muito sentido, porque depois ele volta, e aí ele fica bem de novo, quando ele retorna a identidade original.*

A experiência da videoinstalação trouxe para a pesquisa a possibilidade das licenciandas e dos licenciandos continuarem os processos de reflexão a partir das inter-relações do filme com as análises criativas da aula anterior. Dessa maneira, a estudante 4, que estava ausente na aula anterior, pôde compreender partes do curta-metragem a partir das análises de criação de uma das colegas. Nessa experiência, compreendemos a reverberação das imagens de *Alma no Olho* que são narradas pelas projeções das análises criativas desenvolvidas pelas estudantes do primeiro encontro e continuam nas falas da estudante 4. Para a estudante 2, a experiência da videoinstalação também foi significativa, pois possibilitou retornar às problematizações da primeira aula, onde ela pode se ver, se ouvir e reanalisar a análise criativa concomitante à reexibição do curta-metragem:

Estudante 2: *Eu continuei achando isso. Aquilo que foi levantado na semana passada, que a leitura libertava ele. Mas não foi muito bem isso que eu achei. Claro que o conhecimento liberta. Mas nesse caso que conhecimento? A gente tem falado nessa disciplina justamente sobre isso que a cultura, a educação que é passada para gente é etnocentrista, então ele não liberta com esse tipo de conhecimento, mas com um conhecimento da própria origem dele.*

Ao analisar criativamente o livro como um dos elementos do plano que estaria ali para libertar ou não a personagem em *Alma no Olho*, a estudante 2, além de reforçar o que havia dito na semana anterior, compreendeu que o conhecimento tem a capacidade de libertar, mas que somente quando a personagem volta a si e se despe de todas as vestimentas brancas é que uma verdadeira emancipação é possível. Mesmo quando está inserida na intelectualidade, essa personagem não encontra a plena liberdade. Por isso, a estudante relembra um dos conceitos

da disciplina, o etnocentrismo, que determina apenas um tipo de conhecimento aceitável enquanto verdade histórica. Ao mesmo tempo, esse conhecimento é questionado por meio das próprias imagens, onde só existe a possibilidade do protagonista voltar a si reconhecendo sua ancestralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato de estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior com a cinematografia negra de Zózimo Bulbul levou-nos a compreender a potencialidade do filme *Alma no Olho* com intuito de abrir possibilidades para a (re)construção dos saberes propostos na disciplina de Multiculturalismo e Educação.

Entendemos que essas reelaborações propiciaram questionamentos a partir da corporeidade de Bulbul. Por meio da análise criativa, as(os) licenciandas(os) desenvolveram conhecimentos que tensionaram os saberes instituídos. Nesse caso, as/os estudantes problematizaram sobre as emancipações ou opressões que o livro utilizado por uma das personagens poderia proporcionar aos negros após a abolição. Essa problematização colocou em xeque quais leituras poderiam fazer as populações negras alcançarem sua plena liberdade, pois, como analisou uma das estudantes, mesmo com a aquisição de certa erudição, a personagem de *Alma no Olho* ainda estava aprisionada.

A reflexão estética das personagens que mesmo após a abolição permanecem acorrentadas e condicionadas a alguns papéis sociais também foi analisada na própria corporeidade das estudantes. Assim, uma das licenciandas analisou criativamente a sua condição enquanto universitária negra ao fazer gestos de aprisionamento. Logo, entendemos o Cinema Negro que suscita conhecimentos que são vivenciados por algumas das espectadoras. No caso do docente, suas expressões faciais e seus gestos ao fazer a análise da estética de *Alma no Olho* reitera a capacidade deste filme em mobilizar produções de conhecimentos que se iniciam pelo corpo e pela capacidade deste enunciar, dialogar e ampliar as imagéticas apresentadas na obra fílmica.

A estética produzida tanto pela corporeidade quanto pela relação com o cenário todo em branco ressignificou a própria ideia de História, que no caso do filme relaciona o passado ainda presente na existência das populações negras. Dessa forma, uma estudante compreende que o personagem precisou voltar a si para encontrar sua plena liberdade ao se despir das vestimentas e acessórios brancos.

Os conhecimentos curriculares desenvolvidos por meio da análise criativa promoveram outras didáticas na formação docente. Dessa maneira, ensinar e aprender foram mobilizados pela participação e interação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa – pesquisador, docente e discentes. A videoinstalação promoveu a retomada de conhecimentos e aprendizagens por parte das estudantes fundamentadas nos conhecimentos da disciplina e relacionada às suas expressividades e corporeidades. Como em *Alma no Olho*, foi necessário retornar ao que já havia sido construído para constatar a capacidade autônoma de sujeitos que estão em constante reelaboração do que foi ensinado e aprendido.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2003. Disponível <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

COHN, Greice. **Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas.** Tese (doutorado) / 397 f.- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2016.

De JEFFERSON; VIANNA, Biza. **Zózimo Bulbul: uma alma carioca.** Rio de Janeiro, Centro Afro Carioca de Cinema, 2014.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para uma educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei n. 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out, p. 1.00-118, 2013.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum.** Human and Social Sciences Maringá, v. 36, n. 2, Jul-dez., p. 207-216, 2014.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sur-gir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. M. (org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FILME

ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1973. 11 min



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

TRABALHO DA EDUCAÇÃO E O ARQUIVO DO PROJETO CINEDUC: A ESCOLA VAI AO CINEMA

Andréa Casadonte- UFRJ SME/RJ

RESUMO

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de tese de doutorado em educação que investigou o trabalho da educação do por meio de seus materiais de arquivo. A questão norteadora do estudo se perguntou: “que trabalho da educação emerge do arquivo do Cineduc?” A partir desta interrogação, propôs o manejo do dispositivo *arquivo-cineduc* para pensar o trabalho da educação desenvolvido pelo Cineduc, compreendido enquanto ação humana, encontro geracional, presença, apresentação e constituição de mundos. Para tal, a escolha metodológica que operou a montagem da pesquisa foi a cartografia, que por se ater ao caráter processual, expõe afetos que pedem passagem e não se pautam por um objetivo pré-determinado ou pela ideia de verificação. Ademais, 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, onde o pesquisador experimenta seu próprio meio de pensar, ao se colocar aberto aos encontros de pesquisa. Buscou-se também inspiração nas imagens cinematográficas para corporificar a escrita do texto: uma escrita que primou pela expressão das diferentes ações descontínuas em suas nuances causais, temporais e espaciais. Por meio destes procedimentos, a cartografia propôs organizar o espírito das coisas ao dispor de materiais de arquivo, conversas com os sujeitos que atuam/atuarão no projeto e o trabalho da educação do Cineduc, numa convergência de encontros que surgiram no contato com os sujeitos, os materiais e as práticas.

Palavras-chave: Cineduc, Cinema, Educação.

INTRODUÇÃO

Pesquisar e conectar campos diferentes de pensamento é *montar* possibilidades de ver e pensar. É captar singularidades múltiplas que podem contribuir ou potencializar um devir pensamento/escrita/pesquisa. Cabe notar que a montagem não apressa a conclusão de nada, nem fecha ou enclausura. Ela abre as possibilidades e não as esquematiza abusivamente ao destacar as singularidades do tempo e, conseqüentemente, sua multiplicidade essencial (DIDI-HUBERMAN, 2012). “A montagem, assim, pode ser tomada como uma escuta flutuante, atenta às redes de detalhes, às tramas sensíveis formadas pelas relações entre as coisas, os trapos, restos e fragmentos” (RODRIGUES; SCHULER, 2019, p. 37).

Ao considerar materiais de arquivo enquanto dispositivo de pesquisa, isto é, como máquinas de ver e falar, também é relevante aguçar o olhar às linhas que promovem

movimentos e que suscitam indagações durante o processo de montagem: que tramas do passado e do presente são tecidas durante o processo de montagem do arquivo de pesquisa? Que processos de subjetivação o trabalho da educação em interface com o cinema pode produzir?

Nesse sentido, a montagem expõe o arquivo em sua materialidade visual e sonora, associa coisas distintas umas das outras (uma imagem e um som) e justapõe tempos distantes um do outro (o passado, o presente). Diante do material bruto, ela promove uma poética do fragmento, da falta, do silêncio e do descontínuo, sem se eximir de contar histórias, sem furtar a descontinuidade do tecido documental do mundo, o intervalo incontornável entre duas imagens. Então, o que o arquivo monta sobre o trabalho com imagens, justapondo passado e presente? Qual é o alcance dessa outra forma de narrar, que introduz o descontínuo, enquanto tal, no seio da continuidade?

Com base nestas indagações, voltei-me para a ação denominada de *A Escola Vai ao Cinema*¹, desenvolvida pelo Projeto Cineduc, que é a instituição mais antiga no país, e ainda em vigência, na área de cinema e educação. Ao manusear os materiais de arquivo da referida ação, notei o uso de elementos, como por exemplo, o uso de atividades de percepção tanto em ações do passado quanto em ações mais recentes do *Cineduc*. Diante deste encontro, refleti sobre o que as ações tanto do passado quanto do presente dizem sobre a presença do cinema na escola.

Neste movimento, este artigo apresenta um pequeno recorte de uma tese de doutorado em educação. Para tal, destaco a narrativa do encontro com a ação do Projeto Cineduc denominada de *A Escola vai ao Cinema*, pois interessou-me pensar que ações passadas, voltadas para a exibição e produção fílmica, poderiam juntar-se à inquietude do presente.

NOTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa que compõe o recorte deste artigo nasceu a partir da relação entre cinema e educação. Voltando-se para a iniciativa mais antiga na área ainda em funcionamento no país, o projeto Cineduc. Tomou como ponto de partida as produções fílmicas e documentais do

¹ A ação citada foi uma parceria entre o Cineduc e o SESC Nacional, pautada em processos de aprendizados mediados pela fruição cinematográfica e audiovisual. A parceria possibilitou extensivo trabalho de formação mediado pelo acesso qualificado às produções da sétima arte junto a instituições de ensino, públicas e privadas, em dezenas de cidades pelo país.

projeto para traçar as coordenadas de pesquisa, a partir das possibilidades de experiências no trabalho da educação na relação arquivo-educação. Para tal, propus uma reflexão a respeito de como me relacionei com o manejo cartográfico no acesso ao território de pesquisa, em especial o arquivo do Projeto Cineduc. Nesse viés, a montagem cartográfica da pesquisa entremeou metodologia e teoria ao provocar tensões no campo, na pesquisadora e na escrita.

Com base nessas aproximações, a questão central delineada foi “*Que trabalho da educação emerge no arquivo do projeto Cineduc?*” a partir do pensamento de Gomes & Gonçalves (2015), apostando que o trabalho da educação, sobretudo o trabalho em interface com o cinema, não é pensado como algo mecanizado, acelerado e fabril. Foi a partir da ruptura de uma lógica normatizadora e formatadora que me interessava pensar o trabalho da educação em interface com a dimensão criativa da presença do cinema na escola, por meio do arquivo.

Apostando na presença do cinema na escola, por meio do Cineduc, como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades, esbocei o tracejar de mapas cartográficos, tendo em vista seu caráter inventivo que promove a manifestação do que já existia como virtualidade e adquire existência ao se atualizar (KASTRUP, 2009). Assim, a cartografia contribui para a criação de variados e novos encontros com o outro, afetando diretamente tanto as formas de pesquisar quanto o sujeito que pesquisa “para que possa enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali como virtualidade” (KASTRUP, 2009, p. 49).

Propor uma perspectiva cartográfica como metodologia de pesquisa, implica em assumir que a cartografia só pode ser pensada como método se a entendermos como aquilo que nos faz compreender sua potência de conhecer. Assim, o pesquisador que aposta nessa escolha, estabelece conexões entre o pulsar de vida em seu corpo e os caminhos para os quais esse pulsar aponta, ao considerar que a matéria-prima da cartografia constitui-se de marcas produzidas pelos encontros: “A violência vivida no encontro entre um corpo e outros desestabiliza-o, colocando a exigência de invenção de algo que venha a dar sentido e corporificar essa marca: um novo corpo, outro modo de sentir, pensar, um objeto estético ou conceitual” (LIBERMAN; LIMA, 2015, p. 183).

Operar uma cartografia pressupõe, sobretudo, o acompanhamento de processos, já que é seu aspecto interventivo e os impactos percebidos e vivenciados no campo que orientam o pesquisador na busca de problematizações e não somente pela definição *a priori* de objetivos.

A existência de objetivos e metas configura-se apenas como um ponto de partida, uma vez que poderão ser revistos, reconfigurados e, até mesmo, dilacerados durante o percurso da pesquisa e dos encontros que esta provocará.

Este direcionamento de pesquisa promove envolvimento nos quais o pesquisador, por meio de pistas e coordenadas, mergulha na produção de mapas relativos aos encontros vivenciados e aos afetos e sensações ali produzidas. O conhecimento produzido é *com* o outro e não *sobre* o outro por meio de intervenção, mas não só do pesquisador. Assim, pensar o manejo cartográfico para este estudo é apostar na experimentação do pensamento e do método que opera com um conjunto fluido de pistas que sugerem coordenadas, que podem ter momentos equivocados e, dessa maneira, reverberar novas possibilidades de experimentação e criação, de desmontar e remontar.

Por se tratar de uma metodologia processual, o método cartográfico requer que, a partir do campo de pesquisa, a necessidade do fazer (os procedimentos concretos) gere dispositivos utilizados para acesso ao conhecimento e transformação da realidade. Nesse pensamento, não há dispositivo anterior ao campo que se quer habitar ou ao fenômeno que se quer conhecer. Apesar de não ser uma metodologia que apresenta um conjunto de regras fixas a serem aplicadas e nem uma lista de “procedimentos metodológicos”, tal característica não dispensa a criação de ferramentas e pistas que auxiliem a abrir ou criar um campo. Tais ferramentas denominam-se dispositivos, aludindo à sua dimensão política engajada na produção do campo de pesquisa. É relevante pontuar que existem variados exemplos de dispositivos, como o uso de entrevistas, oficinas ou até mesmo a apresentação e reflexão de arquivos acionados por objetos acessados no campo, o qual foi o dispositivo manejado durante a pesquisa. No entanto, não é apenas o conjunto de procedimentos que assegura o acesso à experiência, mas sim a relação dinâmica entre esses procedimentos, assumidos como dispositivos de interação no campo, que provocam abertura e acesso. “Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 79).

Tomando o arquivo como um dispositivo, isto é, como “máquina de ver e falar” que comporta múltiplas linhas, que promovem movimentos (DELEUZE, 1996) indaguei que trabalho da educação pode ser produzido em uma iniciativa com 50 anos de existência e práticas variadas que ocorreram nesse período? Um trabalho da educação que acontece em diversos espaços, incluindo os institucionais, mas que se realiza pela ação dos sujeitos envolvidos, que escapa de ordens e normatizações estabelecidas previamente. Foi a partir

deste movimento que se deu o manejo cartográfico da pesquisa. Uma pesquisa que narrou a insurgência do encontro com o arquivo, ao convergir a experimentação e expansão de possibilidades frente aos materiais que, ao se tornarem destacáveis, ganham materialidade em uma montagem sobre cinema, educação e o arquivo, compreendendo-a como uma interpretação e um gesto poético, ético e estético.

FRAGMENTOS DE ENCONTROS COM O TRABALHO DA EDUCAÇÃO NO ARQUIVO DO CINEDUC: A ESCOLA VAI AO CINEMA

Tratar da relação entre escola e cinema não é algo inédito, contudo é relevante pensar sobre um trabalho com cinema que não se limita a tratá-lo como ferramenta ou instrumento, mas, sobretudo, “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). Ao mesmo tempo em que assistir a um filme em uma sala de cinema com outras pessoas cria uma experiência coletiva compartilhada, também proporciona a manifestação de singularidades e subjetividades que se dá no âmbito individual, tendo em vista que cada um traz suas próprias experiências, emoções e perspectivas para a vivência fílmica.

Nesse sentido, a ação denominada pode funcionar como uma ferramenta para ampliarmos a compreensão sobre a relação entre cinema e educação ao possibilitar um trabalho com a linguagem cinematográfica para sujeitos que até então não se relacionavam com o cinema para além de sua capacidade de entretenimento, como afirmou uma monitora do Cineduc no texto do “Relatório de Avaliação – Projeto Escola Vai ao Cinema ²” que tratava da visita em uma escola localizada na zona norte no Rio de Janeiro, após a ida dos estudantes ao cinema. Ao preencher o campo do relatório “como você trabalhou o filme?”, a monitora destacou que: “Comecei perguntando o que é cinema e para que serve na visão deles. As opiniões não fugiram muito do entretenimento, apesar de uma aluna que disse que está relacionado à educação”.

² Em busca de mais detalhes sobre a ação *A Escola Vai ao Cinema*, voltei-me para os relatórios de avaliações das oficinas, que era uma atividade complementar às exibições de filmes. O Relatório de Avaliação- Projeto consistia em um documento preenchido pelos monitores do Cineduc, após a realização da oficina na escola. Neste relatório, os monitores informavam suas percepções sobre a recepção dos filmes pelos estudantes, de que forma as atividades pós-exibição foram desenvolvidas, materiais utilizados, depoimentos de estudantes etc.

Mais adiante, no mesmo documento, encontrei a narrativa da atitude da monitora diante do cenário encontrado, que foi a de iniciar uma conversa sobre o nascimento do cinema e a preocupação do homem em recriar a realidade. Após a breve narrativa dos pontos elencados para a conversa com os estudantes, deparei com a seguinte frase: *“Todos se interessaram muito e me deixaram tonta com tantas perguntas sobre efeitos especiais, filmagens etc. Pelas próprias perguntas desviei o assunto para linguagem, li o texto sobre montagem e fizemos/fizeram a decupagem com muita facilidade”*.

Apesar da avaliação preenchida ser do ano de 2001, as pistas encontradas na atividade narrada remetem a possibilidade de tanto em ações do presente, quanto em ações futuras, pensar outras formas de relacionar-se com a escola, sujeitos, discursos e coisas, que permitam lidar com as imagens e o cinema para além da sala escura e do ingresso pago. Nesse diálogo, a forma de ser cinema atua na transformação da realidade como um dispositivo “em que o que está dado para se ensinar com o cinema é um *não-sei-o-quê*³ de possibilidades” (MIGLIORIN, 2015, p. 37) e expande-se para novos modos de ver e inventar o mundo, para uma pedagogia com a singularidade do cinema que se efetiva por meio de elementos reais.

Com efeito, ao pensar sobre o trabalho com cinema na escola e as potencialidades e fragilidades que a relação entre cinema e educação apresenta, seja em ações passadas, seja em ações do presente, é relevante considerar algumas indagações, especialmente quando se trata da inserção dos filmes em ambiências escolares: quais os recursos, procedimentos e materiais necessários? É possível levar o cinema para a escola como ato e criação e não como texto ou como tema?

Tendo em vista que a produção imagética é uma forma de expressão usual dos estudantes da contemporaneidade e que essa maneira de representar a si e ao outro constitui um importante componente de sua subjetividade, que formas de pensamento podemos delinear ao propor estratégias que se (re)apropriem da produção de imagens e que fomentem outras formas de ser e estar no mundo? Por conta de seu grande poder de afetação, o dispositivo de criação cinematográfica pode promover essas estratégias de reapropriação? O que considerar ao desenvolver um trabalho de cinema na escola que abarque outras formas de relacionar-se com a realidade e abra novas possibilidades de vida e de mundos? Que práticas curriculares mostram-se mais pertinentes para compor com o cinema e com a escola?

Face às indagações suscitadas, acredito que a criação cinematográfica no espaço escolar pode ser uma alternativa para recriação e ressensibilização, pois além de abordar

³ Grifo do autor.

outros afetos e sentidos (diferentes dos que se concentram no domínio da escrita, predominante na escola), mobiliza diferentes formas de perceber a realidade e de pensar novas representações de si, do mundo e do conhecimento. Também indica uma orientação do uso da linguagem imagética que é comum a crianças, jovens e adultos contemporâneos, auxiliando-os a despertar a sensibilidade e atenção para o mundo ao seu redor.

Assim sendo, o gesto de criação cinematográfica possibilita o processo de transformação de si e do mundo, ao priorizar a invenção, por meio de uma experiência de problematização, estranhamento e surpresa. É, também, ao mesmo tempo, uma experiência processual individual e coletiva, haja vista que, os processos internos de inteligência são partilhados com o grupo e, posteriormente, toma forma como produção fílmica que se constroi nas interferências criativas da coletividade.

“ISSO É PORQUE O CINEMA TRAZ EMOÇÃO, TRAZ OUTROS MUNDOS!”

Diante das reflexões produzidas anteriormente, cabe também considerar que ressonâncias o trabalho com cinema na escola, como a ação *A Escola Vai ao Cinema* trouxe para suscitar o diálogo entre práticas e ações curriculares, isto é, de que maneira o encontro entre cinema e o trabalho da educação nos permite repensar que conhecimentos/saberes podem ser estabelecidos. Cabe ressaltar que não se trata de estabelecer qualquer tipo de hierarquização de saberes ou instrumentalizá-los, mas sim produzir uma reflexão de alguns pontos que circundam o encontro do cinema com a educação, sob uma perspectiva de alteridade.

Como já mencionado 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, *A Escola Vai ao Cinema* nos serve também como referência para a análise de um trabalho com o cinema na busca de potencializar a possível produção de subjetividades em meio às experiências vivenciadas na escola pela interface da presença do cinema.

A proposta de apresentar o cinema na escola como hipótese de alteridade se dá por meio da aproximação com o trabalho do francês Alain Bergala cujo marco é junho de 2000, onde, a convite do então ministro da educação na França, Jack Lang, são traçadas as bases

metodológicas para uma pedagogia do cinema como arte nas escolas (francesas). Para o autor, “se o encontro com o cinema, com a arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (2008, p. 33). A arte como algo radicalmente “outro” está no centro da proposta desenvolvida por Bergala, publicada no livro: *"A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola"* (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, enquanto conhecimento outro. Assim, deve permanecer como um elemento desestabilizador do “percurso natural” da instituição escolar que, é geralmente caracterizada como um espaço de o como outra experiência, que assume riscos e modifica o curso localizado, tanto para professores quanto para estudantes (BERGALA, 2008).

Afastando-se da concepção do filme como produtor de sentido (o autor escolheu esse ângulo ou esse quadro para significar algo) ou como produtor de emoções (BERGALA, 2008), a proposta de trabalho que entende o cinema como forma de arte introduzida no espaço escolar, não se enquadra como uma “disciplina”, pois não busca o uso instrumental da produção imagética, e principalmente por que:

a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inserida no programa e na grade curricular dos alunos, sob responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de sua dimensão essencial (BERGALA, 2008, p. 29).

Para o autor, 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 conhecerão, provavelmente, mais tarde, quando adultos.

Bergala (2008) propõe, então, uma leitura criativa, que coloque o espectador no lugar do autor como um co-criador da experiência estética, ao ativar sua imaginação como forma de

interpretação afetiva do processo criativo na obra fílmica, permitindo-lhe explorar camadas mais profundas, aguçando sua sensibilidade. Este processo não busca restringir a uma estrutura escolar rígida e mecânica, mas sim o estímulo de aspectos intuitivos e sensíveis, que podem contribuir para uma relação mais profunda e rica com a arte.

Em se tratando do trabalho da educação (GOMES; GONÇALVES, 2015) desenvolvido pela ação *A Escola Vai ao Cinema*, podemos citar a realização de exercícios de criação cinematográfica, após a exibição dos filmes. Tal prática passou a compor o que foi denominado pela equipe do Cineduc de “procedimentos metodológicos” ao longo das atividades planejadas para as oficinas de cinema na escola. Assim sendo, a inserção de exercícios de criação cinematográfica na metodologia proposta, denota uma plasticidade desse fazer, que pode ser pensado como um vetor especial de subjetivação, permitindo, também, inaugurar maneiras de pensar e agir, para assim, introduzir outras subjetividades e novos modos de existência.

Além de proporcionar uma experiência de introdução ao cinema no ambiente escolar como forma de abrir outro espaço de enunciação, os exercícios de criação cinematográfica convocam outra maneira de perceber a realidade, ao solicitar aos envolvidos um novo modo de circulação pelo espaço, já que o ato de criar filmes pode permitir que os estudantes expressem suas ideias, emoções, experiências e perspectivas de forma singular. Assim, passe a ressignificar e a (re)descobrir outros possíveis para o que outrora havia sido banalizado, transformando a percepção de si, do mundo e do outro.

Este pensamento é balizado pela equipe do Cineduc em uma cartilha produzida e disponibilizada aos estudantes atendidos pela ação *A Escola Vai ao Cinema*. Na introdução da referida cartilha, encontrei a informação que “*diante dos filmes os alunos reagem de acordo com a própria história de vida e estimulados pelo conhecimento que vierem a ter sobre a linguagem audiovisual [...]*”. Isto vale tanto para os elementos visuais quanto temáticos apresentados pelos filmes”. Tal cenário potencializa a abertura para a prática da experimentação e outras formas de compreender a si e ao espaço escolar, pois o trabalho com imagens na escola é uma forma, não só de agregar ações oriundas do cotidiano dos estudantes, mas sobretudo de promover uma experiência que ressignifica a escola, ao propor outros caminhos para o olhar, guiados pelas ideias de criação e de arte.

Coadunando com essa ideia, é imperioso fomentar uma leitura fílmica criativa, iniciando pela materialidade da imagem, ou seja, aquilo que vemos, as cores, os cortes, o

corpo, o gesto, o olhar, sem incorrer na prática de ler o novo pelo velho e fazer do cinema instrumento. Não se trata de levar o cinema para a escola porque ele apresenta uma forma melhor de dizer o que já é sabido, mas sim porque ele apresenta uma forma sensível singular (MIGLIORIN, 2015).

No Cineduc, a aposta é a do trabalho com as imagens que nos toca de formas diferentes, porquanto as imagens que nos dizem o que já sabemos de forma redundante podem até causar algum tipo de frisson emocional temporário, mas as que ficam e transformam algo em nós, são as imagens que provocam surpresa em algum grau e que mostram pontos de vistas que ainda não tínhamos percebido, são as que promovem, de forma sensível e única, novas reflexões sobre os aspectos do mundo (BULLARA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que somente o acesso e a simples exibição do filme em sala de aula não dão conta de promover a potência que o cinema apresenta enquanto arte e criação, cabe considerar que a entrada do cinema na escola como arte, só será efetivamente uma boa oportunidade desde que ele seja tratado como “bom objeto”, sobretudo tratado como obra de arte e cultura. Acredita-se, assim, que o cinema pode ser visto como um estímulo inquietante, e nesses termos, ele não deve ser tomado como um mero reproduzidor de ideias estabelecidas dentro da escola ou como um objeto a ser apenas decupado, decodificado. Desta maneira, é justamente a dimensão do cinema que se apresenta como provocadora, artística, criadora que opera como um dispositivo relevante de amplificação da percepção e sensibilidade.

Neste sentido, a importância de trazer à tona ações como *A Escola Vai ao Cinema* se dá por sua significativa abrangência durante os anos de vigência, ao viabilizar trocas e aprendizados entre estudantes, professores, monitores e demais sujeitos que atuaram na equipe do Cineduc. Talvez o aspecto relevante – mais do que a ação em si – tenha sido a marca deixada pelas experiências de *A Escola Vai ao Cinema*: promover o encontro com o cinema, a formação pela perspectiva de arte e criação e a manifestação da fruição artística em escolas públicas de educação básica.

Na relação do cinema com a educação, a ação buscou perspectivas de continuidade, que se sustentaram não somente nas estruturas disponíveis para a ação, mas também na promoção dos protagonismos, tal qual se acredita que devam ser as preocupações relativas às realidades do cinema no ambiente escolar. Sem deixar de lado as fragilidades e obstáculos que

se inscrevem nesse percurso, que implicaram uma profusão de variáveis de uma realidade complexa, nota-se a constituição de processos subjetivos e objetivos nos espaços escolares, marcados pelos anseios econômicos e políticos que inviabilizaram a continuidade de programas, como *A Escola Vai ao Cinema*. É possível se agarrar, não obstante, nas invisibilidades das linhas que vinculam, em forma de gestos, o prazer de fazer e trabalhar com o cinema àqueles que expressam os processos criativos e ensaiam outros modos de ser e estar.

Importa também observar que essa experiência proporcionou o encontro de estudantes e de professores com uma seleção atenta de curtas e de longas-metragens, sessões comentadas, além do acesso a um percurso formativo que objetivava aprofundar as possibilidades de trabalho com o audiovisual, tal como desvendar a linguagem cinematográfica para os envolvidos. Uma ação que primou pelo trabalho com cinema na escola que proporcionasse um espaço de compartilhamento de experiências entre sujeitos, contribuindo para que os efeitos do olhar produzido sobre o mundo pela cultura cinematográfica pudessem ultrapassar os limites das salas de projeção, ao ser acolhido como um espaço produtor de sentidos e múltiplas subjetividades.

Diante disto, a aposta é de considerar a presença do cinema na escola como um componente que possa ressignificar as práticas, ao deixar de ser apenas algo que possibilite diversão cultural ou apoio didático, mas algo que proporciona 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.

REFERÊNCIAS

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.

BULLARA, Bete. A experiência do Cineduc: ver a mídia, ver o mundo. **Catálogo 10ª mostra de cinema de Ouro Preto**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____, **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, [S. l.], p. 206–219, 2012.

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.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

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

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.

LIBERMAN, Flavia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araujo. Um corpo de cartógrafo. **Interface-comunicação saúde educação**, Botucatu, v. 19, n. 52, p. 183-193, 2015. Disponível em: < <http://observatorio.fm.usp.br/handle/OPI/29440> > DOI: 10.1590/1807-57622014.0284.

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.

_____. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

RODRIGUES, E., & SCHULER, B. (2019). Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação: conversações entre Deleuze e Didi-Huberman. **ETD - Educação Temática Digital**, 21(1), 23–46. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650463>.

TRABALHO DA EDUCAÇÃO COM O CINEMA: PERSPECTIVAS DE UM COMUM ENTRE CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

Leonardo Cesar Alves Moreira - UFRJ

RESUMO

Este ensaio se estrutura em três partes. Na primeira, procuramos discutir o cinema como proposto de trabalho da educação, relacionando os campos do currículo e da didática em diferentes níveis de ensino. Na segunda, procuramos compor um exercício diante da experiência produzida numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2018. E o terceiro, em que apresento, em síntese, algumas considerações relacionadas às experiências entre cinema e educação, algumas de suas potencialidades e desafios relacionando currículos e didáticas.

Palavras-chave: Cinema, Currículo, Didática, Trabalho da Educação.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo central produzir interlocuções junto a estudantes de licenciaturas, professoras e professores, desde a educação básica ao magistério superior, a partir de potencialidades educativas com o cinema.

Embora esta comunicação se detenha, em dado momento, a discutir uma experiência em torno de uma prática pedagógica com o cinema na educação básica, procuramos criar possibilidades investigativas (e por que não imaginativas e/ou inventivas?) para articular os currículos escolares e universitários. Deste modo, a intenção é mobilizar diálogos junto ao campo da didática, partindo de possibilidades pedagógicas de criação com o cinema.

Ao pensarmos em níveis de educação tão distintos, ampliam-se as especificidades de gênero, raça, etnia, religião, classe social, deficiências, geração e territorialização, tornando possível problematizar questões relacionadas às diferentes culturas e cotidianidades de cada espaço educativo. Dessa forma, buscamos discutir como as práticas pedagógicas com o cinema podem contribuir para a construção de currículos mais diversificados e contextualizados, capazes de atender às necessidades e experiências de professoras/es e estudantes em diferentes contextos educacionais, levando-se em conta os espaços e tempos em que se situam.

O trabalho da educação (GOMES; GONÇALVES, 2015) apresenta como importante condição de que sejam construídas, nas relações, as práticas com e entre os sujeitos do processo educativo. Articula-se, justamente por esta condição, aos saberes produzidos nas experiências cotidianas para desenvolver as propostas que apresentem sentido, dos mais plurais, de acordo com os objetivos de cada prática, nos permitindo construções voltadas a movimentos democráticos na educação. Representa, desta maneira, possibilidades para que possamos compreendê-lo como prática que se situa entre as fronteiras “curriculares” e “didáticas”, uma vez que as práticas educativas estejam relacionadas aos objetivos de cada proposta pedagógica e da habilidade em percorrê-los (em caminhos nem sempre lineares). Não seria, portanto, o trabalho da educação um possível ponto de interseção entre currículos e didáticas?

Procuramos compartilhar uma prática de ensino com o cinema na sala de aula, com estudantes dos anos iniciais, de modo a apresentar e discutir algumas de suas características e particularidades. Procuramos, também, discutir aspectos que possam ser comuns, na relação com os diferentes trabalhos com o cinema na sala de aula apresentados neste painel. Em que medida um relato de experiência em torno das práticas desenvolvidas, cria diálogos com e entre o campo curricular e da didática? A questão apresentada representa o ponto de partida para este ensaio, relacionando-o às propostas pedagógicas de três diferentes professores/a, que desenvolvem as suas práticas no Rio de Janeiro, nas quais os filmes representam possíveis fios condutores das práticas de ensino e dos currículos, nos desafiando a estabelecer algumas relações entre essas diferentes experiências, que emergem em diferentes práticas. Possibilita, portanto, produzir reflexões coletivas em torno do cinema na sala de aula e sua capacidade de sensibilizar os estudantes para as diferentes realidades e perspectivas presentes na sociedade. Seriam os currículos situados como *locus* das práticas de ensino ou seriam as práticas de ensino situadas como *locus* dos currículos?

Ao situarmos diferentes práticas pedagógicas como *locus* de nossas investigações, esta comunicação representa alternativas para ampliar repertórios teórico-metodológicos de práticas de ensino que possamos imaginar e realizar. Também, de articular repertórios e em torno de práticas com o cinema na escola (FRESQUET, 2013a, 2013b, 2014, 2015) ampliando as reflexões ao relacionar o trabalho da educação (GOMES; GONÇALVES, 2015) e a Pedagogia da Criação (BERGALA, 2008).

Nesta perspectiva, o trabalho da educação com o cinema apresenta algumas potencialidades curriculares, em que é possível destacar os trabalhos de Gabriel (2013) e de

Antunes, Alves e Moraes (2020), que apresentam panoramas, da educação básica ao currículo universitário, em torno do cinema na sala de aula. Carmen Teresa Gabriel (2013) procura discutir as relações entre cinema-educação-curriculo-cultura desde a educação básica. Na qual situa a leitura política cultural no campo do currículo, em que o cinema é um objeto de estudo em si mesmo e não como um instrumento de ilustração sobre algo. Já Antunes, Alves e Moraes (2020, p.194) destacam a inserção do cinema como parte do currículo dos cursos de licenciatura, procurando compreendê-lo “não como adereço ou suporte, mas, sim como linguagem que dá a saber alguma coisa”. Partiremos de exercícios, que envolvem assistir aos filmes e criar outros, como prática de exercícios de uma Pedagogia da Criação (BERGALA, 2008) no espaço escolar. Ou seja, de experiências de iniciação ao cinema como práticas pedagógicas relacionadas à noção de igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002).

As perspectivas artístico-pedagógicas em torno de um trabalho educativo com o cinema possibilitam ter como condição central a igualdade de inteligências entre os diferentes sujeitos envolvidos, seja na condição de espectador ou em torno da criação de filmes. Além disso, essas experiências com o cinema ampliaram possibilidade para que estudantes, professores e trabalhadoras/es da educação estabelecessem entre si movimentos coletivos de criação ao partir(e partilhar) de determinada experiência comum ao grupo. Nesse sentido, buscando sentidos de um comum com os outros trabalhos propostos neste painel, relacionando experiências com filmes em sala de aula, é possível perguntar. – Afinal, quais relações curriculares podem surgir ao exibir um filme coletivamente? Quais relações curriculares podem surgir, ao desafiar os estudantes, independente da idade, a produzirem seus próprios filmes?

Este ensaio se estrutura em três partes. Primeiramente, procuramos discutir o cinema como proposta de trabalho da educação, relacionando-o os campos do currículo e da didática em diferentes níveis de ensino. Na segunda, procuramos compor um exercício diante da experiência produzida numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2018. E o terceiro, em que apresento, em síntese, algumas considerações relacionadas às experiências entre cinema e educação, algumas de suas potencialidades e desafios.

TRABALHO DA EDUCAÇÃO COM O CINEMA: IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS, CURRÍCULO ESCOLAR E UNIVERSITÁRIO

As perspectivas em torno do trabalho da educação Gomes e Gonçalves (2015) apresentam, conforme explicitado, possibilidades de articular discussões entre os campos “curriculares” e das “didáticas”/ “práticas de ensino”. Mas o que há de específico em cada prática? E o que há de comum entre elas? Quais as possibilidades entre cinema e educação em distintos níveis de educação, desde a educação infantil ao ensino superior? Outra perspectiva em torno do trabalho da educação é o de estabelecer um comum nos encontros entre professoras/es e estudantes, a medida que surgem questionamentos e reflexões a partir de algo compartilhado, seja o fio condutor das práticas. Neste estudo partimos de filmes como a alternativa para produzir esses questionamentos e reflexões, através de exercícios de criação que envolvem ver, fazer e exhibir. Sentidos que contribuem com as discussões curriculares neste ensaio, uma vez que os filmes representam o ponto de interseção entre as práticas.

A noção de igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002) emerge das reflexões de Rancière em torno do pedagogo Joseph Jacotot, que viveu no século XVIII na França, responsável pelo desenvolvimento da noção de emancipação intelectual. Ao partir de uma experiência de ensino e aprendizagem de francês com falantes/ouvintes de holandês, Jacotot acaba por produzir uma experiência educativa que ocorre curiosamente sem que ele fosse fluente em holandês e seus alunos, em francês. Rancière narra que “para a surpresa (e espanto) do pedagogo, os alunos não só aprenderam sozinho o francês, como discutiram com propriedade acerca do mesmo livro”. A atividade desenvolvida com os estudantes foi a partir da leitura do livro *Telêmaco*, utilizando-se uma versão bilíngue.

Pensemos agora, em substituir o livro, por um filme. Não seria uma possibilidade de percorrer caminhos desconhecidos em torno do que seja aprender-ensinar-aprender? Não estaria a ideia em torno da didática como um campo em constante construção de acordo com o *locus* de cada experiência? Como o cinema, em sala de aula, revela possibilidades de experimentar alguns movimentos de criação? Nesse sentido, Fresquet e Migliorin (2015), destacam algumas relações entre filmes e processos pedagógicos, descrevendo a importância de que seja:

(...) tecida a relação do mestre com o estudante e uma "terceira coisa", algo que ative a curiosidade da busca e da criatividade de quem aprende desvendando o que não conhece, ao relacioná-lo com o que já conhece, e compartilhar sua aventura intelectual com o outro (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p. 146).

Voltando às reflexões de Rancière (2002), procurando relacioná-las aos campos do currículo e da didática, a presença do cinema não seria uma alternativa para inverter a lógica do sistema explicador nestes diferentes níveis de ensino? A proposta metodológica desenvolvida por Alain Bergala, na França, que pressupõe que os filmes não sejam introduzidos como mais um conteúdo escolar para a discussão de algum tema, mas de abertura às sensações e significados que emergem destes encontros. Campo de reflexões que inspiraram práticas e experiências brasileiras, como é o caso dos projetos Cineduc, Cinead, Programa Imagens em Movimento, dentre outros. Também é possível destacar a Lei 13.006/2014 (BRASIL, 2014), que determina a obrigatoriedade de exibição de 2 horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de educação básica e, mais recente à Lei 14.533/2023 (BRASIL, 2023), que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), com o objetivo de expandir o acesso da população a recursos digitais no Brasil, reflexões e critérios de seu uso. Pensemos algumas possibilidades apresentadas por Gabriel (2013) para estabelecer práticas educativas e curriculares com cinema, dos estudantes espectadores-criadores, relacionando experiências e vivências entre os públicos como potencialidades educativas das práticas. Gabriel (2013) ao discutir a presença do cinema na escola como possibilidade de interação com a cultura cotidiana da instituição explicita a dimensão de currículo (MACEDO, 2006) significado como um "espaço-tempo de fronteiras hibridizado" (*Ibidem*, 2013, p. 23) sendo produzido, disputado, negociado e fixados nas relações com os conhecimentos, em meio a processos de objetivação e de subjetivação. Destaca alguns "traços comuns" entre cinema e educação na formação escolar da educação básica, aspecto em que defende que "os termos 'currículo' e 'cinema', significados como locais de cultura, tornam-se potentes chaves de leitura para a compreensão do processos de subjetivação e objetivação que ocorrem no âmbito da cultura escolar (GABRIEL, 2013, p. 24).

No trabalho de Antunes, Alves e Moraes (2020) destaca-se o termo "Cinema-Educação", descrito pelos autores como "experimentação filosófica", partindo de "saberes estéticos" (*Ibidem*, 2020, p. 197) (des)orientados pelas diferentes experiências de ver e fazer filmes nos espaços educativos. Distanciando-se, portanto, de uma dimensão na qual a "didática, ensina" (*Ibidem*, 2020, p. 197), em que:

O cinema, assim, no modo didático de presença, se marca pela sua ausência como cinema: como instrumento para "ilustrar", "exemplificar", "explicar", "transmitir" os "verdadeiros conteúdos", os conceitos das matérias escolares, o cinema aparece para desaparecer (ANTUNES, ALVES E MORAES, 2020, p. 197).

A arte não se ensina, diz Bergala (2008), mas se experimenta. Através dessa perspectiva, o cinema na escola é apresentado como arte, de modo a integrar o conjunto de conhecimentos transmitidos pela escola como uma experiência artística de alteridade, de encontro entre espectadores e obras. O cinema na escola, nessa perspectiva, assume, também, a capacidade de romper com um sistema que privilegia a explicação sustentada pela pedagogia tradicional, uma vez que professores e estudantes articulam coletivamente o que cada plano, cena ou filme possa vir a provocar.

O filme torna-se o fio condutor para a possibilidade de experiências com um comum inventado durante as aulas entre nós, professores e estudantes, à medida que surgem questionamentos e reflexões a partir das imagens vistas e sons ouvidos simultaneamente. Perspectiva que reforça que os filmes não sejam introduzidos como mais um conteúdo escolar para a discussão de algum tema, mas de abertura às sensações e significados que emergem destes encontros. O cinema revela a possibilidade de experimentar alguns movimentos de criação. Partiremos de exercícios, que envolvem assistir aos filmes, e da prática de exercícios de iniciação ao fazer cinematográfico, envolvendo a criação de filmes no espaço escolar como alternativas para desenvolver uma experiência pedagógica.

As reflexões trazidas por Rancière nos inspiram à tentativa de um exercício prático de inverter a lógica do sistema explicador. A condição central da Pedagogia de Rancière (2002) se dá justamente por uma horizontalidade entre os saberes. As reflexões de Rancière suscitam algumas possibilidades para pensarmos o nosso papel como trabalhadores da educação e, por conseguinte das didáticas e dos currículos. Afinal, qual a função do “mestre”? O filósofo descreve ainda a importância de alguns pilares do método desenvolvido por Jacotot como inspiração ao gesto de emancipação intelectual: “o primeiro afirma que todos os homens têm igual inteligência; o segundo, que cada homem recebeu de Deus a faculdade de aprender sozinho; o terceiro, que podemos ensinar o que não sabemos; o último, tudo está em tudo” (RANCIÈRE, 2002, p.30).

As inteligências se revelam de diferentes formas, logo, aquilo que uma pode, todas podem. Não há diferença entre inteligências. Não há hierarquia. Sendo essa a condição para o princípio de igualdade. A tomada de consciência dessa igualdade, segundo Rancière (2002, p.26) se chama emancipação. As reflexões de Rancière suscitam algumas possibilidades para pensarmos o nosso papel como trabalhadores da educação e nos conduz a pensar qual a função do “mestre”? Se caracterizando pelo encorajamento de que cada estudante use a sua

própria inteligência, estando juntos professores e estudantes, correndo alguns riscos, algo próprio ao processo educativo.

TRABALHO DA EDUCAÇÃO COM O CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Para discutir o trabalho da educação realizado com experiências com o cinema na escola, inicialmente é necessário situar os espaços e tempos de sua prática. O campo de ações está relacionado a um programa de extensão universitária que produz um conjunto de experiências de iniciação ao cinema e audiovisual em escolas, universidades e hospitais públicos, além de uma cinemateca. As práticas pedagógicas que compõem este ensaio datam do segundo semestre de 2018, numa escola municipal localizada em uma favela do Vidigal¹, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. ¹ Na escola do Vidigal se desenvolvem atividades de iniciação ao cinema desde o ano de 2012 tendo sido o campo de práticas, reflexões e descobertas da pesquisa de doutorado em educação, desenvolvida por Marta Cardoso Guedes, intitulada *Cinema na escola do Vidigal: elaboração de memória e luta da favela* (2021) cuja investigação é voltada para tentativa de remoção dos moradores na década de 70. Ela observa e reflete sobre alguns materiais brutos que foram recuperados após serem considerados "perdidos". Neles estão presentes registros que se constituem como memória da favela do morro do Vidigal, restaurados em parceria com a Cinemateca do MAM e Hernani Heffner, curador-chefe da instituição. Em 2017, Vítor dos Santos Ferreira desenvolveu o seu estudo de mestrado em Educação sobre as experiências com documentário na escola do Vidigal. Estudo intitulado *Paraíso tropical vidigal: o documentário na escola entre o projeto e o trajeto*. Tendo sido realizadas com 15 estudantes de turmas dos anos iniciais. Neste período houve a tentativa de oferecer, semanalmente, espaços de prática para ver, fazer e exhibir filmes. Essa proposta³ parte dos gestos de ver, rever, fazer e exhibir as produções fílmicas, colocando os estudantes como espectadores e criadores.

Deste processo foi sendo composto um Arquivo da Docência⁴, através de registros da prática educativa. Desafiamos-nos a retomar e observar estes materiais, de modo a desenvolver reflexões deste novo encontro com os materiais produzidos, procurando estabelecer o exercício como pesquisador/ professor. Se na ocasião o objetivo buscado foi opropiciar a experiência do cinema como alteridade e igualdade a partir de uma proposta pedagógica, hoje é possível retornar a tais experiências com outro olhar (ou melhor, olhares). No decorrer do trabalho pedagógico foi sendo inventado um caminho de pesquisa completamente diferente daqueles

imaginados e planejados previamente, conduzindo as práticas (e a pesquisa) a diferentes ações. Neste texto, me detenho especificamente em torno de um material elaborado como planejamento para as práticas.

Quadro 1: Planejamento prévio das ações de Extensão nas Escolas de Cinema

EXERCÍCIOS	EXIBIÇÃO
<p>1. Minuto Lumière</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os estudantes devem produzir um Minuto Lumière; - A câmera deve estar fixada no tripé; - Todos os Minutos Lumière realizados pelos estudantes devem ser assistidos em sala. - Regras do jogo: Filmar a partir de janelas 	<p>Minutos Lumière</p> <ul style="list-style-type: none"> - A chegada do trem a estação de Ciotat (1985); - Saída dos trabalhadores da Fábrica - Minutos Lumière escolares: Mostras Mirim de Minutos Lumiere
<p>2. Fotos em perspectivas/ noções de enquadramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografias de exercícios
<p>3. Contando Histórias através de fotos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os estudantes devem realizar três fotos que contém uma história; 	<ul style="list-style-type: none"> - Efeito Kuleshov Ivan Mouzzhukin - Vinil Verde - Exercícios das escolas de cinema
<p>4. Ocultar/revelar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar um pequeno curta como exercício em que algo se oculte no começo e seja revelado ao final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curta: Tratado de Liligrafia; - Curta: A garrafa do diabo
<p>5. Exercícios de montagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curta: Cada um com seu Cada Qual
<p>6. Janelas e portas</p> <p>Filmar exercícios através de janelas e portas que permitam mudar para outros cenários deslocando a angulação da câmera para alterar a noção de real x fictício</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curta: A grande viagem
<p>7. Narrativas a partir de sons</p>	<p>Pack de sons</p>
<p>8. O som revela o que a imagem oculta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - filmar procurando forçar a atenção do espectador para o som que é diferente da imagem e completa sua informação. 	<p>Curta: Tempo de criança</p>

Fonte: Elaboração coletiva dos bolsistas de extensão do ano de 2018.

³ Na ocasião, nomeamos as práticas como oficinas de cinema.

⁴ Sendo possível partir de (1) filmes/ fragmentos exibidos e planejamentos pedagógicos, (2) fotografias e (3) filmes produzidos pelos estudantes, (4) notas de campo e (4) registros das experiências, como materiais produzidos ao longo das práticas pedagógica e de pesquisa.

decorrentes de cada prática pedagógica em sala de aula e levando-se em conta as necessidades de cada espaço de atuação. Embora o planejamento, em alguma medida, pudesse “atender” aos diferentes estudantes, de diferentes idades, instituições e bairros da cidade do Rio de Janeiro. O planejamento das aulas representou um exercício imaginado daquilo que poderia ser feito e, justamente, pelas mudanças caminhando para o exercício que nos leva a mudança de pensamento em torno da investigação no campo da educação, prezando pela indissociabilidade entre prática pedagógica e de pesquisa, como condição da função professor pesquisador:

[...] experiência de formação como a imersão no acontecimento, este, extemporâneo, parece gerar brechas em linearidades temporais e narrativas que comumente travessam os quotidianos dos processos de ensino. A formação estaria ligada a essa desconexão, a esses deslocamentos, a essas fraturas que escapam à linearidade do previsto, do planejado, do previsível – a essa abertura ao intempestivo (GONÇALVES, 2019, p.6).

Se num primeiro **fazer diferente do planejado** seria desastroso às práticas (pedagógicas e de pesquisa), hoje talvez seja mais consistente a possibilidade de reafirmar que seguir a linearidade previamente "programada" talvez fosse mais desastroso. Embora pareça simplista a ideia de que cada prática educativa ocorre em situações únicas e singulares, é sempre um exercício compreender, de que se trata do percurso entre nós, professores e estudantes. Por conseguinte, ao relacionar práticas (pedagógicas e de pesquisa), o que podemos aprender das tentativas (e erros)? As práticas pedagógicas como práticas de pesquisa não necessitam de abertura ao inesperado, ao surpreendente, ao que há de mais rico e singular na atenção às relações para estabelecer os sentidos do trabalho da educação? Antes de iniciarmos o desenvolvimento das atividades de campo na escola municipal localizada na escola localizada em uma favela do Rio de Janeiro, houve a necessidade de ambientação ao espaço, não apenas como lugar, mas cenário onde interagem sujeitos. Isto significou observar e dialogar, durante duas semanas, com os estudantes. Foi ouvido um pouco de suas histórias e andanças pela favela e conhecido o ambiente escolar onde passaríamos a desenvolver a nossa proposta.

Iniciamos exibindo os Minutos Lumière produzidos pelos estudantes, realizando o exercício de ver, rever e comentar sobre algumas das escolhas realizadas. A princípio pensamos para esse encontro a realização de um exercício prático de montagem, fazendo alguns cortes e a junção de fragmentos dos planos produzidos durante a experiência com os Minutos Lumière realizados anteriormente. A nossa ideia foi a de explicitar algumas das possibilidades para a prática desse exercício, sem que houvesse qualquer explicação, apenas

dispondo os planos e realizando algumas práticas na ilha de edição. Dissemos aos estudantes que seria realizado um exercício de montagem. Isso trouxe uma curiosidade maior por parte dos estudantes, que criaram uma expectativa sobre o que seria feito. Também em nós, pelo desafio que seria o de realizar os cortes durante a aula.

A proposta teve de ser ressignificada, pois o *software* de edição no computador da escola não funcionava. Uma espécie de frustração coletiva que originou um clima caótico de gritaria e extrema agitação dos estudantes. Então, vamos logo filmar, aonde “tá” a câmera? Percebendo a necessidade de reinventar a proposta, decidimos improvisar algum exercício. Decidimos realizar o exercício de inventar uma história a partir de no mínimo três fotos. A manutenção de um planejamento previamente desenvolvido para as aulas até poderia facilitar o processo de escrita da investigação, entretanto, representaria forte risco de condicioná-la a uma forma pré-estabelecida. Não seria a prática pedagógica um espaço para o imprevisível?

Esse processo de quem estava dentro, envolvido e implicado se deslocar para revisitar e compor um arquivo da docência, por outro ângulo, ressignifica a experiência, conferindo sentidos e possibilidades outras. Revisitar as aulas, e (re)pensar em alguns artefatos faz parte do processo de planejamento e produção deste arquivo da docência. Faz parte de um processo de aprender a investigar. A temporalidade através de um espaço de tempo entre as produções da experiência e o reencontro com os artefatos que dela emergiram, possibilitou o autoquestionamento e as reinvenções de nossas próprias práticas (pedagógicas e de pesquisa).

A observação dos artefatos, por exemplo, possui o atravessamento de uma pandemia e de outras experiências que foram se acumulando. Afinal, qual a importância de estudar as nossas próprias práticas? Cada professor/a pode inventar seus próprios arquivos da docência. Que façamos uso reflexivo de nossas próprias práticas educativas.

ALGUMAS REFLEXÕES

Lembremos que o objetivo enunciado neste ensaio é o de produzir, em poucas páginas, interlocuções junto a estudantes de licenciaturas, professoras e professores, o que talvez torne sugestiva a seguinte pergunta: *você já produziu experiências com o cinema em sua sala de aula?* Procurando dialogar com o público presente na seção/ leitor, de modo que busquem

relacionar as reflexões deste ensaio ao currículo e nível de ensino que desenvolva as suas práticas, para que sejam criadas novas práticas pedagógicas.

Desta maneira, defendemos o princípio segundo o qual tanto a prática de pesquisa, como a prática pedagógica se constituem como gestos de criação que se multiplicam de acordo com o investigador/professor, atento ao desenvolvimento e desdobramentos do processo de investigação. A sua atenção será fundamental à experiência educativa no andamento da pesquisa, observando e analisando as ferramentas das quais dispõem, as marcas que vão surgindo, em contraste com suas inspirações e suas referências iniciais. Processo se caracteriza como uma composição que vai construindo-se a partir de encontros, acontecimentos, pistas e atravessamentos que se apresentam no caminho. Um desses exemplos em nossa experiência com cinema foi em torno da negociação de regras do jogo com os estudantes ao longo do processo de realização de atividades. Assim, procuramos nos distanciar de uma dimensão instrumentalizada e meramente técnica sobre o cinema e o audiovisual, inventando possibilidades práticas para a realização na escola, levando-se em conta e valorizando o processo de criação dos filmes.

A sala de aula ou o espaço da escola onde é realizada a exibição se reconfigura e se transforma, recriando outras narrativas e percepções dos estudantes sobre outras formas de aprender a ampliar a imaginação e a criatividade. O cinema e o audiovisual rompem com as dinâmicas tradicionais da escola por dois motivos: o primeiro é um convite ao público a compartilhar suas próprias escolhas, a opinar, a questionar, a se permitir experimentar e colocar-se sob o ponto de vista de criação; o segundo é que não há uma restrição entre o que é supostamente certo ou errado. Há aquilo que vemos e ouvimos nos filmes e com ele aprendemos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Thiago; ALVES, Karina; MORAES, Thereza. Cinema-experiência e os encontros da imagem com a educação. 2020. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 193-208, mai./ago. 2020.

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BRASIL, Câmara Legislativa. **Lei Nº 13.006**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em 01 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL, **Lei nº 14.533**. Institui a Política Nacional de Educação Digital Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm?=-undefined. Acesso em 09 jun. 2024.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. 10a MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO, Uma década de preservação cinema e patrimônio: catálogo. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/2014**. Ouro Preto: Universo. 2015.

GABRIEL, Carmem Teresa. Currículo e Cinema na Educação básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. FRESQUET, Adriana Mabel et al. **Currículo de cinema para escolas de educação básica**, v. 1, 2013. Disponível em: www.educacao.fe.ufrj/cultura/livros-digitais/AdrianaFresquet. Acesso em 09 jun. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica; 2002.