UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

THIAGO NORTON

O CINEMA E O RURAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO

RIO DE JANEIRO
2014

THIAGO NORTON

O CINEMA E O RURAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Adriana Mabel Fresquet

RIO DE JANEIRO
2014

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

A Dissertação ***"O cinema e o rural em uma escola no campo"***

Mestrando(a): **Thiago Norton Silva**

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

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2014.

Banca Examinadora:

Presidente: _____
Prof.ª Dra. Adriana Mabel Fresquet

_____
Prof.ª Dra. Rosanne Evangelista Dias

_____
Prof.ª Dra. Adriana Hoffman Fernandes

CIP - Catalogação na Publicação

N883c

Norton, Thiago
O Cinema e o Rural em uma Escola no Campo / Thiago Norton. -- Rio de Janeiro, 2014.
117 f.

Orientadora: Adriana Fresquet.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Cinema e Educação. 2. Escola Rural. 3. Cinema Rural. I. Fresquet, Adriana, orient. II. Título.

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

Dedico aos meus alunos, sempre tão generosos em sua afetividade, permitindo-me a cada dia aprender mais que ensinar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos, meus irmãos e especialmente aos meus pais Sergio e Marta, pelo carinho, paciência e força durante essa etapa dos meus estudos.

À minha orientadora, Adriana Mabel Fresquet, pela orientação, pelos estímulos, pela compreensão, pela generosidade e por seu exemplo de amor e crença na educação pública capaz de educar as crianças e os jovens para uma formação plural do ser humano.

À minha companheira, Denise Lopes Polonio, por estar dividindo esta etapa da vida comigo, sempre com muito carinho e cuidado.

À minha irmã mais nova, Maíra Norton, por ser a minha maior incentivadora, por se preocupar comigo e por ser um exemplo para mim de capacidade profissional, de acreditar no que faz, de seriedade e competência, sempre disposta a fazer o que é certo, a lutar pelo que é justo.

Aos professores e colegas da UFRJ, em especial do CINEAD, por compartilharem saberes e experiências, contribuindo para minhas reflexões neste trabalho e na vida.

Aos meus colegas de trabalho, professores da educação básica da rede pública, que, apesar dos pesares, continuam buscando fazer a diferença, transformando a realidade.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar como o cinema dentro da escola dialoga com a educação e, em particular, no caso da escola rural, como ele pode construir ou ressignificar a relação do aluno e da escola com a realidade do campo. O presente trabalho surge a partir da observação do material produzido pelos alunos durante atividades da escola de cinema e do cineclube na Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho, na zona rural do município fluminense de Paraíba do sul, criados pela Faculdade de Educação em 2012/2013 pelo *Projeto Nº 218/07 Cinema para aprender e desaprender em convênio MCT/SEBRAE/FINEP – Cooperação ICT/MPE Economia da Cultura N° 02/2007*. Pretendo estabelecer um debate entre as condições sócio-históricas e representativas do rural no Brasil com as teorias da pedagogia do cinema, buscando observar de que forma as relações de alteridade se dão nessa prática de cinema nessa escola de campo. O trabalho com cinema de forma sistemática na Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho só foi possível a partir de 2012, com a seleção da escola no edital público do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), coordenado pela professora Adriana Fresquet (FE/UFRJ). Dois professores participaram de um Curso de aperfeiçoamento de cinema na escola para professores de Educação Básica e receberam equipamentos para a realização das atividades cineclubistas e de produção audiovisual com os alunos. No primeiro capítulo, essa realidade rural é discutida e tentamos traçar panoramas de como ela aparece. No segundo capítulo, discutimos a pedagogia do cinema e as potencialidades dentro da escola. No terceiro, realizamos a observação direta de dois anos de atividades de cinema na Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho. A pesquisa permite fazer algumas afirmações, a saber: a experiência de ver filmes e fazer exercícios de produção audiovisual permite que os alunos descubram, reinventem e ressignifiquem o conhecimento; o cinema tem a capacidade de criar e projetar reflexos do que nós somos e ou queremos ser. Em alguma medida, finalizamos o texto analisando como os estudantes de uma escola pública rural se filmam, o que escolhem filmar do seu entorno e que pensam do que filmam. Essas são algumas questões que problematizo baseado fundamentalmente na produção dos estudantes. Outros caminhos podemos seguir investigando.

Palavras-chave: cinema, educação, escola rural, “ser rural”.

ABSTRACT

This dissertation has the objective investigate how the cinema within the school dialogues with education and in particular, in the case of rural schools, as it can make or reframe the relation of the student and the school with the reality of the field. This work comes from the observation of the material produced by the students during activities of cinema in Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho in the rural area, in the municipality fluminense of Paraíba do sul, make to College of Education in 2012/2013 in Project *Nº 218/07 Cinema para aprender e desaprender em convênio MCT/SEBRAE/FINEP – Cooperação ICT/MPE Economia da Cultura N° 02/2007*. Intend to hold a debate between conditions socio-historical and representing the rural in Brazil with the theories of pedagogy of cinema, seeking to observe how relations of otherness give up this practice of cinema in school and the field. The Work with cinema systematically in Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho was only possible in 2012 with the selection of school in the public edict of the Project Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) coordinated by professor Adriana Fresquet (FE/UFRJ). By selecting teachers received refresher training in cinema and school received equipment for carrying out the activities with students. In the first chapter this rural reality is discussed and tried to trace panoramas of how it is represented. In the second chapter we discuss the pedagogy of cinema and potential within the school. In the third chapter we perform direct observation of two years of cinema activities in Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho. The experience of watching movies and exercising audiovisual production allows students to discover, reinvent and re-signify knowledge. Cinema has the ability to create and play a representation of what we are and or want to be. The cinema is not the reproduction of reality, capturing the real, but a choice. As a photograph that chooses the framework, the cinema within the reality decides will what show and consequently will what discard. As students of a rural public school if they represent? What do they think of the filming of their reality? These are some questions that I try to observe along the process of learning cinema in the school and the materials produced by students.

Keywords: cinema, education, rural school, be rural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. A ESCOLA E O CAMPO.....25

1.1 Contexto socio-histórico do Campo.....25

1.2 Escola Rural.....29

1.3 Cinema Rural.....34

1.4 Ser Rural.....39

2. A ESCOLA E O CINEMA.....47

2.1 A Arte, o Lúdico e o Aprender.....47

2.2 Pedagogia do “Mestre Ignorante”.....51

2.3 A Sétima Arte.....54

2.4 O cinema e a Escola.....58

3. A ESCOLA, O CINEMA E O CAMPO..... 63

3.1 Seleção no CINEAD.....65

3.2 Sebollas filmes.....69

3.3 Minutos Lumière.....73

3.4 Cineclube Sebollas.....77

3.5 Cinema na escola rural.....84

3.5.1 - Os exercícios.....84

3.5.2 - Frases Incompletas.....87

3.5.3 - Vídeo questão.....93

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....97

REFERÊNCIAS 103

Bibliográficas.....103

Filmografias.....107

ANEXOS 109

Aula de Cinema – Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho – Paraíba do Sul

Quem ensina sem emancipar,
embrutece.
E quem emancipa
não tem que se preocupar com aquilo
que o emancipado deve aprender.
Ele aprenderá o que quiser,
nada, talvez.

Jacques Rancière

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa surgiu a partir da experiência que tenho como professor de História da zona rural do Estado do Rio de Janeiro, no ensino fundamental da rede pública do município de Paraíba do Sul. Em função das dificuldades de aprendizagem que encontrava em minha prática docente, no ano de 2009, fiz uma especialização em Psicopedagogia, que teve como trabalho final de curso uma monografia com o título: "A Dificuldade de Aprendizagem e a Escola Rural", na qual debato algumas especificidades da escola rural e como elas poderiam potencializar o "fracasso escolar". Assim, a partir da observação da recorrência de dificuldades de aprendizagem que os jovens apresentavam em relação ao ensino formal, procurei investir em outros tipos de abordagens para a sala de aula, privilegiando desenvolver atividades lúdicas, como jogos, gincanas, oficinas, desenhos, fotografia e produção de vídeo.

Dentre as outras artes, o cinema sempre foi a que mais esteve presente em minha vida, seja assistindo a filmes ou produzindo pequenos vídeos na época em que era aluno. Vejo no audiovisual uma importante forma de expressão, que tem um grande potencial pedagógico, não só pela sua capacidade de informação, mas, principalmente, pelo modo particular de aprendizado e produção de conhecimento que favorece.

Dentro dessa perspectiva, a produção de vídeo ocupou um maior espaço nas dinâmicas que propunha aos alunos. Nos primeiros anos, os vídeos eram feitos sob meu controle. Tomava todas as decisões do processo produtivo: escrevia o roteiro, decupava as cenas, filmava e editava sozinho. Os alunos apenas atuavam, mas, mesmo com essa restrição em relação à reflexão sobre a linguagem cinematográfica, pude perceber um grande interesse por parte deles. O envolvimento foi tão grande que eles criaram um roteiro próprio e me pediram que filmasse e editasse. Aceitei. Porém, conforme fui filmando, achei estranho os nomes em inglês: "Jack", "Cindy", etc. Já com o trabalho pronto, pude perceber que, na verdade, a criação deles espelhava o tipo de cinema que conheciam, ou seja, fundamentalmente o que vem de *Hollywood* e da *Disney* e passa na TV, ou das novelas da Globo. Essa experiência me permitiu elaborar duas reflexões iniciais: primeiro, que os alunos eram capazes de participar sozinhos de todo o processo de produção e, em segundo lugar, que era necessário ampliar seus horizontes

cinematográficos, mostrando uma filmografia mais diversa, para além do que eles já conheciam pela televisão. Afinal, a história que eles pensavam para fazer seus próprios filmes reproduzia aquelas assistidas na sessão da tarde televisiva. Junto com o fazer (cinema) era preciso conhecer o cinema, assistir a filmes que não são vistos no grande circuito e na televisão, para criar a possibilidade de ampliar o repertório e diversificar o gosto. Ter a consciência de que o cinema é um produto de diversas escolhas é fundamental para que os alunos possam buscar o que querem ao filmar, sabendo o porque de suas escolhas. Assim, não realizam as filmagens de maneira automática por só conhecerem uma forma de cinema.

Em 2010, trabalhei durante todo o primeiro bimestre na produção de um filme, com a temática "A chegada dos portugueses à América". Dividi a turma em grupos de roteiro, produção e elenco, deixando a critério dos alunos a escolha em qual deles queriam se inserir. Nesse mesmo ano, montamos um cineclube semanal, com o apoio da direção da escola e fora do horário de aula. Os filmes exibidos tinham outros tempos narrativos, outras estéticas e nacionalidades dos que comumente eles assistiam. As escolhas foram feitas em função dos filmes que eu conhecia na época e que tinha acesso, tais como: *Psicose* (A. Hitchcock, 1960), *O Fabuloso Destino de Amelie Poulain* (J-P. Jeunet, 2001), *Fahrenheit 451* (F. Truffaut, 1966), *O ciclista* (M. Makhmalbf, 1987), *Central do Brasil* (Walter Salles, 1997), *Luzes da Cidade* (Charles Chaplin, 1931), entre outros. Pude perceber que todos os filmes conseguiam de alguma maneira impactar os alunos. Após as exibições, eles dialogavam e, no dia seguinte, contavam a história para os colegas que estavam ausentes. Foram experiências bem interessantes, ricas cognitiva, sensível e afetivamente. Na exibição de *Luzes da Cidade*, conforme o filme passava, foram aparecendo outras pessoas: além dos alunos, pude ver o motorista da escola, a faxineira, a merendeira, alguns debruçados sobre a janela. Percebi, depois, que eles também comentavam o filme. Aquela exibição havia se tornado o acontecimento do dia, algo que rompia com a rotina e produzia grande interesse. Isso me fez refletir sobre a importância do cineclube no espaço escolar, pois poderia atingir não apenas os alunos, mas também funcionários e outros professores.

> Oferecer grupos de filmes (diversificados no que concerne a gêneros e épocas), selecionados por alguém cuja experiência e cultura cinematográficas sejam reconhecidas na comunidade escolar, constitui uma possibilidade de encontro. [...] De algum modo, a escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-lo (FRESQUET, 2010, p. 17).

O cinema, assim, entrou na escola como um gesto simples de democracia, que chegou a todos, para além das intenções dos que organizamos a projeção. Isto nos revelou um profundo desejo de cinema no universo escolar e uma potência ético-política para além da estética e pedagógica.

A partir dessa vivência, decidimos que alguns filmes seriam projetados para comunidade, contribuindo para que o cinema conseguisse impregnar algo da vida do aluno fora da escola: sua família, vizinhos, amigos. Chamou especialmente minha atenção como, assistindo aos filmes, os estudantes aprenderam a olhar com mais atenção, começaram a se questionam sobre como dar forma às ideias, e foram levados a explicar suas escolhas. O cinema é uma forma de se relacionar com a vida.

Diante das questões que a prática me trouxe, senti a necessidade de sistematizá-la, aprofundando os estudos sobre a relação cinema e escola. Passei a investigar as etapas de criação cinematográfica e o seu método. Como não tenho formação na área de artes ou cinema, ensinar cinema também virou um aprender-fazer, quase como se experimentássemos juntos, como se vivêssemos juntos os sucessos e insucessos desse conhecer. Segundo Bergala (2008), passamos a correr os mesmos riscos daqueles que temos sob nossa responsabilidade. Desta forma, o professor pode ajudar os alunos a se tornarem espectadores criativos do cinema e também realizadores.

Trabalhar com o cinema na escola só foi possível graças à popularização dos recursos audiovisuais: para assistirmos aos filmes, utilizamos projetor e aparelho de DVD e, para fazê-los, usamos nossas câmeras fotográficas, de filmar e celulares, editando-os em computador convencional através de programa obtido na internet.

Com a preocupação de aprimorar meus estudos e também conseguir mais recursos para as atividades de cinema com os alunos, inscrevi em 2011 a escola no Edital de

seleção de escolas públicas do Rio de Janeiro, divulgado no Diário Oficial da União 134, pela Faculdade de Educação sobre o *Projeto Nº 218/07 Cinema para aprender e desaprender em convênio MCT/SEBRAE/FINEP – Cooperação ICT/MPE Economia da Cultura N° 02/2007*, do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, coordenado pela professora Adriana Fresquet (FE/UFRJ). Depois de atravessar a pré-seleção dos projetos solicitados a cada escola, participaram dois professores de cada uma das quinze escolas na parte intensiva do curso de aperfeiçoamento de cinema (na escola) para professores de ensino fundamental. Do resultado da participação nessa parte do curso, foram escolhidas 4 escolas para serem contempladas pelo edital com os equipamentos e acompanhamento do primeiro ano das aulas. Felizmente, nossa escola foi selecionada e, além de recebermos vários equipamentos, demos continuidade ao curso de aperfeiçoamento, realizado quinzenalmente ao longo de 2012. Esta etapa de formação foi muito importante, pois introduziu a noção prática do trabalho com cinema, assim como permitiu compartilhar com outros professores a experiência de estar descobrindo as possibilidades do cinema na escola. O formato do curso em que "aprendíamos fazendo" permitiu vivenciarmos a experimentação que iríamos praticar com nossos alunos. No ato de fazer exercícios de cinema, desvendávamos capítulos da história e da teoria do cinema sempre vinculados à prática.

Um pouco mais confiante depois da experiência teórico-metodológica do curso e com equipamentos de melhor qualidade tecnológica (câmera, microfone, computador...), 2012 e 2013 foram anos melhores, em termos das condições de criação e aprendizagem, ensaiando diversos exercícios, debates sobre filmes e estreitando a relação entre ver e fazer cinema. O ano de 2012 culminou com a participação da escola no "VI Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, V Mostra da Faculdade de Educação no MAM e a V Mostra Mirim de Minutos Lumière" na Cinemateca do MAM-Rio.

A Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho está localizada no distrito rural de Inconfidência, historicamente conhecida como "Sebollas", uma vila de 100 famílias distante a um raio de 25km, em estradas precárias, de três centros urbanos: Paraíba do Sul, Três Rios e Itaipava (Petrópolis). No município de Paraíba do Sul não há diferenciação entre escola urbana e rural, somente escolas no centro e as de difícil acesso.

Assim a escola em Sebollas, é uma escola com o mesmo programa de toda a rede, porém localizada no campo.

Com a sistematização das aulas de cinema na escola nos anos de 2012 e 2013, pude perceber contradições e transformações na forma como os alunos se representaram. Percebi que num primeiro momento eles e elas tentavam esconder todas as referências de sua realidade, como galos cantando, vacas, pássaros, árvores, pasto... Eles não queriam se mostrar dessa forma. Voltamos a questão que comentei acerca dos primeiros vídeos que fizeram ainda em 2010: eles queriam se mostrar como os personagens dos filmes de *Hollywood*, ou das nas novelas da Globo. E nesses locais, o rural não é mostrado e quando o é, é feito de forma pejorativa.

Desta forma, elegi como problema central da minha pesquisa a seguinte questão: Pesquisar de quais maneiras as atividades de cinema na escola podem contribuir na formação da imagem que os estudantes têm de si e da sua escola localizada no campo. Ou seja, estudar qual o olhar dos alunos para sua realidade escolar e quais as eventuais mudanças no olhar a partir das atividades de cinema e das sessões do cineclube "Sebollas". Me pergunto em que medida estas imagens nos dão pistas da relação deles com sua própria imagem e com o contexto rural onde habitam. Esta questão inicial levanta outras, tais como a potencialidade da pedagogia do cinema, a especificidade da escola rural e como o cinema chega e enxerga o rural.

A pesquisa se deu a partir da observação e análise das atividades de cinema realizadas na Escola Municipal Antônio Ignácio Coelho, na Vila de Sebollas, zona rural do município de Paraíba do Sul, no período entre os anos de 2012 e 2013. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 7ºano, 8ºano e 9ºano, que participaram das aulas e realização das atividades de experiência de cinema na escola. Também, em alguma medida, a comunidade escolar em geral (outros alunos, professores, funcionários e famílias) se constituiu como sujeito, pela presença nas sessões de cineclube ou como objeto das filmagens e histórias dos alunos.

Utilizei como instrumento de pesquisa os relatórios de observação das aulas de cinema e do cineclube, registrados em caderno de campo; os registros foram produzidos

ao longo das atividades, tais como: lista de chamada, fotografias, desenhos, e principalmente, as produções de vídeo dos alunos.

O objetivo da pesquisa é investigar como o cinema pode, dentro da escola, dialogar com a educação, particularmente no caso da escola rural, para (des)construir e ressignificar a imagem do rural, identificando as questões que particularizam a relação da educação com a escola rural e o cinema rural, analisando métodos e referências da pedagogia do cinema, e, mais especificamente, estudando como a pedagogia do cinema se relaciona com as questões específicas da escola rural.

Muitas questões se apresentam neste ponto de partida. Pergunto-me quais as possibilidades e consequências desse encontro entre cinema e escola? Será que pela natureza criativa e coletiva do cinema é possível transformar as relações afetivas entre professores e alunos, e dos alunos entre si e com seu contexto específico? Promover gestos de autonomia e emancipação na escola e na vida? Será que fazer experiências de cinema na escola transforma o olhar? Isto é, será que o nosso olhar fica mais sensível, menos automático, permitindo que percebamos algo de poesia na realidade?

E ainda, principalmente, em se tratando de escola pública rural, será que essa transformação do olhar tem um potencial revolucionário sobre a visão de si próprio, dada a predominância do modo urbano de ver a vida? Pretendo investigar o que eles pensam do que filmam de sua realidade e se sua concepção sofre alguma alteração no processo de aprendizagem de questões de cinema ao longo do ano letivo.

A escola é um espaço de aprendizagem, onde, em média, o jovem passa metade da suas duas primeiras décadas de vida. Sabemos também que, para que uma criança possa despertar para a curiosidade e o aprendizado, precisa ser amada, aceita, acolhida e ouvida. Desta forma, quando o professor estabelece uma relação de diálogo com o aluno e acredita nas suas capacidades, cria condições de afetividade que são mobilizadoras das potencialidades da criança.

> O papel do professor é como “agente subjetivante”, pois, apesar de os professores possuírem informações, “sua função principal não é transmiti-la mas propiciar ferramentas e espaço adequado

> (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

Neste mesmo sentido, Cezar Migliorin fala do importante papel do cinema na educação:

> [...] o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. (MIGLIORIN, 2010, p. 108).

Desta forma, entendemos que o papel do professor está principalmente direcionado a possibilitar que a escola seja um espaço de descoberta e curiosidade, mas ao mesmo tempo de invenção de si e do mundo. A partir dessa ideia, pretendo pesquisar se com a presença das atividades de cinema na escola ocorre algum tipo de transformação? E como isso se dá em uma escola no campo? A escola rural está dissociada da vida rural? A escola é pensada de acordo com o modelo urbano, reforçando a cultura urbana ou é agente da valorização da cultura e da práxis do homem do campo?

Para iniciar a pesquisa, realizei um levantamento entre as principais instituições na área de educação e cinema, buscando trabalhos recentes que me permitissem perceber como o tema vem sendo trabalhado neste campo de pesquisa. Iniciei pelo Portal Capes, tendo como palavras chaves: Educação – Cinema – Rural. A pesquisa mostrou 33 resultados na combinação educação - rural, porém a maioria era de pesquisas específicas de seus estados e municípios. Destaquei três em função do interesse e diálogo com minha dissertação: "Escola rural: de objecto social a objecto de estudo", de Rui Canário, Revista do Centro de Educação UFSM, 2008, Vol. 33; "Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico", de Antonio Vicente Marafioti Garnica, Educação e Pesquisa, 2005, Vol. 31, p. 121-136; e, por fim, "Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais", de Elizeu Clementino de Souza, Ana Sueli Teixeira de Pinho e Mariana Martins de Meireles, Revista do Centro de Educação UFSM, 2012, Vol. 37(2), p. 351. Já na busca educação – cinema foram

apresentados 9 resultados, dos quais apenas dois acredito que contribuam para reflexão sobre educação escolar e o cinema: “Cine y pedagogía: aristas de la relación”, de Humberto Alexis Rodríguez, Revista colombiana de educación, 2012, Issue 63, p. 33-47 e “Cinema e educação: refletindo sobre cinema e educação”, de Viviane Klaus, Revista Brasileira de Educação, 2003, p. 171-173. Para a combinação cinema – rural foram encontrados 21 resultados, porém quase todos se referindo ao cinema indiano de *Bollywood*.

Dando sequência à pesquisa, procurei no site da ANPED, nas reuniões anuais de 2012 (35°), 2011 (34°) e 2010 (33°), no GT16 de Educação e comunicação as mesmas palavras chaves: Cinema – Educação – Rural, porém nada foi encontrado. Realizei a mesma pesquisa no site da SOCINE, nos anos de: 2012 (16°) encontrei a mesa "Cinema, Educação Básica e Experiências", onde a professora Adriana Fresquet apresentou "Ocultar e revelar: do cinema à sala de aula", a professora Marilia da Silva Franco (USP) "As aberturas afetivas para o trabalho com audiovisual na educação", Maria Teresa de Assunção Freitas (UFJF), "Cinema na formação de professores" e Flavio de Souza Brito (FAAP), "Pedagogias audiovisuais". Em 2011 (15°) encontrei a mesa "Imaginários (In)Visíveis e Iniciativas (Im) Possíveis com Cinema e Educação", onde a professora Adriana Mabel Fresquet apresentou "A escola de cinema do CAp UFRJ: desaprender imaginários (in)visíveis", a professora Eliany Salvatierra Machado falou sobre "Cinema e Educação: formação de educadores audiovisuais" e Marina Tarnowski Fasanello expôs sobre "Contos e Cinema: processos criativos na Cinemateca e na Escola". Como o ano de 2010 (14°) estava fora do ar, procurei no ano de 2009 (13°), encontrando a mesa de “Cinema e Educação”, com os professores Adriana Fresquet, Moira Toledo e Eduardo Baggio.

No portal acadêmico Scielo, encontrei 28 resultados com as palavras “cinema e educação”, dos quais selecionei os seguintes: “Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética”, de Rosa Maria Bueno Fischer, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicado na Revista Brasileira Educação, vol. 14 nº 40, Rio de Janeiro, Jan/Apr. 2009. Esse artigo centra sua análise na questão da formação docente, observando sua formação ético-estética. Fischer defende que a educação ética e estética são fundamentais para formação

docente e que esta educação poderia se dar através de uma educação do olhar e da sensibilidade nos trabalhos com imagens audiovisuais, nos exercícios com sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão, especialmente quando se trata de narrativas que fogem aos esquemas convencionais de apelo ao mero espetáculo. Fischer se utiliza dos conceitos de Michel Foucault e em cinema de Alain Badiou.

O segundo artigo selecionado foi *"*Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta", de Fabiana de Amorim Marcello, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, publicado na Revista Brasileira de Educação, vol. 13, nº 38, Rio de Janeiro, May/Aug. 2008. Neste artigo, a autora diferencia a "vontade de verdade (de saber) da potência afirmativa da criança" no trabalho com imagens fílmicas. Afastando a ideia de representação do real, exterior à criança, afirmando que os filmes têm um potencial do novo para as crianças, da criação do imprevisível. Trabalha com autores como Foucault, Badiou e Ismail Xavier.

*"*Cinema e pedagogia: arestas da relação" foi o terceiro artigo selecionado, publicado na Revista colombiana de educacion, nº 63 Bogotá Jun/dec 2012, e de autoria de Humberto Alexis Rodríguez, doutorando interinstitucional (DIE): UPN, UD, da Universidad del Valle (Colômbia) e professor de literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia). Neste artigo o autor debate a partir de cinco filmes as relações entre cinema, escola e pedagogia. Com a questão da 'alteração do olhar' debate o filme *Blow up*, de Antonioni. Em seguida, sobre a representação que o cinema faz da escola e dos docentes, debate os filmes ' *O quadro negro'* e '*Entre os muros da escola'* e, por fim, sobre a educação obrigatória e novas fontes do imaginário, debate os filmes '*Os doze macacos'* e '*Matrix*'.

*"*Cinema e educação. Campo de visão, movimento, velocidade e poder", de Alberto Martínez Boom, da Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) e Jhon Henry Orozco Tabares, mestrando em educação (Universidad Pedagógica Nacional), outro artigo selecionado, foi publicado na Revista colombiana de educacion no. 63 Bogotá June/Dec. 2012. Os autores partem da ideia de que o cinema nos ajuda a pensar e permite-nos compreender de forma contemporânea, ou seja, pertencente ao seu

tempo. O cinema, a educação e a investigação se constituem como lugares onde o ver e criar são possíveis. Desta forma, ordenam em quatro pontos de análise: pensar o cinema e o cinema no pensamento, relações entre cinema e educação, o cinema como campo de visão, e a imagem como instrumento de conhecimento em '*Blow up* e As *babas do diabo'*.

O quinto texto que escolhi foi de um colega do grupo de pesquisa CINEAD, Glauber Resende, mestrando em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de Educação Musical da Rede Municipal do Rio de Janeiro. O artigo *"*Cinema no currículo escolar: de que cultura cinematográfica estamos falando?*"* foi publicado na Revista Aleph (UFF. Online), v. 17, p. 43-52, 2012. Resende debate a trajetória do cinema no currículo escolar, a preferência de se trabalhar o cinema como recurso de ilustração e as possibilidades de pensar o cinema na escola de outra forma, tratando as questões da cultura cinematográfica e como estaria pertinente diante das discussões sobre currículo e cultura. O artigo afirma que tradicionalmente se utiliza, na escola o cinema como mero instrumento de ilustração didática e isso é reduzir em muito suas potencialidades pedagógicas. O cinema surge com o objetivo de registrar a realidade e aos poucos vai incorporando linguagem de outras áreas artísticas e vai formando e reformando seu corpo até ter uma linguagem própria. Em seguida, Resende faz uma análise do campo de currículo e cultura, apresentando como a ideia de hibridismo se firmou e como a cultura deixou de ser dependente e passou a ser constitutiva da vida social, gerando uma mudança nos paradigmas das ciências sociais. Para isso dialoga com os seguintes autores: Stuart Hall, 'A centralidade da cultura', Tomaz Tadeu da Silva, 'Currículo e identidade social' e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, 'O pensamento curricular no Brasil'. Depois, apresentou a trajetória do cinema no currículo escolar, onde mostrou um histórico de como o cinema apareceu na escola, em que momentos e de que forma. Citando Marília Franco em ' Hipótese-cinema: múltiplos diálogos', concluiu com Alain Bergala, 'A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola', defendendo a ideia do cinema como um lugar onde a experimentação do aprender pode se dar, um espaço para as crianças encontrarem a arte e ressignificar o espaço escolar quanto à estética, cultura e currículo.

Procurando por trabalhos sobre o tema, tive acesso a três dissertações do CINEAD/UFRJ que acredito que possam ter contribuído para a minha pesquisa: A primeira, de Marina Rodrigues de Oliveira, de 2012, com o título: “Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares”, embora não trate diretamente da minha questão, encontrei em sua dissertação uma reflexão interessante sobre multiculturalismo, onde apresenta o conceito de hibridação de Nestor Canclini, (2000) que desenvolve a tese de estruturas sociais que se fundem gerando novas estruturas. Desta forma, a relação de uma estrutura heterogênea como a cidade em hibridação com uma outra mais homogênea, como o campo, gera novas estruturas que não são nem campo, nem cidade, o que outros autores chamam de desruralização, ou seja, que a saída do modo de vida do campo não necessariamente representa a incorporação do modo de vida urbano. Canclini trabalha também com outro conceito que permite pensar essa relação: o da reconversão, que é quando, por exemplo, os migrantes camponeses adaptam seus saberes para trabalhar e consumir nas cidades. O sujeito descentra-se de sua história e desempenha vários papéis. Em casa tem um modo de vida rural, no trabalho um modo de vida urbano. Marina tenta travar uma intercessão entre a interpretação marxista e o multiculturalismo, o que para mim passa a ser interessante, uma vez que na análise do rural estou refletindo ora com uma categoria social, profissional, ora com uma identidade cultural. A segunda dissertação foi de Gisela Pascale de Camargo Leite, de 2012, com o título: “Linguagem Cinematográfica no Currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução do cinema na escola.” Gisela se propõe a pensar a relação que a escola tem com o cinema, como o cinema tem aparecido na escola. Essa dissertação apresenta questões muito próximas da minha. Ela vai debater a introdução de elementos estéticos da criação de uma nova linguagem, através do cinema, na escola, dialogando com Walter Benjamin e da análise estilística dos filmes aos atos/gestos da criação, como proposto por Alain Bergala. A terceira dissertação é de Glauber Resende Domingues, 2013, como o título: “Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta”. Glauber investiga o potencial pedagógico do cinema, além da instrumentalização didática, comumente utilizada em sala de aula e busca dar o foco em como os alunos ouvem os filmes, onde está o ponto de escuta deles.

Após esta introdução, onde apresentei a trajetória e as questões que me motivaram a pesquisar e o levantamento bibliográfico dando um panorama do campo e dos temas pesquisados, dividi o trabalho em três capítulos, que se caracterizam como três grupos de análise. No primeiro capítulo, tratarei como é a escola no meio rural, qual o seu contexto sócio-histórico, o que caracteriza uma escola rural. Pretendo problematizar como o cinema constrói a imagem do rural. Também, debater como podemos analisar e pensar quais são as especificidades desse "mundo rural".

No segundo capítulo, farei um pequeno debate sobre as possibilidades de uma educação vinculada à experiência, vinculada ao lúdico, que tem na arte a sua grande parceira. Como esse professor, que quer trabalhar com arte, deve ter em mente que sua função não é de explicador, mas que deve criar as condições para que o aluno realize sua criatividade e aprenda emancipadamente. Debaterei também o cinema como arte, com seu grande potencial pedagógico de criação, onde, através do ato de alteridade, o aluno se coloca no lugar do artista e pode viver suas experiências de criação. E, ainda, como o cinema entra na escola, provocando o olhar que as crianças tinham de si e da sua realidade.

No terceiro capítulo, observarei como foram as atividades de cinema na Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho, quais foram suas especificidades e caminhos. Vou analisar esse processo e como foram as produções dos alunos, destacando como os alunos olham para sua realidade, que imagens produzem, quais as suas escolhas.

Finalmente, encerro com algumas considerações finais sobre esta pesquisa.

1. A ESCOLA E O CAMPO

> Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria de qualidade de vida do povo (FERNANDES, 1999, p. 67).

Para que possamos nos introduzir no universo da escola rural, devemos fazer a seguinte indagação: o que diferencia o rural do urbano? Qual a construção histórica e a atual condição sociocultural dessa relação? Com base nisso, vamos estudar as possibilidades de uma escola inserida nesse contexto, quem são seus alunos e professores, quais são suas questões próprias.

1.1 Contexto Sócio-histórico do Campo

Quando pensamos na zona rural brasileira, não estamos pensando em algo homogêneo. Afinal, a área rural do Brasil é enorme e muito plural. Existem, contudo, aspectos próprios encontrados em todas as regiões geográficas, climas e formação cultural espalhados pelos “interiores” do Brasil. E, curiosamente, são esses aspectos que unem o mundo rural.

Hoje, com mais de 85% (IBGE, 2011) da população brasileira vivendo nas cidades, sabemos muito pouco sobre a vida no campo e suas reais necessidades. Apesar de ser curto o espaço de tempo em que a maioria da população viveu no campo (a década de 1970 é o divisor), podemos dizer que muitos jovens hoje não sabem como é a vida rural. Só a conhecem pela televisão, pelas exposições agropecuárias de sua cidade, ou pelas músicas das duplas sertanejas, cada vez mais urbanizadas. (FERNANDES, 1999)

A década de 1960 foi decisiva para o estudo sobre o campo brasileiro, pois iniciou-se nesse período um grande êxodo rural. Identificamos entre as causas do êxodo em massa a queda da produção agrícola, associada aos efeitos do Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado em 1962, que estendeu os benefícios da legislação trabalhista urbana

para o homem do campo. Contudo, a reação dos fazendeiros-empregadores, que não aceitavam tais acordos sociais, consistiu na demissão de seus empregados. Nesse período, a expulsão de quase 50% (LEITE, 2002) da população rural gerou um grande aumento da favelização nas periferias urbanas e no processo de pauperização da população camponesa.

A produção agrícola na década de 1950 era compreendida pelos pensadores do "desenvolvimentismo" apenas como um ponto de apoio para a industrialização vigente. Somente durante a ditadura militar, em 1967, com o "milagre econômico" de Delfim Neto, a agricultura passou a ter um espaço próprio, como um forte elemento de exportação, gerando, consequentemente, o aumento de divisas para o país. Assim, ampliou-se o "processo de capitalização no campo, com a mecanização da produção, o predomínio do trabalho assalariado e a concentração da propriedade da terra." (LEITE, 2002; p. 66), isso tudo acompanhado por uma "violenta expropriação e expulsão de milhões de pequenos proprietários e trabalhadores rurais das terras e das fazendas e pelo intenso êxodo para as cidades" (LEITE, 2002, p. 66).

Esse rápido avanço do capitalismo no campo gerou e tem gerado uma série de problemas sociais: desenvolvimento desigual entre os produtos (necessidade alimentar nacional e exportação) e entre as regiões do país (regiões produtoras atrasadas e outras desenvolvidas). Também excluiu uma enorme massa da sua condição de produção e concentrou terras, ampliando os latifúndios. Para as cidades, o capitalismo no campo aumentou a concentração urbana, gerando desemprego e o consequente aumento da violência. Existe outro ponto a ser considerado que complexifica a discussão sobre a relação entre urbano e rural, a partir das transformações da década de 70: a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo. Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 1996 (CALDART, 1999), cerca de 25% da população que vive no campo trabalha na cidade e outros 25% da população que trabalha no campo mora na cidade. Ou seja, existe um fluxo constante entre esses dois meios.

Essa profunda modernização pela qual passou o campo brasileiro nas últimas décadas gerou, segundo Bernardo Maçano, a expulsão de:

> 30 milhões de pessoas, entre 1960 e 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. Esse processo de transformação da sociedade moderna durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA. O impacto social foi a extrema concentração urbana, o desemprego e a violência. O impacto econômico foi a implantação do parque industrial brasileiro" (FERNANDES, 1999, p. 55).

O período do grande êxodo rural, segundo o censo do IBGE de 1991, acabou, uma vez que o aumento da população das grandes e médias cidades é predominantemente determinado pelo crescimento vegetativo. Contudo, este censo diagnosticou o aumento da migração das metrópoles para as médias e pequenas cidades. Isso se deve pela interiorização da indústria e o crescimento de pólos tecnológicos e científicos em cidades médias (como, por exemplo, Volta Redonda-RJ, São José dos Campos-SP, Uberlândia-MG...). Esse fenômeno, segundo Maçano é a desterritorialização (FERNANDES, 1999).

A modernização da agricultura iniciada durante os governos militares vem sofrendo recentes transformações, que permitem uma combinação com o modelo industrial, gerando as agroindústrias. Esse modelo de agricultura capitalista se coloca em detrimento da agricultura familiar, situação em que permanece até hoje. A agricultura capitalista, ao mesmo tempo em que aumenta sua produção, aumenta também o número de desempregados e sem terras. Não existe, de uma forma geral, interesse do poder público em manter e desenvolver a agricultura familiar, que é a grande produtora de alimentos para população brasileira. Como exemplo, podemos citar:

> os grandes institutos de pesquisas que estão dirigidos para a produção da agricultura patronal, como por exemplo: álcool, açúcar, café, cacau, etc. Não temos um instituto da mandioca, da cebola, do milho etc., ou seja, a concepção de tecnologia agrícola é majoritariamente a da agricultura capitalista (FERNANDES, 1999, p.55).

O forte êxodo rural da segunda metade do século XX gerou uma "hegemonia do modo de vida urbano". No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores, (CALDART, 1999). Isso fez com que

muitas pessoas concluíssem que o rural já não tem mais significado histórico, que o campesinato está em processo de extinção.

Segundo Roseli Caldart (1999), podemos perceber uma certa tendência no imaginário popular brasileiro em considerar a maioria da população que vive no campo como a parte “atrasada”, “fora da ordem moderna”. O trabalhador rural, os povos da floresta, os indígenas, estão fora de compasso no Brasil moderno, no Brasil emergente, no Brasil potência. Assim, não há necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser políticas em função da sua própria condição de inferioridade.

A sociedade moderna brasileira subordinou o campo à cidade, o modelo de vida urbano passou a ser o ideal e o modo de vida rural o atrasado, inferior. Bernardo Moçano (FERNANDES, 1999) apresenta como exemplo ilustrativo a história do “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato, onde o trabalhador rural é visto como um fraco, como um caipira preguiçoso. A sociedade agrária é vista como atrasada pela sua dificuldade de se integrar a maior das condições do capitalismo, a sociedade de consumo: o consumo no meio rural é dificultado pelas grandes distâncias. Assim, o camponês não tem como ir ao shopping com frequência, não tem como ir ao supermercado diariamente, nem como pedir uma pizza por telefone. A falta de “condição como consumidor” dá a ele uma característica negativa, pejorativa. Afinal, em nossa sociedade quem não é capaz de consumir, não é nada.

Criou-se, dessa forma, uma visão associando o rural ao atraso e o urbano ao moderno. Essa dependência unilateral do campo com relação ao urbano, criando uma dicotomia moderno–atrasado, tem como pano de fundo a negação de um caráter de mútua dependência entre esses dois espaços. Essa divisão também objetiva de forma ideológica separar a cidade do campo.

> A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade, se relacionam, se interagem em dependências recíprocas. A subordinação do camponês ao urbano é de fato constituída pelas relações políticas. [...] Essa subjugação é denominada descaradamente como integração, em que os

> camponeses são dependentes nas formas política, econômica e tecnológica (FERNANDES, 1999, p. 59).

Assim, é necessário debater e perceber toda falsa compreensão do campo, entender o processo social pelo qual ele passou e ainda passa e buscar enxergar qual é a verdadeira modernização da agricultura, tratando o povo do campo como sujeito de seu desenvolvimento, e a agricultura familiar e cooperativada como alternativas e não como resíduo do processo de modernização (CALDART, 1999). A reforma agrária e a agricultura familiar orgânica são alternativas para o campo, para o seu desenvolvimento, para a manutenção do modo de vida rural, uma vez que nem a indústria, nem a agroindústria conseguem suprir a necessidade de trabalho de toda população, tornando milhares de trabalhadores em desempregados e sem terras.

1.2 A Escola Rural

Toda a condição de valoração social apresentada com relação ao mundo rural se estende à escola rural.

> Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação (FERNANDES, 1999, p. 65).

Percebemos a importância da educação rural estar de acordo com a realidade social campesina, que tem uma estrutura sociocultural e econômica própria, bastante distinta a dos outros agrupamentos humanos, uma educação que leve em conta a cultura,

as características, as necessidades e os desejos dos sujeitos que habitam o campo. Para pensarmos a escola rural, temos que pensar o homem rural, sua ligação com a produção. Quando a escola perde o vínculo com a realidade em que está inserida, perde também as possibilidades de transformá-la, de intervir consequentemente nela. Segundo Sergio Leite, as transformações ocorridas no mundo no pós-II Guerra permitiram que correntes ideológicas urbanizantes e desenvolvimentistas se tornassem hegemônicas no Brasil, sendo essas as grandes responsáveis pelas transformações ocorridas no sistema escolar rural, ocasionando a perda de sua identidade sociocultural e, consequentemente, o seu enfraquecimento como elemento agregador da práxis campesina (LEITE, 2002).

O desafio de intervir na educação rural começa por perceber que tipo de educação esta sendo oferecida na escola rural. A educação do campo é específica e tem que estar voltada aos interesses da vida rural. Para ter uma educação do campo e para o campo emerge a necessidade de criar saberes e práticas para que se configure esse tipo de escola e suas propostas educativas.

Mas, então, o que é uma escola rural?

> Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (CALDART, 1999, p. 63).

Os principais agentes de atuação na escola rural são os professores, porém muitos professores da zona rural, devido a um sistema educacional perverso, estão na zona rural não por uma escolha consciente, mas como forma de serem penalizados, de terem seu trabalho desvalorizado. As escolas rurais, por sua distância e desvalorização (já mencionada) sofrem com a falta de professores ou professores que não gostariam de estar lá. É urgente romper com essa cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para educadores/educadoras do campo (CALDART, 1999).

Os problemas que envolvem a educação rural vêm de longa data e estão dentro do contexto que sempre negou educação ao povo. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a urbanização negou a importância do campo, ela exigiu uma abrangência maior do ensino para todos os níveis, inclusive o rural. Assim, a educação no campo acompanhou a demandas da educação urbana. Embora citada em outros documentos, é na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei 9.394/96) que se percebe um movimento de desvinculação do ensino rural ao urbano. Podemos dizer que de certo modo se dá alguns passos na desurbanização da escola rural.

Não estão presentes na atual LDB as bases da educação rural. Contudo, ao colocar como meta o desenvolvimento da cidadania, da solidariedade e da vinculação ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 1°, § 2º), a LDB permite que educadores e gestores rurais estabeleçam um vínculo com sua realidade sociocultural. A lei também aponta que o ensino fundamental, de responsabilidade dos municípios, poderá adequar seu cronograma às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, contudo sem que tenha que reduzir os 200 dias letivos obrigatórios por lei (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 23, § 2º). Esta possibilidade favorece a escola rural, uma vez que pode se adaptar a características próprias, como período da colheita e do plantio, época de chuvas e etc. A LDB ainda afirma que devem ser feitas adaptações nos currículos escolares para se adaptarem as exigências da zona rural (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Segundo Sergio Leite é importante

> notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 2000, p. 54-55).

A LDB fortalece o contexto das unidades escolares para aplicação de novas propostas presentes na lei. A unidade escolar rural a partir da LDB/96 pode se adaptar às

condições da realidade rural, com garantias legais. O papel da municipalidade também se torna muito importante, pois passa a ser responsável pelas novas práticas e políticas, condizentes com a realidade local, e não com cópias de modelos urbanos das capitais. Contudo, a LDB, mais que uma realidade, se apresenta como um instrumento de luta para os educadores travarem em suas unidades escolares e municípios, forçando as escolas a saírem da inércia de cópias de modelos e padrões das capitais urbanas e a criarem uma educação para a particularidade de seu povo, ligada ao contexto em que vivem.

Na tentativa de encontrar o melhor caminho para a escola rural temos que pontuar seus principais problemas, buscando suas origens e soluções. Talvez o primeiro deles seja a falta de estudos sobre o caso. Tanto sobre a realidade rural, como sobre a escola rural, não existem trabalhos governamentais (CALDART, 1999) que deem o tratamento e a profundidade necessária ao tema.

Observando os aspectos sociopolíticos, vemos que a zona rural apresenta baixa qualidade de vida, situações de extrema pobreza, índice de analfabetismo alarmante. Segundo dados do IBGE de 1995, 32,7% da população do meio rural, acima de quinze anos, é analfabeta (CALDART, 1999). A desvalorização da cultura rural e a reprodução de modelos urbanos também criam dificuldades na formação da identidade dos camponeses. Os problemas relacionados aos aspectos sociopolíticos necessitam de uma intervenção política dos camponeses e dos órgãos governamentais, buscando caminhos para a valorização da vida rural, associados à agricultura familiar orgânica e cooperativada.

A escola rural apresenta problemas relacionados à situação do professor. Como já tratado, além do problema da visão punitiva em trabalhar na zona rural, existe o problema da formação essencialmente urbana do professor, o que o torna leigo sobre a vida e os desejos do campo. Questões relacionadas ao transporte, moradia e baixos salários intensificam a dificuldade de quem vem de fora. Práticas políticas arcaicas costumam vigorar na escola rural, como clientelismo político, pessoas incompetentes que assumem cargos e afazeres na escola sem terem preparo para tal. O desleixo para educação rural é tanto que em algumas escolas existe a função tríplice: a professora é também merendeira e faxineira (LEITE, 2002).

O caminho para a questão docente é a sua valorização profissional, no que diz respeitos às condições materiais (salário e condições de trabalho) e no que diz respeito ao preparo intelectual (cursos de formação e capacitação em determinadas realidades e conjunturas). É o professor ser respeitado, como profissional competente que é, e realizar seu trabalho com prazer e dedicação.

Mais questões problematizam a educação rural. O aluno rural é caracterizado pela heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade, pelas dificuldades encontradas como trabalhador rural, pelas dificuldades entre as distâncias de sua moradia, trabalho e escola e pelo acesso precário a informações gerais. No que tange a comunidade rural, existe um certo distanciamento dos pais em relação à escola rural. Mesmo tendo a escolaridade como valor sócio-moral, talvez pela sua baixa escolaridade, se mantêm afastados. Nestes casos, a escola pode se tornar o espaço agregador e transformador da localidade, ligando os anseios dos moradores e servindo como importante difusor cultural, dos valores locais e das informações gerais.

Os problemas relacionados à questão didático-metodológica e à política educacional são talvez os maiores responsáveis pelo fracasso escolar na zona rural:

> o currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; [...] instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico; [...] os municípios não se dispõem a um trabalho (de política educacional) mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais (LEITE, 2002, p. 56).

Todas essas questões se configuram como problemas gravíssimos presentes na escola rural e são responsáveis pela dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar.

> É comum à criança que trabalha encontrar dificuldades ao se defrontar com a escola, aparecendo-lhe as noções que ela transmite, puerilidades sem qualquer vinculação com os seus interesses vitais. Tal fato já permite supor que a inadaptação e a evasão da escola no meio rural tenham causas muito peculiares que deveriam ser estudadas fora do contexto das normas que conduzem as clássicas avaliações para a análise deste problema nas escolas da cidade (LEITE, 2002, p. 79).

Com tantas transformações sofridas nas últimas décadas, a escola rural se mantém como instituição social, porém cada dia mais frágil no que compete ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos. É preciso repensar o papel da escola na vida do povo do campo e como ela pode se associar à cultura e à práxis campesina.

1.3 O Cinema e o Rural

O cinema sobre o rural acompanha as condições socioeconômicas de desvalorização do mundo rural em relação à sociedade urbana, apresentadas anteriormente. Neste momento, discutiremos como o cinema representa o rural, como, através dos filmes, o meio rural é visto. Para pensar o trabalho com cinema em escola rural, além conhecer as condições históricas e sociais, torna-se importante conhecer as condições subjetivas, debater qual a imagem criada pelo cinema brasileiro sobre o rural e como ele nos ensina o que é o Brasil rural.

O cinema tem a capacidade de criar e reproduzir a representação do que nós somos ou do que queremos ser. Essa representação da realidade criada através de imagens e sons, segundo Comolli (2007), não é isenta, nem reflexo de uma verdade, mas é uma versão local, datada, histórica e ideológica. O cinema não é a reprodução da realidade, a captura do real, mas uma escolha. Como uma fotografia que se escolhe o enquadramento, o cinema dentro da realidade decide o que vai mostrar e, consequentemente, o que vai descartar ou ocultar. Desta forma, a realidade representada está dentro de uma máscara feita pelo enquadramento que desejou o cineasta e o olhar do

espectador enquadrado, que lhe dá um olhar fragmentado, restrito, parcial. Para Comolli, esse enquadramento de caráter inalterável exerce,

> [...] quer eu o sinta ou não, quer eu tenha ou não consciência, uma espécie de primeira violência sobre o meu desejo de (tudo) ver. Por essa máscara, eu faço experiência da não-onipotência do olho (COMOLLI, 2007, p. 139).

Para iniciar a reflexão do cinema sobre o rural escolhi dois filmes muito representativos de sua época, porém com uma proposta estética diferente. O primeiro, de 1960, é o filme *Jeca Tatu*, de Milton Amaral, com Mazzaropi. O segundo, de 1963, é o filme *Vidas Secas*, de Nelson Pereira do Santos, baseado na obra literária de Graciliano Ramos. Como então esses dois filmes mostraram ou inventam o rural? Como decidem representá-lo ou criá-lo? O que mostram e o que ocultam? No filme com Mazzaropi, trata-se de uma comédia, onde o Jeca vive em uma pequena roça, é um personagem preguiçoso, não gosta de trabalhar. O rural é apresentado como um espaço atrasado para um Brasil que se urbaniza. Na fazenda ao lado, tratores e a mecanização já estão presentes. Só o Jeca que está sobrando, em muitos momentos chamado de “caipira burro”. Embora no final consiga se dar bem, não é uma representação que valorize o homem do campo e sim o contrário, o caricaturiza, como um ser em extinção, acompanhando as mudanças políticas da época. Em *Vidas Secas*, a aridez da seca nordestina está presente não só nas imagens como nos diálogos dos personagens, nas suas expressões e principalmente nas suas relações. A família que migra, a falta de terra para trabalhar e a dureza desse trajeto é o ‘enquadramento’ que Nelson Pereira do Santos deu, um Brasil que não tem mais escolha pelo rural, onde a cidade é o destino.

A representação cria seres e situações fictícias, porém esses seres fictícios, também têm que ser seres de semelhança, "cujo sentimento e ação devem ser compartilhados e apreciados" (RANCIERE, 2012, p. 126). O prazer da ficção, está no prazer do alto reconhecimento, que é constituído pela dialética da distância e da identificação, em se reconhecer e se estranhar. Essa é a experiência singular do cinema, crer nas suas representações para imputar-lhes algumas dúvidas. É desta forma que o

cinema exerce sua capacidade transformadora, permitindo ao espectador uma experiência de alteridade, onde, através do outro, de sua representação, ele pode vivenciar condições, mesmo consciente de não ser ele na imagem (COMOLLI, 2007).

Com relação ao papel da narrativa na representação, Ranciére (2012) diz que a palavra vem para por ordem ao visível, ela convoca o que está ausente na imagem, revelando o que somente com a imagem havia ficado oculto. Contudo, para que a palavra consiga "fazer funcionar de fato", ou seja, dar ordem a esse visível, é necessária a sua falta, o seu retraimento. É um paradoxo. É na falta da palavra que percebemos a palavra sem ela precisar ser dita. "No filme conta o fazer ver, e não o fazer ver da palavra" (RANCIERE, 2012, p. 123).

O filme *Jeca Tatu* tem uma característica mais narrativa, com grande destaque ao diálogo, principalmente as falas e tiradas cômicas do Jeca, músicas alegres e tristes preenchem o som com o desenrolar da narrativa, induzindo o sentimento do espectador. Porém suas imagens dizem muito, o casebre e o terreno mal cuidado do ‘Caipira’ e a fazenda agricultada do ‘Italiano’, a venda só com homens, descortinam a realidade social da época. Já no filme de Nelson Pereira dos Santos existem grandes momentos de silêncio, refletindo a aridez das relações, a dureza da vida e da sua condição. Não existem músicas que compõem a cena, só o silêncio, o respirar e o som ambiente. *Vidas Secas* tem uma estética mais realista. Em comum aos dois filmes encontramos o barulho dos passarinhos, sempre com som ao fundo, a presença de galinhas, cavalos e vacas (e seus sons característicos), a forma simples de se vestir, o olhar desconfiado, também quando na cidade ou na ‘venda’ ambos os personagens são enrolados por alguém mais ‘instruído’, mais esperto.

A situação social do campo na década de 60, com o grande êxodo, aparece nos dois filmes: no *Jeca Tatu* de forma cômica, amenizando a gravidade da situação e em *Vidas Secas* de forma mais direta. No filme com Mazzaropi, podemos perceber a diferença entre a pequena roça mal cuidada de Jeca Tatu e a fazenda bem agricultada, com tratores, e empregados, do italiano Giovani. O filme mostra também como, através do endividamento na "Venda" para comprar mantimentos, o pequeno agricultor perde suas terras para os grandes fazendeiros. O italiano coloca fogo na casa do Jeca e esse tem

ir embora do campo, numa cena típica do êxodo rural. Porém o desfecho feliz do filme conta com a solidariedade dos trabalhadores rurais que doam seus ‘quase nada’ para ajudar o Jeca e um deputado da capital que é enrolado pelo Jeca Tatu, lhe dando terras em troca de votos.

Em *Vidas Secas*, o filme, baseado no romance de Graciliano Ramos, retrata a história de uma família de retirantes fugindo da seca, que encontra uma fazenda abandonada e com a chegada da chuva aparece o dono das terras que contrata Fabiano (pai da família) como vaqueiro. Durante esse período ele é explorado pelo fazendeiro, sofre violência policial, mas a vida prospera. Diante da eminência da nova seca, porém, Fabiano e sua família se põem na estrada novamente. Embora o filme retrate outra época, década de 1940, ditadura Vargas, é impossível não associá-lo as questões de seu tempo presente, o constante êxodo, a inviabilidade do campo, o domínio dos grandes produtores sobre os trabalhadores rurais. A fala final de Sinhá Vitória (a mãe da família) se lamentando da vida de vaqueiro atrás de boi no mato, vivendo que nem bicho e apresentando como sonho final a vida numa cidade ao dizer:

> “Avemo” de parar numa cidade grande, vai ser tanta coisa para gente ver, para esses olhos que só conhecem a desgraça, os meninos vão para escola aprender tudo, saber, ler no livro, fazer conta no lápis que nem seu Tomás (*Vidas Secas*. SANTOS, 1963).

Ou seja, uma idealização da vida urbana, como um espaço para oportunidades.

Em sua pesquisa sobre o rural no cinema brasileiro, a socióloga Célia Tolentino (2002, p. 297) afirma que a "nossa urbanidade insegura" faz com que apresentemos o rural como uma espécie de outro, "nunca aquele que tinha palavra, ou a câmera". O rural é apresentado como algo belo nas memórias vividas, porém não na realidade. Sua realidade é de uma reprodução imperfeita de uma memória imagética popular criada pelo cinema e pela televisão que buscam se firmar como verdades. Afirma ainda que a constituição do capitalismo tardio em nossa sociedade, criou o descompasso entre modernização e modernidade, com um processo rápido de urbanização, com menos de 50 anos se comparado ao europeu que levou séculos, o que criou a complicada construção da

nossa identidade nacional associada à dicotomia entre rural e urbano.

O filme *Jeca Tatu*, talvez seja o mais expressivo dessa dicotomia, pois conseguiu criar um personagem popular em plena consonância com as transformações sociais vigentes em e para uma sociedade urbana. Seu 'caipira preguiçoso' fazia rir e fortalecia a imagem e a certeza de que a cidade e a vida urbana eram o futuro, o progresso. Em seu livro sobre Mazzaropi, Eva Bueno (1999) conta a trajetória do artista, destacando sua educação informal, como ele construiu sua carreira fundamentada nas atividades que desenvolveu no circo e em sua experiência viajando pelo Brasil para a construção de seus personagens, principalmente *Jeca Tatu*, que seria reflexo de tipos encontrados pelo interior do Brasil. Afirma que os filmes de Mazzaropi não foram bem aceitos nos ambientes intelectuais, mas que chegaram à população, sendo sucesso de bilheteria. Ainda diz que tal sucesso era em função do estranhamento que as pessoas da cidade tinham daqueles brasileiros que chegavam do campo, no período histórico das migrações. Com seus hábitos e costumes, pareciam vir de outro mundo e tinham a esperança de melhorar a vida. Essa nova realidade social produz conflitos de identidade.

> O que Mazzaropi insistentemente explora em seus filmes é o choque do reconhecimento e a sensação de estranhamento, elementos simultâneos que tais brasileiros deslocados percebem quando se confrontam com "outros brasileiros" semelhantes e diferentes ao mesmo tempo (BUENO, 1999, p. 11).
>
> [...] os seus personagens, como o Jeca Tatu, baseado na literatura de Monteiro Lobato, tornaram-se protótipos do homem pobre rural que não está em dia com a modernidade. [...] Seu caipira é tão grotesco e caricato, que leva o espectador a rejeitá-lo e a defender a urbanização, a instrução, a difusão de conhecimentos, a capacidade de consumo e a industrialização como necessidade nacional de desenvolvimento (TOLENTINO, 2002, p. 101).

Assim, percebemos que o cinema brasileiro não é só uma fonte, mas um importante agente histórico da época. A representação do rural feita na década de 1950 e 1960 ajudou a criar a imagem que se tem do rural, e também contribuiu para a nova sociedade brasileira 'moderna' reconfigurar sua identidade e seus padrões. Entender a

origem dessa representação nos permite entender porque em pleno século XXI, as pessoas do interior da Brasil, se veem (se enquadram) ou querem se ver, se identificam com as representações urbanas, não mais se reconhecendo como personagens rurais.

1.4 Ser Rural

> [...] Zanza daqui Zanza pra acolá
> Fim de feira, periferia afora
> A cidade não mora mais em mim
> Francisco, Serafim Vamos embora
> Embora
> Ver o capim
> Ver o baobá
> Vamos ver a campina quando flora
> A piracema, rios contravim
> Binho, Bel, Bia, Quim
> Vamos embora
>
> Quando eu morrer
> Cansado de guerra
> Morro de bem
> Com a minha terra:
> Cana, caqui
> Inhame, abóbora
> Onde só vento se semeava outrora
> Amplidão, nação, sertão sem fim
> Oh, Manuel, Migüilim
> Vamos embora (*Assentamento*. BUARQUE, 1999).

A música de Chico Buarque, convocando os amigos a deixarem a cidade e voltarem para o campo, parece destoar das imagens que temos do constante fluxo inverso, das pessoas migrando do campo para cidade. Imagem que formamos ao longo de cinquenta anos, através das músicas dos retirantes, das cenas dos filmes de famílias caminhando pela estrada ou em pau-de-arara, vindo para as cidades, que se confirmam em dados, uma vez que o Brasil tinha em 1940 69% da população vivendo no campo e em 2010 15% (FROEHLICH, 2012).

A música de Chico estaria então sem sentido para um Brasil tão urbano? Em nosso país essas pessoas que vivem no campo são responsáveis pela produção de 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros. Afinal, não comemos soja, cana de açúcar ou outras monoculturas produzidas pelos latifúndios dos agronegócios. A discussão sobre

rural e urbano é, portanto, maior que a discussão sobre um modo de produção: é sobre um modo de vida, de convívio social e cultural.

Segundo o economista Ignacy Sachs (ARAUJO, 2000), de acordo com as estatísticas, o Brasil em poucas décadas se tornará um país totalmente urbano. A quem interessa isso? Como o nosso país territorialmente tão vasto, e com cidades tão desestruturadas quer abrir mão do modo de vida rural para uma vida somente nas cidades? Retornar ao campo como proposto por Chico Buarque é um forma de luta, pois o nosso campo não tem população, mas tem dono que há cinquenta anos expulsa seus moradores. Voltar para o campo é inexoravelmente lutar contra o latifúndio e por reforma agrária.

O capitalismo tardio brasileiro fez o seu "cercamento dos campos"[1] em apenas algumas décadas na segunda metade do século XX. A violência do processo brasileiro deixou profundas marcas sociais e transformou a forma do Brasil olhar para o seu interior. Poucos países conheceram movimentos migratórios tão intensos como o êxodo rural brasileiro entre os anos de 1960 e 1980, que alcançou um total de 27 milhões de pessoas. Desde 1950, a cada dez anos, um em cada três brasileiros vivendo no meio rural emigrava.

Outro dado interessante é que não somente ocorreu a emigração do campo para cidade, como também das cidades pequenas para as grandes cidades, ou seja, estamos todos nos amontoando num único lugar. A população residente em pequenas localidades, de até de 50.000 habitantes, declinou de 80% em 1940 para 26,8% em 2010. Em compensação, a proporção da população vivendo em cidades de mais de 500.000 habitantes passou de 10% para 30%. A maior parte desta população está concentrada nas nove áreas metropolitanas (IBGE, 2011).

A partir desse quadro a leitura que podemos fazer é de que nos últimos cinquenta anos o meio rural brasileiro veio deixando de ser o espaço de vida da população, que, através da monocultura, da mecanização, associadas a falta de oportunidades seus habitantes, tem emigrado para as cidades, esvaziando o campo. Contudo, na década de

---

[1] Nome dado ao processo inglês, que durou 200 anos, em que os camponeses foram expulsos do campo e passaram a formar o proletariado urbano.

1990, mais para o final, o fluxo interrompeu e começou a decair, ou seja, começou a crescer a população de centenas de municípios considerados rurais, e também começou a inverter o fluxo de migrantes, deixando as metrópoles do sudeste e voltando ao estado de origem (ARAUJO, 2000). Mas, segundo dados do censo do IBGE de 2010, representou apenas um momento. O desenvolvimento atual do capitalismo brasileiro e a falta de uma política pública para permanência das famílias no campo fez com que as pessoas voltassem a buscar oportunidades para melhorar de vida nas cidades.

No século XXI, o modelo agrário brasileiro ganhou o nome de agronegócio, ou agricultura industrial. É o mesmo modelo de *plantation* portuguesa que aprendemos nos livros de história, ou seja, latifúndios e monoculturas destinadas à exportação e em alguns casos até com trabalho escravo, porém com uma tecnologia associada que potencializa a produção, em muitos casos, utilizando produtos químicos e transgênicos, além de acelerar o desmatamento para expansão da pecuária e das *commodities* agrícolas. Por outro lado, existem as agrovilas, as agroecologias e a agricultura familiar, que buscam se apresentar como alternativa à total urbanização da sociedade brasileira e ao agronegócio. (ARAUJO, 2000).

Em seu livro *Desenvolvimento Territorial*, José Carlos Froehlich estuda uma nova forma de êxodo, que já ocorre há uma década e tem uma tendência devastadora: o êxodo seletivo. Ele aponta uma masculinização do campo, onde as mulheres partem em busca de oportunidades e os homens ficam para o trabalho braçal, o que, segundo o autor, começa a comprometer o tecido social da região. *"*Com a emigração jovem agrava-se o processo de envelhecimento populacional. O celibato entre os rapazes rurais já se desenha na região*"* (FROEHLICH, 2012, p. 424). Esse êxodo seletivo não ocorre somente no Brasil. Na Europa, conforme relatório do Parlamento Europeu do início dos anos 2000, o número de agricultores com menos de 35 anos se reduzirá a zero em 2020. O sul da Europa, principalmente Portugal e Espanha, registram os índices mais altos de envelhecimento da população rural. O Japão já tem mais de 30% da população camponesa na faixa dos 60 anos.

Hoje, países como EUA, Canadá e França tem população rural percentualmente maior que a do Brasil e nesses países o êxodo rural declinou. Em alguns casos, observou-

se uma migração contrária das pessoas, deixando a cidade e retornando para o campo. É interessante destacar que no caso dos Estados Unidos, embora sua população rural seja de 20%, a imensa maioria mantém uma vida econômica urbana. A população rural agrícola estadunidense é de apenas 1%, segundo a professora Tânia Bacelar (ARAUJO, 2000).

Isso nos coloca outra questão: o que exatamente vamos entender como rural?

Na legislação brasileira, um decreto de 1938 de Getúlio Vargas, diz que o urbano é o perímetro definido pela prefeitura, o restante é rural. Hoje, somos 84,36% de brasileiros urbanos, com 5505 cidades, segundo o censo demográfico de 2010 (IBGE, 2011). O Brasil é o país com o maior número de cidades do mundo. Quantas dessas cidades não tem modos de vida rural e quantas pessoas que vivem em áreas rurais não tem o modo de vida urbano?

Segundo Pedro Paulo Biazzo (2008) os estudos sobre a relação campo e cidade tiveram sua maior expressão dentro da sociologia no início do século XX, nos Estados Unidos, onde se firmou a interpretação dualista “rural” e “urbano” em contradição e com espaços próprios, com características próprias e isoladas. Na década de 1930, a polarização antagônica foi sendo substituída por uma variação de acordo com as diferenças empíricas em aspectos ocupacionais e ambientais, de tamanho das comunidades, de densidade populacional, de mobilidade, entre outras. Assim, passaram a ser referidas como o “meio rural” e o “meio urbano”. Em 1956 o antropólogo Robert Redfield aprofundou essa análise relativista, mostrando como o “meio rural” estaria cada vez mais influenciado pelo “meio urbano”, o que gerou as ideias que apontavam a progressiva extinção de sociedades, modos de vida ou espaços ditos “rurais”.

No Brasil, Graziano da Silva seria um seguidor dessa corrente e com base nos estudos de dados do IBGE elaborou a hipótese de que a população que oficialmente era recenseada no Brasil como rural vem apresentando cada vez maior inserção em atividades não agrícolas, diante das crescentes ofertas no setor terciário e dos movimentos de exclusão da agricultura provocados pela mecanização e pelo mercado orientado às commodities. Observou, também, estratégias que combinam atividades agrícolas e não agrícolas para complementar a vida familiar.

Uma outra relação entre o campo e cidade podemos ter através do conceito de hibridação de Nestor Canclini (2000), que é quando estruturas sociais se fundem gerando novas estruturas. Desta forma, a relação de uma estrutura heterogênea como a cidade em hibridação com uma mais homogênea, como o campo, gera novas estruturas que não são nem campo, nem cidade, o que Abramovay (1997) chama de desruralização, ou seja, que a saída do modo de vida do campo não necessariamente representa a incorporação do modo de vida urbano. Canclini trabalha também com outro conceito que permite pensar essa relação, o da reconversão, que é quando por exemplo "os migrantes camponeses adaptam seus saberes para trabalhar e consumir nas cidades" (CANCLINI, 2000, p. XXIII). Ou seja, o sujeito descentra-se de sua história e desempenha vários papéis. Em casa tem um modo de vida rural, no trabalho um modo de vida urbano.

Desta forma, no campo teórico, consegui observar três correntes de pensamento que buscam definir o que é o rural: uma, através de uma perspectiva socioeconômica, que afirma que o que caracteriza uma sociedade ou grupo social como rural é a sua relação com a produção, se vive e produz no campo, se é agricultor. Para compreendermos as sociedades, é necessário entendermos como esta sociedade produz e reproduz os seus meios de existência. Ou seja, é necessário compreendermos o trabalho humano como um princípio fundante de situações sociais diversas, representada do por Ademar Bogo (2010). Uma segunda corrente, através de uma perspectiva cultural, sustenta a ideia de que o rural é um modo de vida, por meio do qual os indivíduos enxergam a si mesmos e o mundo à sua volta. Trabalha com a ideia de "mundo rural", um universo que não é isolado, mas que carrega especificidades, buscadas através da história, acreditando no rural como formação sócio-histórica concreta, como em Biazzo (2008). E uma terceira corrente, que afirma não haver como definir uma cultura rural, não há como adjetivá-la desta forma, com traços fixos, nem afirmá-la como uma essência. As características objetivas indicativas do "rural" são tão variáveis, que se torna impossível especificá-las em generalizações (CANCLINI, 2000).

Mas podemos observar que nenhuma delas consegue dar conta sozinha da complexa relação entre o que seriam características da vida rural e da vida urbana. Em determinados momentos e sob determinado aspecto, uma corrente permite melhor compreensão da relação que outra. Essa pouca definição, essa intersecção, essa mistura

da vida urbana e rural, faz com que muitas vezes a compreensão do que é rural se dê através da identificação que o próprio sujeito faz de sua vida, e essa identificação é influenciada e expressada ao se fazer filmes sobre as pessoas que vivem no campo.

Dois curta-metragens, *Som do tempo*[2], de Petrus Cariry e *Passadouro*[3], de Torquato Joel, produzidos nos anos de 2010 e 1998, mostram de forma interessante essas escolhas do cinema sobre como representar o rural, como fazer esse recorte da realidade rural, esse enquadramento. Melhor, eles demonstram e nos colocam a refletir sobre essa intercessão atual entre a vida rural e urbana.

Em *Som do tempo* o filme começa com uma citação de Guimarães Rosa, de o Grande Sertão Veredas, dizendo que o "sertão: é dentro da gente" (ROSA, 1994, p. 435), mostra imagens do sertão, do céu, se aproximando a chuva. Ao som da chuva caindo, vai nos mostrando, em vários closes, uma senhora e sua casa simples. Ao som de passarinhos nos é apresentado o quintal verde, com a senhora lavando roupa, a água correndo pela terra, o mato, as folhas, novamente a casa de piso de cimento, teto baixo, sem forro. A câmera para na senhora, sentada, olhando para frente, sem pressa, "vendo o tempo passar". Através do reflexo dos óculos da senhora, começamos a observar alguns prédios, e começamos a notar também um barulho de trânsito, a revelação de um prédio na frente do seu quintal. A senhora olha para o prédio. O ângulo se inverte, uma criança dentro de um prédio, cercada de prédios olha um quintal e sua casa, agora com barulho alto de televisão. Muitos prédios. Em um plano aberto vemos agora a casinha simples da senhora, seu quintal verde cercados de prédios por todos os lados. O som não é mais de passarinho, mas de freadas de ônibus. Mostra a cidade toda iluminada. Do barulho de trânsito e dos prédios, a câmera volta para um close no mato do quintal e o som dos passarinhos e a senhora calmamente estendendo suas roupas que havia lavado a mão, de novo a senhora sem presa comendo uma banana e olhando o tempo passar.

Esse filme nos permite pensar como uma senhora que vive numa cidade mantém o seu modo de vida rural, expressado através do som dos pássaros, da simplicidade e do tempo. O filme nos mostra também como existem elementos que caracterizam o rural,

---

[2] http://vimeo.com/38735322
[3] https://www.youtube.com/watch?v=QfgLLS3mYxo

fazendo com que nunca fossemos capazes de perceber que ela estava numa cidade, até nos ser revelado pela câmera e pelo som dos carros.

Em *Passadouro* o filme começa com o cantar dos pássaros, o barulho do vento, as plantas, a natureza do sertão, uma cabra 'gritando' (balido), mostra as cabras, uma casa simples, uma cabra morta, fogão de lenha, uma senhora mexendo a comida na panela, a mesa de jantar, a luz das lamparinas, o som de "Ave Maria" e o entardecer. A casa simples tem um oratório, um senhor ouvindo rádio. Sentando ao seu lado, um close no olhos do senhor, Dos olhos do senhor, vamos para os olhos de um adulto jovem, que vai sendo revelado conforme o plano vai se abrindo, o barulho de televisão, close na TV mostra que ele está vendo *Batman*. O *Batman* em uma nave explode parte da cidade, barulho alto de guerra e explosão, em cima da TV, colado na parede, uma foto de *Michel Jackson*, um cartaz da *coca-cola* e do Papa, o homem amarra o seu tênis e desliga a TV, o som muda para uma som de passarinhos, o galo cantando, ele fecha a porta de sua casa simples pega a sua enxada e sai para trabalhar, a paisagem verde toda a se descortinar, um close no verde e na antena parabólica.

Os dois filmes mostram essa relação entre o urbano e rural e, como podemos perceber, um ainda está presente dentro do outro. No primeiro filme, a velha senhora "resistindo" dentro de uma cidade e, no segundo, o urbano chegando pela parabólica, a cidade com seu barulho, suas referências (*Michel Jackson*, *Coca-cola*) diante do cotidiano rural.

O que é interessante é que nos dois filmes para retratar o rural, se destacou o som dos animais, fosse dos passarinhos, das cabras ou das galinhas, também o som do vento, da chuva. Nos dois, o rural é simples, de casas simples, de pessoas simples, de modos de vida simples. Nos dois filmes o tempo rural também foi destacado, os personagens contemplativos, tem o tempo que espera as coisas acontecerem. O tempo da agricultura. O tempo da natureza. Já o urbano foi relacionado com os prédios, som de trânsito, de televisão, marcas de consumo. Os dois filmes parecem ter a mesma expectativa com relação ao futuro dos modos de vida apresentados, pois quando mostram a vida rural, a mostram com uma pessoa idosa, que ao retratar o urbano e sua presença, mostram com a juventude, no primeiro filme uma menina, no segundo um jovem adulto, ou seja, nessa

intercessão entre esses modos de vida, a tendência é que rural se extinga para a presença inevitável do urbano.

A relação com a agricultura permite ao agricultor decifrar os encantos da terra, da vegetação, dos animais e dos insetos, construindo culturas e saberes milenares. Contudo, para o capital, o campo com sua monotonia original é um atraso, principalmente quando se quer intervir nele pela dinâmica da produção acelerada, apresentando o modo de vida rural como algo depreciativo, desvalorizando seus afazeres simples, lentos, regulados pelo tempo da natureza. Essa cultura e esse tempo rural estão cada vez mais permeados pelos meios urbanos, seja pela presença dos meios de comunicação, seja pela instalação das empresas capitalistas por quase todos os recantos da terra , ou pela penetração do mercado, que leva influências urbanas aos habitantes desse mundo camponês. O rural não é uma sociedade à parte, um outro modo de produção. Ele está inserido e cada vez mais misturado, porém com características muito próprias (BOGO, 2010).

Não sei dizer se é ‘a cidade que não mora mais em mim’ como propõe Chico, ou se é o ‘sertão que está dentro da gente’, como afirma Guimarães Rosa, mas percebo que há algo errado ao se anunciar o fim do modo de vida rural e a hegemonia da vida urbana. Cabe a gente perceber e valorizar o nosso cotidiano e representá-lo, e não comprar o pacote de modernidade vendido como progresso.

2. A ESCOLA E O CINEMA

Após tratar da realidade em que se encontra a escola rural, minha questão ainda permanece: como o cinema entra nessa escola rural? Quais as suas possibilidades pedagógicas nessa relação? Antes, porém, creio que é importante pensar como o cinema entra na escola de forma geral, quais as possibilidades e o histórico de ações do encontro desses dois campos.

2.1 A Arte, o Corpo, o Lúdico e o Aprender

> Se tivesse acreditado na minha brincadeira de dizer verdades, teria ouvido verdades que teimo em dizer brincando. Falei muitas vezes como um palhaço, mas jamais duvidei da sinceridade da plateia que sorria.
> Charles Chaplin

Habituamos-nos a pensar que para aprender é necessário exclusivamente criar um ambiente de ordem, onde, através da fala do professor, receberíamos as instruções de forma ordenada. Assim, dedicamos-nos a controlar nossos corpos e o de nossos alunos para estarem focados em ouvir e ver. Contudo, nosso corpo dialoga com o mundo a sua volta, não se reduz simplesmente a uma ação humana descontextualizada. O corpo e seus movimentos estão sempre repletos de sentidos e de significados culturais. Quantas vezes queremos nos concentrar, mas um cheiro de perfume, de chuva, de comida entra na sala e rouba nossa atenção. Ou por alguma lembrança que guardamos de um toque áspero, molhado, quente, frio. Ou bem, por um sabor azedo, doce, amargo, salgado. Se o mundo é tão rico em possibilidades sensíveis capazes de captar a nossa atenção e de se enraizarem tão profundamente na nossa memória, porque na hora de estudar, de aprender, excluímos essas possibilidades?

Temos mais condições de aprender quando oferecemos a oportunidade de se experimentar, de “saber e fazer”. Se transformamos o ato de aprender num ato de prazer, criamos condições para um espaço onde razão e emoção, objetividade e subjetividade se

encontram. O prazer do brincar, aprender, incorpora a emoção, o afeto, a fantasia e as emoções que ampliam o registro daquilo que se aprende e favorece sua conservação e evocação. Propostas lúdicas de ensino-aprendizagem constituem elementos-chave de motivação e confiança mútua. O professor ganha tempo, interesse e disposição dos alunos, além do crédito no seu conhecimento que se torna mais relevante pelo clima criativo que se produz. O estudante ganha confiança do seu professor, reforça sua curiosidade e ativa seu desejo de aprender.

Brincar e aprender estão intimamente ligados. Contudo, no espaço escolar o aprender tem se distanciado de sua condição lúdica, em prol de um projeto cognitivista que esquece do corpo, do fazer e do sonhar como elementos fundamentais da pedagogia. A "capacidade de brincar também precisa ser aprendida. Ela tem a ver com a capacidade de o corpo ser erotizado pelas coisas à sua volta, de sentir prazer nelas. Nossos sentidos - visão, audição, olfato, tato e gosto - são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele" (ALVES, 2012, p. 20). É necessário criarmos o hábito de experimentar o mundo, e de estar atento para suas possibilidades. Rubens Alves diz que podemos aprender com os sentidos, essa é uma característica exclusivamente humana, os animais também possuem sentidos, mas o utilizam somente para sobrevivência. São essas experiências de sentir que também constroem nossa cultura e nossa condição humana.

A escola contemporânea vem de uma tradição escolar do período da modernidade, onde a fábrica é o elemento central do fazer escolar, ou seja, a escola se preocupa em adequar os corpos e as subjetividades dos alunos para o mundo partimentado da fábrica. Desde o final do século XX, porém, ela vem sofrendo em função da nova ordenação mundial, onde as pessoas estão cada vez mais conectadas a múltiplos sentidos e múltiplos fazeres. Da mesma forma que seus computadores, celulares e tablets, o ser humano do século XXI realiza muitas atividades simultâneas, seu corpo explora mais sentidos. "As subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios" (SIBILA, 2012, p. 10). Paula Sibila apresenta em seu livro 'redes ou paredes', a necessidade de pensarmos a escola nesses novos tempos de dispersão, percebendo que os alunos são fruto de sua contemporaneidade e que a escola também deveria ser. Quando já se fala em cinemas 4D ou 5D, ou seja, com cheiros e temperaturas mudando junto com as imagens, por que não aulas que busquem explorar os

sentidos e estar mais perto da vida, buscando dar algo mais significativo e prazeroso aos alunos?

Durantes séculos a nossa experiência corporal foi reduzida em sua riqueza e sensualidade, a algo mecânico. A escola, tradicionalmente, deu ênfase apenas ao intelectual, não consegue explorar as cognições corporais das crianças, gerando um desequilíbrio, entre corpo e intelecto. E assim, perdemos a conexão com o nosso corpo. Somos seres multidimensionais e é no corpo que nos emocionamos e agimos. Os sentidos são a porta de entrada do conhecimento humano, contudo não é nele que o conhecimento se organiza. Eles são os receptores do mundo: lemos, ouvimos, observamos, cheiramos, tocamos, degustamos, mas o que permite a compreensão e o entendimento é porque relacionamos, articulamos e reconstruímos os sentidos no cérebro.

O refinamento dos sentidos é o processo por meio do qual a criança se torna capaz de perceber aquilo que, conscientemente ou não, deseja absorver do ambiente, e de compreender a necessidade do trabalho repetido para o desenvolvimento da própria sensibilidade e sobre o prazer que sente em ser capaz de distinguir entre sensações cada vez mais próximas. Por apostar numa aprendizagem pela experiência, na qual o aluno aprende ativamente, isso só será possível através de aulas práticas, centradas nas vivências sensoriais, compreendendo que, ao proporcionar vivências de aprendizagem e ampliar a capacidade sensorial de cada criança contribuímos para um melhor uso dos sentidos, pois, assim, pode-se valorizar tanto a dimensão corporal (sensorial), como as dimensões subjetivas (emoções) e sociais. Assim, faz-se necessário um trabalho que proporcione às crianças experiências que renovem e fortaleçam a consciência de si em relação ao mundo, pois é através dos sentidos que relacionamos com nós mesmos, ao mesmo tempo em que estabelecemos contato com o mundo.

> “Ela entrou, deitou-se no divã e disse: 'Acho que estou ficando louca'. Eu fiquei em silêncio, aguardando que ela me revelasse os sinais de sua loucura. 'Um dos meus prazeres é cozinhar. Vou para cozinha, corto as cebolas, os tomates e os pimentões, é uma alegria! Aconteceu, entretanto, faz uns dias, eu fui para cozinha fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal, sem surpresas. Entretanto, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive

> um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente a cebola de objeto a ser comido se transformou em obra de arte a ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando eu cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo que eu vejo me causa espanto..." (ALVES, 2012, p. 21).

Rubens Alves, através dessa pequena história, mostra como tudo se transforma, a nossa volta, em nosso cotidiano, quando mudamos a forma de olhar para as coisas. Essa mudança no olhar, na forma de ver e sentir o mundo pode ser causada pelas artes. Com elas, podemos experimentar sentimentos e emoções, conciliar o fazer e o imaginar impregnando a razão. Talvez, aprender com a arte torne o saber mais palpável e ao mesmo tempo mais sensível. Possivelmente, a arte devolva o prazer de aprender na escola, a vontade de fazer, de saber, de conhecer.

> Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério "aquilo que funciona", e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona, mas é isso que queremos transmitir e reproduzir? (BERGALA, 2008, p. 27)

A arte deve chegar na escola como algo diferente aos métodos e normas clássicas de ensino, ela não deve estar unicamente vinculada ao ensino na sua forma tradicional de disciplina, pois a arte não pode ser concebida pelo aluno fora do "fazer", do experimentar, do revelar.

A força pedagógica da arte na escola está em seu contato direto, em seu caráter prático. A arte possui outra lógica diferente, da qual o aprender esta submetido dentro da escola. Em arte se aprende experimentando, fazendo, criando. Cria e aprende ao mesmo tempo. Aprender arte é como aprender a andar de bicicleta, ou aprender a nadar, está muito mais próximo da vida e só faz sentido teorizar quando se experimenta o fazer. Como em tudo que se experimenta corre-se riscos, sente-se insegurança, medo de

fracassar, de não ser capaz de realizar. Depois que se realiza, entretanto, o fazer vem acompanhado pelo prazer e o jovem aprende a gostar. O aluno que faz arte na escola tem que tomar decisões, tem que demonstrar sua personalidade, seus desejos, suas aversões, tudo que o caracteriza como indivíduo.

A função principal do professor não é transmitir, mas “contagiar o entusiasmo”, como afirma Orson Welles ao ser interrogado acerca da função de um professor para formar um artista. Ele afirma que pode-se ensinar a obra completa de Shakespeare que isso não tornará o aluno poeta, mas que é preciso contagiar o entusiasmo a emoção pelo que aprendemos para gerar entusiasmos outros pelas artes que se ensinam (FRESQUET, 2013). O professor é aquele que segura a bicicleta para soltá-la a frente, é o que está à beira da piscina, é aquele que acompanha o jovem correndo o mesmo risco. O professor vai propiciar a ferramenta, o espaço e o clima adequado, onde seja possível a construção do conhecimento. Ou seja, pensado deste modo, o professor não ensina no sentido de colocar conhecimentos em um recipiente oco e passivo. Ele cria as condições para a experiência da aprendizagem, orienta a atenção na busca individual ou coletiva entre pares de alunos. A partir dessa concepção da prática educacional nos perguntamos o que será necessário criar, então, como propostas pedagógicas para garantir ao aluno esse espaço lúdico de investigação, onde ele possa aprender fazendo. Poderá o educador estabelecer uma relação de diálogo com o aluno, e acreditar nas suas capacidades afetivas, sensíveis e intelectuais? Poderá o professor partilhar seu conhecimento de modo que o aluno necessite inventá-lo de novo? A experiência de ver cinema e fazer exercícios de produção audiovisuais permitirá que os alunos descubram, reinventem e re-signifiquem o conhecimento?

2.2 Pedagogia do "Mestre Ignorante"

Acredito que a arte ao entrar na escola exige uma postura do professor não como um explicador de conteúdos, mas aquele que cria as condições de emancipação intelectual do aluno. Nessa direção, Rancière (2013), em *O mestre ignorante*, propõe pensar a função do professor como esse gesto de emancipação intelectual. Rancière conta

a experiência vivida por um professor exilado após a Revolução Francesa, Joseph Jacotot, no inicio do século XIX, que durante seu exílio na Holanda teve que dar aulas de francês, porém não falava o idioma dos seus estudantes, o holandês. Escolheu assim, um livro escrito nas duas línguas e pediu que seus alunos redigissem textos em francês, e o esforço dos alunos fez com que aprendessem a língua francesa, mostrando que o papel do professor é propor as dinâmicas e incentivar, e que os alunos são capazes de buscarem e aprenderem por si. Assim, para Rancière (2013), a potência da pedagogia está no gesto de emancipar os intelectos e a pedagogia que está baseada na explicação só leva ao embrutecimento. Ela nos coloca no desafio de comunicar nossas aventuras intelectuais e sensíveis como ato educativo, partindo da igualdade inicial dos sujeitos em relação à recepção e produção do conhecimento.

Todo o ser humano é provido de inteligência. Rancière diz que "não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas e é sobre esse saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar" (RANCIÈRE, 2013, p. 11). Não é muito diferente o que Paulo Freire afirma, ao dizer que o educador deve "respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ele, saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias" (FREIRE, 1996, p. 30). Ou seja, todos aprendemos, por nós mesmos, uma infinidade de coisas ao longo da vida, nossa inteligência é capaz, quando estimulada, de nos possibilitar a aprender. Para isso, as inteligências devem ser emancipadas, o aluno deve ser capaz de se sentir sujeito de seu aprendizado. O professor de ter confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. No modelo tradicional de ensino, o professor explicador é o sujeito e o aluno o objeto, o aluno é como um paciente que recebe os conhecimentos, conteúdos, acumulados pelo sujeito-professor que sabe e transfere para o aluno. Paulo Freire faz um jogo de palavras para mostrar que no ato de aprender não existe passividade, nem no aluno, nem no professor: "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao se formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos" (FREIRE, 1996, p. 23).

Para Rancière (2013) o ato de aprender envolve duas faculdades: a inteligência e a vontade, o desejo. Se todo ser humano possui inteligência o que faz ele aprender ou não é o seu desejo. Se ele realmente quiser vai aprender. A conclusão que Rancière chega da

experiência de Jacotot, é que os alunos abandonados a si mesmos, só conseguiram aprender francês pois queriam. A priori, todos os homens seriam assim capazes, pois possuem a mesma capacidade de inteligência, contudo o desafio é sempre verificar essa igualdade de capacidades durante o processo de conhecimento, na forma como isso se traduz para o outro.

Através do exemplo do caso de *O mestre ignorante*, as explicações seriam supérfluas, a capacidade humana de aprender não está ligada a explicações, as crianças aprendem sem mestre explicador, porém na escola é como se ela não pudesse mais aprender. Usando sua inteligência, ela perde a condição de autonomia com a aprendizagem, é como se tornasse estrangeira. O sistema explicativo se torna um cárcere para a aprendizagem, cada vez tornando as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não compreendem.

> A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2013, p. 23-24).

Não é o saber do mestre que ensina ao aluno, desta forma o professor pode ensinar outra coisa além do seu próprio saber, ensinar o que ignora. Os alunos de Jacotot haviam aprendido sem mestre explicador mas não sem mestre. Foi o professor que fez os alunos mergulharem no problema, o qual eles podiam sair sozinhos, o segredo do mestre é reconhecer essa distância entre a matéria e o sujeito. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

> [...] é preciso superar a visão de que escola é o lugar apenas de ensino, ou de estudo de

> conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam. É preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos - educação do povo, se conseguir interligar os diversos aspectos da vida das pessoas (PISTRAK, 2000, p. 11).

A pedagogia presente em *O mestre ignorante* nos ajuda a pensar como a arte, o cinema, ao entrar na escola pode ter uma outra possibilidade pedagógica. A ideia de um professor que cria as condições e estimula os alunos e vivencia com eles a construção do conhecimento, da aprendizagem, se torna muito real no encontro do cinema com a escola, pois a maioria dos professores não tem formação em cinema, apenas o gosto, o desejo por essa arte. Quando o professor escolhe voluntariamente um campo da arte em que se sente tocado, deixando a sua disciplina, a qual tem formação e conhecimento, para exercer essa atividade de "passador" (BERGALA, 2008) retoma o contato com os alunos de um outro lugar menos protegido, em que seus gostos e emoções se expõem, um lugar onde ele também desconhece o conteúdo, mas compartilha com os alunos a caminhada.

2.3 A sétima arte

De todas as artes, escolhi pesquisar experiências de cinema porque me pareceu mais adequada para entrar no espaço escolar e para contagiar de prazer o fazer-aprender. O cinema possui características próprias que o coloca nessa condição. Começamos por uma habilidade, uma capacidade humana, naturalizada, mas que é susceptível de apurar sua função para além do fisiológico: o olhar. Podemos tensionar a visão como produto de uma série de impulsos bio-eletro-químicos, sinapses, que nos permitem ver com a capacidade de olhar que supõe uma certa capacidade sensível de recortar o que vemos, ou de ver através. Para fazer cinema precisamos observar e decidir o que se vai mostrar e o que se vai ocultar. E nesse gesto simples de olhar, já podemos introduzir algumas noções de diversos elementos do cinema tais como enquadramento, cor, luz, som, atuação, roteiro, direção, produção, entre outros, cuja reflexão faz com que a criança imagine essa linguagem invisível do cinema (CARRIERE,1995). Fazendo exercícios simples, ela pode

experimentar imagens e sons e descobrir e configurar seu gostos e habilidades. Embora se trate de uma arte que pressupõe uma equipe, e um trabalho coletivo, as escolhas e decisões são essencialmente autorais. O cinema, como poucas artes, permite tensionar subjetividade e alteridade de forma íntima e condicionada ao trabalho de todos. Assim se aprende a valorizar o individual - garantindo escolhas para cada estudante - e, ao mesmo tempo, respeitar o outro. Trata-se de uma experiência de aprendizagem que inclui afeto e sensibilidade em um ato só. O cinema e o audiovisual já estão no universo dos alunos, (nos filmes das salas de cinemas, na TV, na internet, tablets, i-phones/i-pods). Somos constantemente atravessados pelas imagens em movimento. Mas, quando eles descobrem que são capazes de imaginar as escolhas de diferentes autores (pedagogia da criação), de criar, produzir e criticar seus próprios trabalhos, isto gera uma grande empolgação, e responsabilidade, que é o motor para o aprender.

> Fazer cinema não é apenas registrar a realidade e montar filmes. Fazer cinema é criar imagens para contar história e fazer história. Deslocar-se da apreensão empírica da realidade, que floresce na possibilidade técnica de reprodução do real, para focar-se no desejo de construção da expressão da realidade com a própria realidade (MIRANDA, 2010, p. 35).

Fazendo uma apropriação pedagógica dos gestos do cinema, que aprendemos ao ler textos sobre vida e obra de cineastas podemos fazer algumas ponderações em relação ao que seja específico no ato de ensinar (essa arte).

> Nesse sentido, é fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leitura, investir na sua cultura e gosto pelas artes. Para que ele possa indicar “bons filmes” deve primeiro conhecê-los. Bergala aspira a que todo professor torne-se um bom “passador”, referindo-se ao conceito proposto pelo crítico de cinema Serge Daney. Faço questão de observar aqui - já que falo de Daney, que “inventou” o termo nessa acepção de agente de transmissão - que a bela palavra “passador” [em francês, *passeur*] tem sido utilizada de modo indiscriminado e pouco adequado. O *passeur* é alguém que dá muito de si,

> que acompanha num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e "fazer passar", correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável (FRESQUET, 2013, p. 46).

O cinema nos permite viajar, viver as experiências vividas por outros, viver diversas situações, conhecer lugares. Ao enxergarmos pelos olhos dos personagens, sentimos, nos emocionamos, sabemos que estamos na fantasia, mas o sentimento é real. O cinema possibilita essa experiência de alteridade. Estamos no lugar do outro de forma íntima, vivendo suas aflições, desejos, tristezas e glórias. A força do cinema está em permitir essa experiência de, por alguns minutos, poder viver algo muito diferente da sua vida (BERGALA, 2008).

Ao assistir um filme, as experiências vividas pelos personagens passam a fazer parte do nosso conteúdo, do nosso conhecimento. Atribuímos a eles significados que passam a se tornar saberes nossos acumulados, que em diferentes momentos das nossas vidas fazemos uso. Quando um filme é bem feito, pensamos juntos com os personagens, concordamos ou discordamos de suas escolhas, de suas ações e estas passam a fazer parte da nossa própria experiência.

Essa condição de alteridade do cinema só é possível, para Walter Benjamin (2012), pelas condições muito particulares do cinema na sua concepção como obra de arte. O cinema se torna uma obra de arte a partir da montagem. Suas partes não se constituem numa obra de arte, no máximo uma atividade com desempenho artístico, cuja obra se dá na montagem final. O filme possui acontecimentos não artísticos durante a sua produção. Diferente dos atores de teatro, que representam para um público, os atores de cinema representam para um grupo de especialistas (diretor, operador de som, câmera, iluminação...). Na verdade, a ação de um ator de cinema está mais próxima de um esportista com seus técnicos (treinadores), onde o desempenho é cobrado, pode-se refazer. O ator de cinema é como se estivesse num teste, avaliado pelos especialistas. Ele tenta novamente, até atingir o desejo do grupo de especialistas. O diretor ocupa o lugar de um controlador em um exame de habilitação profissional. O cinema tem uma condição singular para o ator: é menos importante ele representar um outro personagem do que

representar a si mesmo. O intérprete sabe que, quando está diante do aparelho, sua relação em última instância é com a massa, embora ela ainda não esteja visível. No cinema, quanto menos o ator representar, melhor, *"*o estágio final é quando o intérprete é tratado como acessório cênico, escolhido por suas características e colocado no lugar certo*"* (BENJAMIN, 2012, p. 196). O ator de teatro, ao entrar no palco, vivencia um papel. No cinema, essa atuação não é unitária, mas decomposta em várias sequências individuais, filmadas fora de uma cronologia. O ator de cinema segue a orientação para fazer a cena determinada. Ele representa a si mesmo e impressiona a todos, pois, a partir do seu exemplo, temos a possibilidade de fazer cinema, a ideia de se fazer reproduzir pela câmera vai exercer uma enorme atração sobre o homem moderno.

Benjamin (2012) apresenta o assistir e fazer cinema como uma relação dialética, e dá como exemplo o caso da literatura, onde durante séculos houve a separação entre escritores e leitores. A partir da ampliação da imprensa uma quantidade enorme de leitores começou a escrever em órgãos religiosos, políticos, esportivos, profissionais, científicos... De uma forma que a competência literária passou a ser parte da formação do indivíduo, deixando de ser uma educação especializada. A cada instante o leitor pode converter-se em um escritor. Assim, a diferença essencial entre ator e público está a ponto de desaparecer. O cinema realiza um deslocamento em décadas, que a literatura levou séculos. Segundo Walter Benjamin essa evolução do cinema se completou nos filmes soviéticos, onde os atores que aparecem não são atores, mas pessoas que se auto-representam.

Para Benjamin, a exploração capitalista do cinema impede a concretização legítima do homem moderno de se ver reproduzido. A indústria cinematográfica capitalista mobiliza um poderoso aparato publicitário, onde a atração para o espectador passa a ser a carreira e a vida amorosa das "estrelas". Faz isso, buscando corromper e falsificar o interesse das massas, que é o interesse pelo seu próprio conhecimento.

Para explicar como é a intervenção do cinema na realidade, Benjamin compara a ação de um pintor com a ação de um cinegrafista, onde o pintor observa a realidade de uma certa distância e a representa. A visão do pintor é total. Já o cinegrafista penetra na realidade e a observa através de inúmeros fragmentos. Benjamin faz alusão à prática de

um mágico (curandeiro) e um cirurgião: o mágico não toca no paciente, mantém a mão esticada a uma certa distância. Já o cirurgião penetra no organismo do paciente, intervém nele, opera. Assim, o pintor é o mágico e o cinegrafista o cirurgião. O cinema pode oferecer um aspecto da realidade, graças a possibilidade de penetrar no âmago da realidade.

Benjamin (2012) ainda diz que o cinema abriu espaço para o mundo privado dos sonhos, da fantasia e, da mesma forma, para diversos tipos de psicoses. Contudo, ao mesmo tempo, criou a imunização, produzindo uma explosão terapêutica do inconsciente. A possibilidade de viajar por mundos fantásticos, ou de assistir a vida de um assassino, serve como uma forma coletiva de nos relacionarmos com isso e resolvermos situações dentro da gente.

A fantasia e a realidade se relacionam o tempo todo em nossas vidas. Precisamos da fantasia para sabermos o que é realidade. As escolas costumam desconsiderar o tempo para fantasia, para a imaginação. O cinema vem para escola como uma forma de retomar esse tempo. Com a imaginação, o jovem pode criar, inventar, com base em experiências próprias ou alheias. “Tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar” (FRESQUET, 2013, p. 33-34). O cinema mostra ter grandes possibilidades pedagógicas, e isso nos leva a querer entender melhor seu papel no ambiente escolar.

2.4 O cinema e a escola

O cinema quando entra na escola, entra provocando a instituição escolar, pois possui uma relação com o aprender de maneira mais criativa e livre que a da rotina da escola. Há décadas o cinema visita a escola, mais normalmente por iniciativas individuais de professores ou de instituições.

Projetar filmes na escola, muitas vezes é visto de forma preconceituosa, como se o cinema fosse somente entretenimento, diversão, não tendo o mesmo valor que outras artes clássicas como pintura ou literatura. Essa concepção faz com que em diversos

momentos os filmes sejam utilizados só para distrair o aluno, para ocupar um tempo vago. Muitos professores tem dificuldade de perceber o cinema como arte. Acreditam que é somente diversão e que não deveria estar em sala de aula, que professor que passa filme é aquele que não quer ensinar, que não quer dar aula. Outros professores se preocupam somente em ilustrar suas aulas com os filmes, dando mais valor ao conteúdo tratado, que a forma artística, estética, se o filme tem ou não a capacidade de mexer com os alunos. Essa é uma forma simplificada de ver o papel do cinema, não o considera como todo, como uma obra, capaz não só de passar informações, mas de mexer subjetivamente com os alunos. Em ambas as formas o cinema não é percebido do ponto de vistas artístico, criativo e portanto pedagógico.

Ao passar filmes na escola o professor não pode buscar atalhos, tentar explicar, "mastigar" os filmes "difíceis", ele deve permitir o encontro dos alunos com essas obras de arte, e os alunos vão vivenciar a experiência desse encontro e tirar seu aprendizado. O professor que trabalha cinema com os alunos, mais do que possuir conhecimentos técnicos cinematográficos, tem que gostar de assistir filmes, o que ele pode passar para o aluno é demonstrar naturalmente o seu prazer no cinema, prazer esse que muitas vezes descobriu em sua infância, como essas crianças. “Todo bom espectador de cinema - ao contrário do pseudointelectual e do espertinho - abre esse pequeno lugar em si mesmo para a criança que quer acreditar, afastando-se um pouco do adulto que ele se tornou” (BERGALA, 2008, p. 74).

A criança só tem um único critério para o cinema, a do seu prazer. Ela só vai ficar em um filme se ele lhe der prazer, desta forma, não se deve criar estratégias para que ela aprenda algo no cinema. É necessário deixá-la vivenciar essa experiência e ela vai aprender aquilo que desejar, aquilo que a significou. A função do professor é ampliar o repertório e diversificar o gosto dos estudantes, ampliando a oferta do que se projeta na escola em termos de épocas, gêneros, estilos, etc. Um modo bem interessante de ampliar e diversificar o gosto consiste em trabalhar com a pedagogia do fragmento (BERGALA, 2008), pela qual colocamos fragmentos de filmes em relação temática, histórica, linguística, etc. E é curioso observar como os estudantes, ao ser expostos à fragmentos, ficam curiosos para ver os filmes completos. A estratégia de cortar um filme em um

momento de máxima curiosidade cria a necessidade de ver o todo, mesmo que o filme seja “lento” como eles chamam os filmes iranianos, por exemplo, ou preto e branco.

Em seu livro a *Hipotese cinema* (2008), Bergala apresenta a "Pedagogia da Criação", que consiste em colocar o espectador imaginando o ato de criação do cineasta. Um espectador atento é um cineasta em potencial, uma vez que ele assistindo o filme pensa as imagens, pensa os ângulos, pensa as escolhas do diretor, e é capaz de fazer uma reflexão sobre como faria diferente, qual plano poderia ficar melhor. Não é preciso filmar, somente ter imaginação, perceber as múltiplas possibilidades de escolhas do artista.

Trabalhar a partir da ideia da formação de um espectador criativo com os alunos, num primeiro momento encontra a dificuldade da crença que a criança tem de que o que é filmado é real. A criança se entrega como ninguém ao prazer de espectador e convencê-la de que se trata de uma representação, que possui planos, cortes, pontos de vista, não é tarefa fácil. Contudo quando ela passa a entender como se faz um filme, perceber sua construção na hora de assistir passa a fazer parte do prazer de ver um filme. Como diz Bergala (2008, p. 132-133), “o prazer de compreender é tão afetivo e gratificante quanto o prazer supostamente ‘inocente’ do puro consumo”.

Ao se tornarem espectadores "criadores", os alunos ganham maiores condições de aprendizagem quando assistem um filme, pois, além da condição de alteridade que mantinha com o personagem, que os leva a viajar, vivenciar e refletir sobre questões do personagem, eles mantêm agora uma condição de alteridade com o artista, com o cineasta, ele se coloca no lugar dele, ele pensa as suas escolhas, ele inconscientemente faz as dele, ele reflete sobre o processo criativo de fazer um filme. A alteridade como potencial pedagógico, então, passa a ter duas vezes mais força, aprendendo através das vivências do personagem e com as escolhas do diretor.

A atividade de fazer cinema, de filmar, também é uma experiência de aprendizagem. No ato de criação temos que fazer escolhas, e assumirmos os riscos das nossas escolhas, afirmar qual ângulo é melhor, qual enquadramento, se a cena está boa ou não. Buscamos alterar a realidade do jeito que queremos mostrá-la, que a idealizamos e

nesse ato a estamos reinventando. Contudo, nem sempre conseguimos deixá-la da maneira que queremos. A realidade vai nos impor seus limites, os quais, porém, podem se tornar possibilidades. Trata-se da dialética de fazer cinema: negociamos com a realidade a partir do que queremos, analisamos até onde ela aceita e a alteramos no próprio ato de filma-la. Assim aprendemos a construir os nossos desejos, a partir do nosso olhar do real e de pequenos gestos de intervenção e invenção.

Para se fazer um filme mantendo uma sequencia do que se quer mostrar, é preciso fazer uma experiência, estudar e analisar cada detalhe do espaço, personagens, luz, horários, clima, entre outros detalhes. Porém, a tentativa de criar, ainda na mais simples das filmagens, transforma a posição passiva do aluno e o obriga a encontrar soluções, a encontrar um caminho para realizar algo que deseja, não só a realização como a busca geram prazer e aprendizagem.

> [...], é muito importante que os alunos possam passar por todos os papéis (diretor, autor, produtor, assistente, etc.). [...] Filmar nos obriga a ter, ao mesmo tempo, uma relação flexível e perspectiva com o todo, porém obsessiva com cada detalhe (FRESQUET, 2013, p. 95).

Nas atividades de cinema a preocupação com o processo de criação audiovisual, é tão ou mais importante que o produto final do trabalho dos alunos. Esse processo é rico e fundamentalmente pedagógico. A autonomia, o esforço, e o desejo com que realizam a tarefa, materializa de algum modo sua experiência de aprender e fazer. Fazer cinema transforma o querer estar na escola, o querer viver a experiência de aprender algo. Os exercícios, como uma atividade criativa, mostram algo novo no espaço já conhecido pelos alunos, a escola. Os alunos reconstroem a escola a partir do seus desejos. Espaços que já possuem uma função, como a sala de aula, podem se tornar outros de acordo com a imaginação e o desejo do aluno. Mais do que nos preocuparmos com as narrativas do alunos, suas "historinhas" devemos perceber como vem sua realidade, se conseguem mostrá-la com a poesia dos seus olhares. No cinema é preciso ver a história, não contá-la (BERGALA, 2008), os alunos ainda ficam muito presos às narrativas, sem pensar que são

as imagens que falam, que não temos necessidade de verbalizar aquilo que a imagem está mostrando.

> O ato de filmar – olhar pelo buraco da câmera e enxergar o mundo através de um novo enquadramento – é completamente transformador. Este momento deve ser respeitado em sua liberdade criativa. [...] É importante não perder de vista que o objetivo maior desse tipo de proposta pedagógica é a experiência criativa e não o filme produto. Para que o exercício seja proveitoso, não pode haver um confisco do ato de criação (NORTON, 2013, p. 119).

Para as atividades de cinema na escola, o formato curta-metragem é um bom tamanho para os exercícios: possui uma duração mais curta, o que permite pensar com detalhes todo seu processo de criação, é possível discutir em sala de aula as escolhas, repensar e refazer, e é a chance do aluno realizar o ato de criação de forma completa, experimentando o desejo de criar de forma total. Com diz Bergala (2008, p. 182), "ninguém pode estar seguro de seu desejo de cinema antes de tê-lo experimentado”. O curta-metragem permite isso.

3. A ESCOLA, O CINEMA E O CAMPO

A cidade de Paraíba do Sul é uma cidade pequena, de trinta e cinco mil habitantes, à beira do rio Paraíba do Sul, localizada na região centro-sul do Estado do Rio de Janeiro. Paraíba do Sul teve uma grande importância histórica no século XVIII e XIX. A mando do rei de Portugal, o bandeirante Fernão Dias Paes Leme desbravou uma nova rota, ligando as minas de ouro em Vila Rica (hoje Ouro Preto) até a capital da colônia, a cidade do Rio de Janeiro. Esse caminho ficou conhecido como Estrada Real. O local onde está situada hoje a cidade de Paraíba do Sul era um remanso na época, permitindo que as tropas do Rei pudessem atravessar o rio de forma segura. Como parte do pagamento pela abertura da nova rota, Fernão Dias pediu essas terras e fundou a Vila de Paraíba da Sul para ser um entreposto comercial. No século XIX, com a expansão da produção cafeeira, vários barões passaram a produzir café na região. promovendo o momento de maior prosperidade da cidade. Ao final do século XIX e início do século XX, porém, com o fim da produção de café no Vale do Paraíba e o fim da escravidão, a cidade entrou em decadência e caiu no esquecimento. Durante o século XX Paraíba do Sul não se industrializou e viu sua população migrar. Seu distrito de Três Rios (hoje com 150 mil habitantes) se desenvolveu e acabou se emancipando. Hoje, Paraíba do Sul é uma cidade pequena, onde as pessoas se cumprimentam, não existe sinal de trânsito e todo o comércio fecha às 20h (COELHO, 2012).

Pouco mais de um terço da população de Paraíba do Sul vive na zona rural. As fazendas de café em decadência transformaram suas lavouras em pastos, a criação de gado ganhou importância hoje para cidade. Outra produção importante é o tomate, deixando marcas na pele de quem os produz. Os alunos que trabalham com tomate têm as mãos grossas e a pele áspera, devido ao contato com os agrotóxicos. Outra atividade econômica na área rural é a prestação de serviços, como jardinagem, caseiros, empregadas domésticas, pedreiros, nos sítios e fazendas de veraneio de moradores do Rio de Janeiro e Petrópolis.

O distrito rural de Inconfidência, chamado de "Sebollas", sempre teve sua vida econômica e social independente da cidade de Paraíba do Sul. Distante 25km do centro

da cidade, somente há oito anos sua estrada foi asfaltada. No período de chuvas não se conseguia chegar a Paraíba do Sul. Sebollas é uma vila com aproximadamente cem famílias, que possui uma história peculiar. Para começar pelo seu nome, que segundo o museu da cidade, vem do francês provençal *Sipollas*, que significaria lugar agradável, nome dado pelos primeiros colonizadores. Com o passar do tempo, foi se "aportuguesando" e virou Sebollas. A vila de Sebollas aparece no Auto que condena Tiradentes, pois ele percorria como alferes a estrada real e fazia pouso por lá. Segundo o Auto, seus moradores eram simpatizantes das ideias de Tiradentes e por isso Sebollas foi o único lugar do Estado do Rio de Janeiro que uma das partes esquartejadas de Tiradentes ficou exposta. Hoje em sebollas existe um pequeno museu que conta a história da inconfidência e uma enorme festa ocorre no dia 21 de abril, feriado nacional em homenagem a Tiradentes (COELHO, 2012).

Sebollas sempre se manteve como posto comercial na Estrada Real, garantindo o seu desenvolvimento e chegando na primeira metade do século XX a ter um cinema e uma farmácia, o que Paraíba do Sul não tinha na época. Com a transferência do caminho de Minas para o Rio pela BR 040, porém, a vila também caiu em decadência.

A Vila de Sebollas ficou isolada no tempo, sem estradas asfaltadas e linhas regulares de ônibus (só há oito anos com o asfalto é que essa ligação foi feita). Não existe mais cinema, não tem locadora de filmes, não tem sinal de celular, não tem internet, e o telefone fixo é recente cerca de quinze anos. Antes a comunicação era feita por rádio. É difícil pensar essa situação em pleno século XXI, num lugar distante apenas 20 km de Itaipava (Petrópolis) e 100km do Rio de Janeiro. Paraíba do Sul possui locadoras de filmes e um cinema público com sessões em dois horário nos fins de semana, porém não é possível dos moradores de Sebollas assistirem, uma vez que o último ônibus de sábado sai às 18h e domingo não existe ônibus para Sebollas. A maior parte dos alunos nunca foi ao cinema. Somente aqueles cujos pais possuem carro é que vão assistir em Três Rios ou Itaipava, Devido à pouca variedade de salas, entretanto, os filmes exibidos são mais comerciais.

A Escola Vereador Antônio Ignácio Coelho, na vila de Sebollas, é um escola pequena, possui pouco mais de 400 alunos, tem seis salas de aula e turmas que

normalmente não passam de vinte alunos. Os estudantes são mais calmos se comparados com os da cidade e mais afetuosos. Gostam de ir à escola, pois a maioria não vive na vila, mas em sítios afastados e o único contato com outras pessoas fora do núcleo familiar se dá na escola. Normalmente, reclamam das férias pois perdem completamente o contato com os amigos e ainda tem que ajudar nos trabalhos da família. Importante dizer que gostar de ir à escola não significa gostar de assistir aula ou estudar, reclamam como qualquer outro aluno. A escola possui um frota de kombis que garante o transporte deles, tem fazenda que ficam mais de 10km de distância. Mesmo com o transporte muitos alunos tem que acordar 4h30, 5h da manhã para dar tempo das kombis pegarem todos para as aulas as 7h. A escola oferece café da manhã e almoço o que ajuda muito na alimentação das crianças. Na escola eles também recebem todo o material, uniforme, mochila, atendimento médico, dentário e até cabeleireiro. Para crianças que vivem tão isoladas esses serviços são muito importantes e tem que ser feitos no momento que as crianças estão na escola, pois elas não têm como vir por conta própria depois.

Quando comecei a trabalhar com cinema em sala de aula, não somente passando filmes, mas, também, produzindo, percebi que houve uma grande empolgação por conta deles, uma curiosidade pelos equipamentos, em mexer, em aprender a usar. A maioria dos alunos é tímida e também foi interessante como enfrentaram e criaram coragem para atuar, mesmo morrendo de vergonha depois, na hora de passar os filmes. Eles gostaram tanto que queriam fazer um DVD do filme deles, mostrar para todos, levar para casa. Os alunos do quinto ano me procuraram para falar que estavam estudando para passar de série e fazer filme comigo no ano seguinte. Desta forma, percebi que o cinema foi e é um grande mobilizador na escola.

3.1 Seleção no CINEAD

Ao tomar conhecimento do edital divulgado no Diário Oficial da União 134 (ver em anexo I) para seleção de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro pelo *Projeto Nº 218/07 Cinema para aprender e desaprender em convênio MCT/SEBRAE/FINEP – Cooperação ICT/MPE Economia da Cultura N° 02/2007*, escrevi um projeto contando

como já vinha fazendo experiências com filmes na escola e que gostaria de melhor sistematizá-lo. Com o apoio da direção da escola na época e com a participação também da professora de português, interessada em utilizar vídeos em sua aula, fizemos a inscrição da escola. No final de dezembro de 2011 saiu o resultado, nossa escola foi pré-selecionada com mais 15 escolas para participar de duas semanas de formação durante as férias de janeiro. O curso foi estruturando em torno a análise criativa de três filmes e a realização de quatro exercícios, que descrevo a seguir.

Na primeira semana do curso foi dada sob a orientação da professora da Escola de Comunicação da UFRJ Anita Leandro. Pela manhã assistíamos um filme e pela tarde fazíamos um trabalho prático. No primeiro dia assistimos o filme *Mutum* de Sandra Kogut. Na parte da tarde fizemos os *Minutos Lumière*, nosso primeiro contato com a câmera no curso. Tínhamos como regra recriar as condições originárias do cinema, quando os irmãos Lumière filmavam com o seu cinematógrafo e tinha que ter um plano em pouco menos de 60 segundos pois esse era tamanho do rolo do filme na época, a câmera tinha que ficar estática pois o cinematógrafo era muito pesado (FRESQUET, 2013). A reprodução das condições originais, nos obrigou a ter mais atenção para a produção do nosso minuto, tivemos que observar a realidade à nossa volta, para buscar a cena que queríamos, tínhamos que contar com os imprevistos pois não podíamos mover a câmera e nem cortar a cena. O *Minuto Lumière* foi nossa primeira aventura de educação do olhar. Na sequência da semana, assistimos curtas, tivemos aula de montagem e começamos a pensar o nosso próximo exercício em grupo, o "filmado montado". Esse foi um exercício que tivemos como regra filmar na ordem real do filme, sem a possibilidade de edição, o que nos obrigou a ter novamente muita atenção e a pensar o que íamos filmar muito bem, pensar bem o roteiro[4]. Depois discutimos nossas produções, e pudemos ver o que os colegas pensaram diante da mesma situação que a gente, perceber os pontos de vista, as possibilidades.

Ainda na primeira semana assistimos e depois realizamos um exercício proposto e produzido por Alain Bergala, que foi fundamental para perceber o cinema desde sua menor parte - o plano. Bergala é diretor de filmes e professor de cinema na Universidade

[4] Para ver em detalhe a descrição deste e outros exercícios conferir em Currículo de Cinema para a Educação Básica em www.cinead.org , cap. 9.

de Paris III, participou do projeto do governo francês de levar cinema para as escolas. É autor de *A Hipótese-Cinema*, onde discute essa experiência, debatendo o método de como o cinema deve chegar na escola para que desenvolva seu potencial pedagógico. Também realizou a consultoria do CINEAD e na sua primeira visita planejou o curso com a equipe local. Assistimos a *História do plano*, material didático produzido, recentemente, por Alain Bergala para o Ministério de Educação da França, onde vários planos de diversos filmes da história do cinema são comentados. Os planos são repetidos, colocados em câmera lenta, para que todos os detalhes sejam observados, e duas vozes conversando sobre o plano, simulando o diálogo de um montador e do diretor vão especulando sobre as escolhas. Quando assistimos a um filme, seguimos na velocidade do filme, atentos à sua história. Porém, quando paramos e contemplamos um plano, podemos observar os momentos de criação, as escolhas, os detalhes. Esse exercício permite ir sensibilizando o olhar para que, vendo um filme em sua velocidade normal, consigamos perceber seus planos e sua criação. O plano é uma pequena totalidade que consegue deixar mais forte sua imagem na memória do espectador. Ele possui uma autonomia relativa diante do filme, e é por essa unidade que se pode começar a estudar o cinema. "O plano [...] é aquela parte do filme que fica determinada por dois cortes, mas ele configura uma totalidade em si" (FRESQUET, 2013, p. 26). O estudo pelo fragmento é a maneira que temos de manipular e compreender os menores atos de criação do cineasta, de transformar o olhar do espectador em olhar mais atento e iniciar o pensar do fazer cinema.

> A forma curta, é a do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de por em relação três trechos nos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da transversalidade (pode-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e excitantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques) (BERGALA, 2008, p. 117).

Na segunda semana o curso foi dado sob a orientação do professor de cinema da PUC e coordenador da Cinemateca do MAN Hernani Heffener. Assistimos filmes longas e curtas e sobre o tema ocultar e revelar pensamos, realizamos e editamos em grupo nosso próprio curta.

Em função do projeto apresentado e da participação no curso de janeiro quatro escolas foram selecionadas: O CIEP 175 José Lins do Rego de São João de Meriti, Colégio Estadual José Martins da Costa de Nova Friburgo, Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão do Vidigal - Rio de janeiro e Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho de Paraíba do Sul. As escolas receberam para trabalhar com cinema uma Câmera filmadora handycam, uma Câmera fotográfica cybershot, um Notebook, uma Caixa de som, um Projetor data show, uma Tela retrátil, um Tripé, um kit de microfones (lapela, direcional e vara de boom), um HD externo de 1 terabyte e 100 DVD da Programadora Brasil, com direito de exibição pública. Além dos equipamentos, os professores fizeram a continuação do curso em encontros quinzenais, aos sábados, durante o primeiro semestre de 2012. Nessa segunda etapa do curso, realizamos uma série de debates com cineastas e fizemos oficinas específicas, tais como roteiro, animação em *stop motion*, direção de arte, fotografia/ iluminação, captação de áudio, etc. O curso foi muito importante, pois ao mesmo tempo, em que proporcionou uma aproximação com o universo cinematográfico, através das atividades práticas, permitiu que vivenciássemos um pouco o que nossos alunos também iriam vivenciar ao fazerem os exercícios. O suporte teórico sempre esteve presente e vinculado às atividades. Realizar o curso de forma coletiva, com outras escolas que estão buscando o mesmo que a gente, pensar coletivamente como seria a criação das escolas de cinema, só contribuiu para aumentar o desejo.

Um dos encontros de sábado foi com o próprio consultor do projeto, o professor Alain Bergala, em junho de 2012, que na segunda visita, analisou com os professores participantes, os nossos exercícios para assim poder nos orientar, dar dicas como a de manter o mistério nas imagens, não revelar tudo que se quer contar, deixar o expectador descobrir. Para nós que aprendemos fazendo durante o curso poder debater com ele e levar suas dicas para nossa prática escolar foi mais uma contribuição desse processo para

desenvolvimento das atividades de cinema na escola de Sebollas, iniciado com nossa inscrição na seleção do CINEAD.

3.2 Sebollas Filmes

Iniciamos as atividades de cinema na escola em 2012 de maneira mais sistemática. Elas foram realizadas enquanto os alunos estavam na escola, em função da dificuldade de acesso, pois não havia transporte para a maioria deles no contraturno. Utilizamos, assim, algumas aulas de história e português para realizar as atividades de cinema. As turmas do 7º e do 8º ano foram as escolhidas por serem séries intermediárias no segundo segmento do Ensino Fundamental. Todos os alunos se interessaram em participar.

No primeiro semestre, fizemos uma atividade com fotografias e o exercício *Minutos Lumière*, para que os alunos vivessem as condições iniciais da criação do cinema: uma câmera fixa no tripé e uma cena de um minuto. Já para o segundo semestre, a partir da ideia do que era um "plano", os alunos imaginaram uma história para produzi-la em cinco planos. Esses exercícios resultaram em quatro curtas, que foram revistos e criticados. Ao verem seus trabalhos projetados, os alunos analisaram o que havia dado certo e o que poderiam ter feito melhor, criando, assim, um momento muito rico para o aprendizado.

O Cineclube Sebollas também funcionou, permitindo que o assistir e o fazer fossem uma só unidade. Em dezembro, participamos do VI Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, da V Mostra da Faculdade de Educação no MAM e da V Mostra Mirim de *Minutos Lumière*" na Cinemateca do MAM-Rio, onde os estudantes falaram sobre os processos criativos.

No primeiro semestre de 2013, a turma do 9º ano pediu para continuar a fazer os filmes, o que provocou um aumento para três do número de turmas participantes das atividades de cinema. Os alunos da nova turma do 7º ano, que estava fazendo atividades de cinema pela primeira vez, produziram os *Minutos Lumière* com o tema ‘ocultar e

revelar' (tema proposto para todas as escolas do Cinead). São as mesmas condições iniciais do cinema, porém com a preocupação de que a cena não fosse algo explícito, que o aluno pensasse seu enquadramento, o que ele quer mostrar, e o que ele quer esconder. Esse exercício é fundamental, uma vez que fazer cinema é estar constantemente pensando o que ocultar e revelar. A turma do 8ºano produziu curtas, através do exercício 'filmado-montado', também com a proposta de 'ocultar e revelar'. Nesse exercício, como fizemos durante o curso dos professores, eles têm que pensar o filme na sequência em que querem filmar e o fazem sem utilizar o recurso da edição. Isso faz com que pensem melhor o seu filme, pensem melhor cada passo da produção, não deixem para resolver na edição. E a turma do 9ºano produziu curtas com o exercício de 'espaços irreais'. Essa atividade é importante para perceberem a capacidade criativa da realidade no cinema. Nela, os alunos filmam uma sequência de espaços que não existem, portas que se abrem e saem em lugares diferente da realidade, esquinas que levam a ruas que não ficam ali. O filme, para quem conhece a realidade do lugar, causa estranhamento, mas, para quem não conhece, parece natural. A categoria ocultar e revelar foi melhor entendida pelos alunos ao assistirem trecho de filmes e fotos que mostravam a sombra, o reflexo no espelho, ou seja uma opção em não tornar tão explícito as imagens do plano. No segundo semestre de 2013, participamos do VII Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, VI Mostra da Faculdade de Educação no MAM e a VI Mostra Mirim de "*Minutos Lumière*" na Cinemateca do MAM-Rio e realizamos a produção de um curta por turma.

Se o cinema é a arte do olhar, tivemos a preocupação inicial de apurar e debater esse olhar. Em nosso primeiro exercício, os alunos deveriam fotografar o caminho da escola para casa, de forma consciente, pensando o que estavam ocultando e os ângulos que queriam mostrar. Além de se permitir desnaturalizar seu caminho, também indiretamente, ajudou a valorizar o cotidiano. Esse exercício estabeleceu o primeiro contato de enquadramento e a atenção para aquilo que nos é tão corriqueiro quanto o caminho de casa para escola. O trabalho foi realizado com recursos dos próprios alunos (celular, câmeras digitais...). O objetivo era fazer uma avaliação coletiva de como eles estão percebendo seu cotidiano, debater e observar se existe uma preocupação poética, estética com a imagem, ou se é somente um click. E se eles de forma coletiva conseguem reconhecer isso. Por sempre observá-los com celular e alguns com facebook, acreditava

que a maioria dominava a utilização técnica de celulares e câmeras e que soubessem utilizar o computador. Com a atividade, percebi que isso ocorria apenas com uma minoria. A maioria teve dificuldade, e para alguns, acredito, foi a primeira vez que fotografaram. A qualidade técnica e estética do trabalho foi variada. Algumas, comprometidas pela qualidade do equipamento, outras por não saberem utilizá-lo e outras pela simples displicência em fazer de qualquer maneira. Mas muitos, mesmo com equipamentos ruins, demonstraram uma preocupação no que mostrar e como mostrar. Fotos com o foco numa plantinha em primeiro plano e a cena ao fundo, a luz do pôr do sol, o enquadramento da cena, a disposição das pessoas e do objeto. Na apresentação do trabalho, eles reconheciam as imagens que haviam ficado "boas", "as engraçadas" e as "sem graça". Em momento nenhum direcionei o debate nesse sentido, não coloquei os nomes que identificavam as fotos e apenas perguntei à turma o que a foto mostrava e como eles achavam que poderia ser feita de outra forma. Foi um momento de muita criatividade. Os alunos apresentaram soluções para muitas fotos, onde poderia ser cortado, em que ponto teria que ser focado. Para um próximo exercício, ficou a vontade de permiti-los fotografar novamente, já que o exercício de aprimorar o olhar, criar um olhar mais atento, mais sensível e preocupado com o que mostrar foi uma atividade muito produtiva, não só no fazer, mas, principalmente, no retorno com eles vendo as imagens.

Antes de realizar a atividade de fotografar o seu caminho da escola para casa, os alunos assistiram na sessão do cineclube o filme *Onde fica a casa do meu amigo?*, do iraniano Abbas Kiarostami. O filme mostra a angústia solidária de um menino de oito anos, ao perceber que ficou com o caderno de um amigo de escola que já havia sido repreendido pelo professor três vezes por não ter realizado a tarefa e seria expulso caso isso se repetisse. Assim, ele enfrentou todos os empecilhos para tentar entregar o caderno ao amigo: a mãe que não o deixava sair, as obrigações domésticas, o fato de o amigo morar na cidade vizinha e ninguém conhecer a sua casa. O filme se passa levando-nos a percorrer juntos essa busca pela casa do amigo. Porém, já de noite, quando ele encontra a suposta casa do amigo, o barulho de uma tempestade e o medo/susto que ela causa, como se o chamasse para realidade da hora, da bronca por ter desobedecido à mãe, por não ter comprado o pão do pai. Ele desiste de entregar o caderno e volta o mais rápido para casa. No dia seguinte, o filme gera suspense pelo atraso do menino e o início

da fiscalização nos cadernos feita pelo professor, porém ele chega a tempo e entrega o caderno do amigo com a lição feita.

Uma grande parte do filme *Onde fica a casa do meu amigo?* é de imagens dos caminhos para se chegar a casa do amigo. A ideia para que os alunos observem e apurem seus olhares para os caminhos de sua casa para a escola foi influenciada a partir desse filme. Assim, muitos em suas fotos retrataram estradas, esquinas, encruzilhadas, percebendo uma certa poesia nesse caminho corriqueiro, como acontecia no filme de Kiarostami.

> "Não acredito num cinema que apresenta ao espectador apenas uma versão da realidade. Prefiro oferecer vária interpretações possíveis, de forma que o espectador fique livre para escolher. (...) Todos os filmes deveriam ficar em aberto e fazer perguntas, deixando o espectador a liberdade de construir sua própria visão . Agir sem se preocupar com essa liberdade implica doutrinar o público. (...) Não suporto cinema narrativo. Quanto mais ele conta história e quanto melhor o faz, maior fica a minha resistência. O único meio de pensar o novo cinema é dar maior importância ao papel do espectador. Devemos encarar um cinema inacabado, incompleto, para que o espectador possa intervir, e preencher os vazios, as lacunas. (...) A subinformação está diretamente ligada com a liberdade do espectador" (BERNADET, 2004, p.52-53).

O cinema de Abbas Kiarostami[5] é uma grande contribuição para os alunos pensarem a produção de filmes, uma vez que ele dá voz ao real, demonstrado no seu apreço pela vida comum, pelos personagens cotidianos e pelos pequenos acontecimentos. Assim são as pequenas aventuras de levar um pão para casa, o medo de um cachorro, o avô atender o portão, entregar o caderno para o amigo... Jean Claude Bernadet, (2004, p.52-53) afirma que faz parte do cinema de Kiarostami manter o espectador subinformado, dando-lhe informações aos poucos, postergando a informação, mantendo-o atento, pois na informação seguinte é possível remontar, modificar, toda situação.

[5] Abbas Kiarostami, foi objeto de estudo no grupo de pesquisa do CINEAD, no ano de 2012, onde debatemos o potencial pedagógico do seu cinema.

Nessa relação do filme com o espectador o diretor deixa situações incompletas, seu enredo não finalizado, permitindo que o público o finalize e ache saídas que muitas vezes nem foram pensadas. Kiarostami deixa o espectador ativo, permitindo talvez que o cinema se transforme com mais potencial numa experiência de alteridade, onde, através da vivência de outros possamos nos ver em situações e buscar saídas para elas. Assim em seus filmes o espectador também é transformado, ele também passa por alteração.

3.3 Minutos Lumière

O Minuto *Lumière é* um exercício inicial para as atividades de cinema na escola. Nele, como regra de um "jogo", as condições encontradas pelos irmãos Lumière são recriadas para que se pense o que se vai filmar, para começar a entender os conceitos de plano e enquadramento, fazendo com que essas noções básicas da linguagem se relacionem diretamente com a história de cinema. O Minuto *Lumière* mostra que o filmar é um passo posterior a outros, que a ansiedade de pegar a câmera e sair filmando de nada vai adiantar sem pensar o ato de criação a ser feito. Antes de filmar é possível sair com as crianças e pedir que, usando dois dedos de cada mão formem um retângulo e vejam e pensem a realidade por meio desse recorte.

O *Minuto Lumière é* um plano fixo de um minuto. Na época dos irmãos Lumière, a película que servia de suporte não superava os 17 metros. Assim, o plano era cortado de forma que os rolos de filmes durassem um pouco menos de um minuto. O custo do material fazia com que tivessem que pensar muito antes de iniciar a filmagem, para que não ocorressem desperdícios. No exercício, Bergala (2008, p. 209) diz que deve-se pensar, escolher, decidir e disparar a câmera sem qualquer possibilidade de arrependimento, despertando a "angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para o seu plano durante este minuto fatídico”.

Esse minuto é o batizado para uma outra forma de olhar a realidade, obrigando-os a pensar o enquadramento e antever a cena antes de gravar, procurando filmar algo presente em seu cotidiano, que se apresenta de forma habitual ou eventual, realçando a

beleza da simplicidade do que está no mundo. Essa realidade capturada no *Minuto Lumière* se torna mais atenta, mais poética que a realidade existente, ela ganha a particularidade de quem a pensou, a filmou, ela se torna mais autoral, mais criativa.

> Alain Bergala e Nathalie Bourgeois idealizaram os "*Minutos Lumière"* como atividades pedagógicas da *Cinémathèque Française*. Trata-se de uma prática mágica, que permite, fazer uma experiência de inaugural do cinema ao restaurar sua *primeira vez* com um exercício relativamente simples. Parafraseando Bergala, podemos afirmar que quando alguém se encontra no que há de originário no ato cinematográfico, se torna o primeiro cineasta, de Louis Lumière até uma criança de hoje. Fazer um plano nos situa no coração do ato cinematográfico. No simples ato de captar um minuto, está toda a potência do cinema e, no enquadramento, descobrimos um mundo que sempre nos surpreende (FRESQUET, 2013, p. 67-68).

> Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai devir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou. [...] Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma, e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas (BERGALA, 2008, p. 209-210).

O exercício não se encerra ao filmar. É fundamental assistir os minutos com a turma, uma vez que a realidade que todos já conhecem ganhou a singularidade dos olhos de quem as filmou. Desta forma, o exercício faz com que o ato de alteridade, de se colocar no lugar do outro se apresente como componente pedagógico. Os alunos passam a ver com o olhar do outro e a pensar esse olhar como se fosse seu, sugerindo e comparando com outras possibilidades.

> A visualização coletiva dos minutos e sua análise conjunta posterior permitem novamente experimentar a pedagogia da criação ao imaginar outras possibilidades autorais, vendo a produção própria e alheia. Podemos dizer que se trata de uma certa experiência de infância de uma certa infância do cinema, com a qual se comparte algo do encantamento e de "primeira vez". Ao mesmo tempo em que conhecemos algo dos primórdios da arte, fazemos de conta que a iniciamos, uma e outra vez. Crianças e adultos sentem-se autoras dos planos e endereçam seu olhar para ver o mundo através dos enquadramentos onde sempre há espaço para a emergência do novo, do que não estava previsto, e nesse inesperado se inscreve outra relação com o tempo desse minuto ubíquo (FRESQUET, 2013, p. 70-71).

Em 2012 fizemos os primeiros *Minuto Lumière* na escola, antes de iniciar o exercício assistimos aos minutos realizados pelos irmãos Lumière. Em um DVD com uma coletânea intitulada *Os Irmãos Lumière, Primeiros Filmes*, da Associação Irmãos Lumière, editada por Thierry Fremaux com filmes do Instituto Lumière e do Centro Nacional de Cinematografia. Nele vimos diversos minutos, como: *A Saída dos Operários da Fabrica* (1895), *A Chegada de um Trem na Estação* (1895) e *O Almoço do Bebê* (1895), ou seja cenas escolhidas eram cenas do cotidiano. Dividi as turmas em grupos, saímos pela vila, no entorno da escola, para que pensassem e fizessem a escolha do plano que queriam filmar. Quando todos disseram que já haviam decidido, pegamos a câmera e começamos a filmar. Foram produzidos 32 minutos no total, uma parte da turma entendeu bem o exercício e conseguiu fazer bons minutos. Um deles escolheu filmar um passarinho na gaiola, com o seu pular assustado pelo pouco espaço de sua prisão, porém que nos surpreendeu com seu belo cantar. Outro escolheu uma arvore sacudida pelo vento lembrando uma dança suave, cuja música parecia assobiada de forma compassada. Outros escolheram a brincadeira de dois cachorros, lembrando crianças que de tão entretidas não percebiam o que os cercava. Um dos minuto teve um imprevisto, um estudante estava filmando uma criança pequena, na rua, porem no meio da filmagem essa criancinha sai do quadro, como não se pode mover a câmera a cena ficou vazia. Isto traz, também, uma força pedagógica. Refletimos sobre isso coletivamente. Faz parte do

exercício de filmar assim como de toda aprendizagem a possibilidade do imprevisto, que inclusive, em alguns casos, podem contribuir significativamente para a proposta de criação. Já num outro minuto aconteceu algo interessante, o plano estava enquadrado em um caminhão e se ouvia a aceleração de motor, porém no decorrer do minuto o som da aceleração mostra o distanciamento do caminhão, contudo ele continuava ali parado na cena, na verdade o som vinha de outro veiculo. Os alunos disseram que não foi intencional, mas o elemento sonoro acrescentou uma curiosidade que ajudou a pensar outras possibilidades do som na produção audiovisual. Embora vários minutos tiveram sua particularidade e poesia, uma boa parte da turma não havia entendido a proposta de buscar algum "acontecimento" do cotidiano da realidade e acabaram fazendo uma "fotografia de um minuto", em que não acontecia nada na cena, ou representaram para câmera uma série de coisas: danças, brincadeiras, teatrinhos... deixei realizarem o que tinham pensado para discutir depois todos juntos cada um dos trabalhos.

Assistimos todos os minutos e eles mesmos perceberam a diferença entre os que tinham cumprido a proposta e os que não tinham captado o principal critério do exercício de restauração da própria infância do cinema (FRESQUET, 2013). Ter permitido que eles filmassem como conceberam a ideia foi importante, pois demonstrou a dificuldade que se tem de olhar e buscar algo que o atrai em sua própria realidade, de olhar para ela como algo que se quer mostrar, como acontecimentos que fazem parte da vida deles, mas que eles não percebem. Não havia necessidade de encenar as brincadeiras, de torná-las falsas. A brincadeira já acontecia na realidade deles, na hora do recreio, podiam apenas buscar o momento e filmá-la. Assistir juntos, discutir as possibilidades, fez com que muitos quisessem mais uma chance para filmar. Permiti então que refilmassem. Foram 17 minutos. Filmaram a hora do almoço, colegas jogando xadrez na hora do recreio, bebendo água no bebedouro, crianças pegando jabuticaba no pé, passarinho comendo fubá, todos embarcando no ônibus, o portão na hora da saída... Ou seja passaram a perceber o cotidiano e pensaram como enquadrá-lo, como eles podiam melhor mostrar suas escolhas para os colegas.

Em 2013, os *Minuto Lumière* foram feitos pelos alunos da turma do 7º ano que iniciava as atividades de cinema na escola nesse ano. Além de exibir os minutos dos irmãos *Lumière*, projetei também os minutos produzidos pela turma do ano anterior. Uma

parte dos alunos dessa turma tinha ido em 2012 ao VI Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, V Mostra da Faculdade de Educação no MAM e a V Mostra Mirim de Minutos *Lumière*" na Cinemateca do MAM-Rio, então já tinham visto os *Minuto Lumière* de seis escolas e os comentários do palestrantes. Para 2013 os minutos deveriam conter a proposta do "mostrar e esconder". Antes de iniciar o exercício vimos fotografias em que a proposta do mostra e esconder estava presente, eram fotos onde a cena não estava explícita, isso ajudou a entender melhor a proposta. Assim se valendo de sombras e planos fechados fizeram minutos da hora do recreio, de pássaros, da cozinha da escola, da chama de fogo na panela, da vassoura varrendo o chão e de um cachorro se coçando.

O *Minuto Lumière* é um exercício que nos ajuda a perceber como os alunos olham para sua realidade, pois sua proposta esta em buscar algo do cotidiano, no trabalho feito pelos alunos deu para perceber que em certos momentos o ambiente rural era uma opção de suas escolhas, as arvores, o pé de jabuticaba, os pássaros, em outros ele se fazia presente, durante a filmagem de brincadeiras durante o recreio, entra o som do galo da vizinha "cantando". Mais do que nos ajudar a perceber a realidade, o *Minuto Lumière* é um exercício que transforma o olhar dos alunos, pois para cumprir a tarefa eles buscam algo de belo, de interessante, de extraordinário ao seu redor e isso necessariamente muda a forma como ele sempre olhou para o cotidiano. Ou seja, aos poucos as cenas rurais passam a ter algo de belo pelo olhar dos estudantes.

3.4 Cineclube Sebollas

Fazer e assistir cinema se constituem uma unidade. Quanto mais assistimos filmes, melhores condições conquistamos para filmar. E quanto mais filmamos, mais atenção prestamos quando assistimos o filme, nosso outro olhar é endereçado para detalhes que antes não perceberíamos.

Assim, em 2012 demos prosseguimento as atividades do cineclube. O cineclube é uma das formas que claramente revela que o filme não precisa ter necessariamente uma temática vinculada a uma disciplina para poder entrar na escola. O filme por si só é uma

fonte de conhecimentos e informações, questiona, afeta, cria curiosidades. As narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam, provocam diálogos entre os membros da comunidade escolar. Permitir que os alunos tenham contato com uma variada possibilidade de linguagem e estética, vai além de ampliar as possibilidades deles durante as atividades de filmagem, ganha um caráter formador e cultural.

Para Alain Bergala (2008), a escola deve ser o espaço de encontro dos jovens espectadores com bons filmes, aqueles que possuem roteiros bem elaborados e bem-filmados, com a densidade e complexidade que caracterizam as obras de arte. Na escola a criança deve assistir aos mais diversos filmes, com as mais diversas estruturas narrativas, os mais diversos assuntos e as mais diversas estéticas. Fora da escola, possivelmente, esse jovem, em função do mercado da indústria cinematográfica, e incentivado pela publicidade, pela televisão e pela dificuldade de acesso a outras produções, só tenha acesso a filmes que em sua maioria estão comprometidos com os interesses de mercado, de fácil assimilação, de posições políticas reacionárias. A escola pode permitir o contato com outras produções, pode despertar e diversificar seu gosto. Filmes de custo mais modesto, de diferentes regiões do mundo, de temáticas mais complexas e estruturas narrativas mais elaboradas ampliam o leque que o mercado oferece e é a escola um lugar privilegiado para propiciar esse encontro. O fato dos alunos sempre assistirem o mesmo tipo de filme dificulta o contato com outras produções, com uma diversidade estética e narrativa, o que dificulta a elaboração e ampliação de critérios pessoais de apreciação e escolha. A escola, através da atividade cineclubista, amplia o contato com uma variedade de filmes e contribui para desestabilizar o gosto, provocar a dúvida, a inquietação. A escola pode representar o diferencial no acesso desse jovem a um repertorio e gosto variado.

> As crianças e jovens de hoje têm cada vez menos chances de encontrar, em sua vida social normal, outros filmes que sejam não os do *mainstream* do consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam) é o último lugar onde esse encontro ainda pode acontecer. Portanto, mais do que nunca, sua missão é facilitar o acesso – de modo simples e permanente – a uma coleção de obras que deem uma ideia elevada, não pedagógica, daquilo que o cinema

> – todo o cinema – pôde produzir de melhor (BERGALA, 2008, p. 91-92).

No Abecedário de Cinema, Bergala (FRESQUET & NANCHERY, 2012) afirma que em um bom filme, os personagens existem de verdade, tem condições humanas reais. Um bom filme não quer dirigir o espectador, não faz pressão sobre ele, não é aquele que diz: “agora é hora de se emocionar, e todo mundo chora; agora é hora de se assustar...” O bom filme não nos obriga a sentir a mesma coisa, no mesmo momento. Um bom filme é aquele que permite uma experiência de alteridade. Por isso, ao passarmos filmes na escola, temos que ter cuidado para não aceitarmos os frutos do modismo, nem nos rendermos aos filmes "que eles gostam". Em primeiro lugar, pelo fato de que a escola deve ser o lugar onde eles podem ver o diferente, esses outros filmes eles já veem em casa. Em segundo lugar, porque sabemos que as crianças são vítimas de um comércio e uma indústria que querem que elas consumam seus produtos sem se preocupar que formação isso terá no gosto delas.

Esse encontro entre o adolescente e o "bom filme" nem sempre é fácil. Normalmente, causa certa “estranheza", pois possuem tempos e linguagens que não estamos acostumados, que não são facilmente assimilados, que exigem um certo esforço. O confronto com os hábitos e com as ideias preconcebidas fazem parte da formação do gosto, é um processo lento, e a escola é o lugar onde esse encontro deve acontecer. Nele, o aluno vai criando seu repertório, percebendo o que gosta mais e o que gosta menos. Um bom filme normalmente está um passo a frente da nossa consciência. Ele nos deixa um enigma, que não desvendamos imediatamente e continuamos a pensar no filme, nas suas imagens, por dias. É um encontro desestabilizador. Segundo Bergala (2008, p. 61) "o filme trabalha em surdina, sua onda de choque se propaga lentamente”. Quando encontramos bons filmes eles nos deixam marcas e nos acompanham para sempre. Dar o tempo para "desenvolver a ressonância da obra de arte", nem sempre é uma tarefa fácil para escola, tão acostumada a ter que resolver questões e a dar respostas. Nem para a sociedade atual, onde os alunos buscam por coisas de consumo imediato e descartáveis. Contudo, Bergala diz que a escola hoje, para maioria das crianças, pode ser o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar.

> O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. Não se "arrasta" as crianças para a arte como os bois para o arado. Trata-se de expô-los à arte, mesmo que isso seja às vezes explosivo. Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela (BERGALA, 2008, p. 98).

Nos filmes, assim como na vida, não sabemos de tudo. Assim, o filme pode tratar de problemas que as crianças não fazem ideia. Para Bergala, porém, a melhor forma é quando no filme existe um personagem criança que está na mesma condição do espectador criança e, neste caso, a ele se identifica com o filme, exatamente pela incompreensão de seus personagens, ou seja, ele se identifica com o personagem criança e com sua ignorância. Contudo, o mundo e seus problemas não desaparecem como nos filmes "infantilizantes", ele está presente no cinema, só que de uma forma onde a criança se sente mais protegida pela companhia do personagem.

No ano de 2012, fizemos apenas seis sessões durante o ano todo, em função de ocorrem durante o horário letivo. No primeiro semestre, assistimos *Mutum* (Sandra Kogut, 2007) e *Onde fica a casa do meu amigo* (Abbas Kiarostami, 1987). No mês de maio, fizemos uma sessão de Cinema na Praça, aberto à comunidade, com o filme *5x Favela: agora por nós mesmos* (Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro, 2009). Antes da projeção do filme, mostramos os exercícios de cinema que os alunos fizeram, gerando grande empolgação por parte deles. O 9º ano ajudou na organização e divulgação e montou uma barraquinha para vender pipoca, brigadeiro e refrigerante para sua formatura. O evento contou com um público de 150 pessoas. Escolhemos esses três filmes porque percebemos a possibilidade de utilizá-los pedagogicamente quando foram exibidos durante o curso de formação de professores do CINEAD, No segundo semestre, assistimos *O pequeno Nicolau* (Laurent Tirard, 2010) e *O pequeno fugitivo* (Morris Engel, Ruth Orkin, 1954) e em setembro fizemos outra sessão na praça. Novamente o 9º ano ajudou a organizar e divulgar, além de montar sua barraquinha. O filme foi *O ano que meus pais saíram de férias* (Cao Hamburger, 2006) e contou com um público de 80 pessoas. A escolha dos

filmes foi em função de serem produções com uma variedade de linguagem e terem como personagem principal uma criança.

Dos filmes do cineclube em 2012, *Mutum* causou a primeira resistência. Por ter um tempo mais vagaroso, que acompanha a dinâmica da vida rural que ele retrata, fez com que os alunos, ficassem impacientes, questionando se nada iria acontecer. O interessante é que o tempo de *Mutum* é o mesmo tempo que os alunos encontram em seu cotidiano nas fazendas pela tarde, porém não é o mesmo tempo dos filmes que eles estão acostumados a assistir. Quando assistimos Mutum, de Sandra Kogut, mais do que assistir uma história passada no interior do Brasil, somos convidados a sentir um pouco desse interior. Além das imagens, dos diálogos, da ausência de música, reduzindo a intervenção, o que talvez nos leve mais a viver essa experiência seja o tempo vagaroso do filme. Mutum tem o tempo que espera as coisas acontecerem. O tempo da agricultura. O tempo da natureza. Retrata um menino do sertão brasileiro, que sabe muito pouco, até sobre as coisas que acontecem ao seu redor, mas que sente. É um filme em que as pessoas sentem essa vida, esse lugar, esse tempo. Para Ademar Bogo (2010) a relação com a agricultura permitiu ao agricultor decifrar os encantos da terra, da vegetação, dos animais e dos insetos, construindo culturas e saberes milenares. *Mutum* tenta não só mostrar mas passar essa relação do homem com campo.

Os filmes *Onde fica a casa do meu amigo* e *O pequeno fugitivo* encontraram resistência por outro motivo, o da língua. Embora não sejam filmes com muitas falas, quando elas ocorrem é legendado. Como só estão acostumados a assistir filmes dublados na televisão, não têm a facilidade de acompanhar a legenda e logo se desinteressam. Diante dessa situação, percebi que esse é o papel do filme na escola: apresentar essas dificuldades para que, com a renovação de hábito, os alunos possam decidir o que realmente gostam.

Em 2013, resolvemos mudar a dinâmica do cineclube. Com a ajuda de uma aluna do ensino médio, ex-aluna da escola, e com o apoio da turma do 9º ano, passamos as sessões do cineclube para o contraturno. O cineclube passou a ser toda quarta-feira, de 13 às 15h. Os alunos do 9º ano divulgavam e vendiam pipoca e a ex-aluna montava os equipamentos. Desta forma o cineclube ganhou uma dinâmica própria, porém acabou

limitando a participação àqueles que moram mais perto ou que possuem formas próprias (carona, casa de amigo, bicicleta...) de condução.

No primeiro semestre de 2013 foram dez sessões com um público médio de quinze alunos de todas as séries. Passamos os filmes *O Palhaço* (Selton Mello, 2011), *Uma professora muito maluquinha* (André Alves Pinto, César Rodrigues, 2011), *Araguaya a conspiração do silêncio* (Ronaldo Duque, 2004), *As Aventuras de Pi* (Ang Lee, 2012), *Machuca (*Andrés Wood, 2004), *Um conto chinês (*Sebastián Borensztein, 2011), *A Pequena Miss Sunshine* (Jonathan Dayton, Valerie Faris, 2006), *Super Size me – a dieta do palhaço* (Morgan Spurlock, 2004), *Os outros* (Alejandro Amenábar, 2001) *e V de Vingança* (James McTeigue, 2006). O cineclube passou a ter um público fiel, que mesmo no dia de jogo do Brasil pela copa das confederações fizeram questão de manter o cineclube. É importante destacar que essa atividade para eles é um espaço de socialização, uma vez que quando não tem o cineclube ficam em casa distante dos amigos. Os filmes foram escolhidos devido a variedade de linguagem e estética de sua produção e também aos que conseguimos ter acesso.

No segundo semestre começamos a utilizar os filmes da Programadora Brasil, também como recurso previsto pelo projeto Cinema para aprender e desaprender. O cinema nacional possui uma variedade de produções com características de linguagem e estética variada. Utilizar os filmes da Programadora facilitou por ser um acervo presente na escola, também foi interessante por possuir títulos que fazem parte da história do país, por falar a nossa língua e mostrar nossas paisagens e realidades diversas. Foram nove sessões, com uma média de dez à quinze alunos. Passamos os filmes: *Boleiros (*Ugo Giorgetti, 1998), *Cafuné* (Bruno Vianna, 2005), *O Corintiano* (Milton Amaral, 1966) , *O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas* (Paulo Caldas, Marcelo Luna, 2000), *Novembrada* (Eduardo Paredes, 1998), *Amor e Cia* (Helvécio Ratton, 1998), *O Homem Nu* (Roberto Santos, 1968), *De passagem* (Ricardo Elias, 2003), *Durval Discos* (Anna Muylaert, 2002).

Alguns alunos reclamaram dos filmes serem antigos, muitos tem a ideia de que filmes com mais de três anos de lançamento já são velhos. Reclamaram do som, de alguns palavrões, enfim existe uma estética diferente entre os filmes nacionais, que são

acervo da Programadora Brasil, dos filmes de *Hollywood*, e leva tempo para atravessar essa barreira invisível e começarem a se interessar por outras questões que o nosso cinema tem que eles não conheciam: como as pessoas são mostradas, problemas mais reais, fatos mais próximos do dia a dia deles. Questionei com eles se os filmes que eles assistiam na TV mostravam o Brasil, mostravam uma realidade parecida com a deles, ou se através desses filmes ver o natal nevando, as pessoas comemorando *Halloween*, comendo bacon no café da manhã, e os jovens jogando futebol americano ou basebol, ou nave espaciais, perseguições policiais se tornavam coisas naturais. Discutimos que é possível também um cinema que apresente os problemas que todos vivemos cotidianamente, e sugeri para eles que através da identificação com os personagens podemos também experimentar múltiplas aventuras e situações assistindo filmes.

Alertei que a oportunidade de assistir filmes próximos à sua realidade, ajudaria a pensar histórias para os seus filmes, a produzir imagens e sons cada vez mais interessantes. Alentei-os para continuarem a assistir os filmes que eles gostam, mas afirmei que na escola seria a possibilidade do outro, do diferente, deles terem contato com outras formas de se fazer cinema. E apontei também que quanto mais filmes eles conheceram o gosto poderia ir sofrendo algumas eventuais alterações enquanto vamos ampliando o repertório. Mesmo com as reclamações de início formaram um público que se manteve até o final.

A utilização de filmes nacionais nas sessões do cineclube coincidiu com a lei nº 13.006, que entrou em vigor esse ano, 2014, que torna a exibição de filmes de produção nacional obrigatória nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais. A lei não especifica a forma como esses filmes serão passados, nem quais filmes ou de quais produtoras, só percebe a importância do filme como um conhecimento para estar na escola. Essa lei, e consequentemente a maior presença do cinema nacional para os alunos podem contribuir para perceberem características próprias de se fazer cinema no Brasil, tornando os cenários e personagens familiares não só em sua realidade, mas também em sua imaginação.

3.5 Cinema na escola rural

Ao trabalhar cinema com os alunos, pude perceber em suas produções uma dificuldade em aceitar a sua realidade, desde o momento da realização, onde os ouvia falando "tira essa galinha daí, maior mico" ou "só aparece mato filme". Ou quando queriam filmar mostrando somente os carros e a rua. As atividades de cinema explicitaram essa situação: nos primeiros exercícios, as fotografias do caminho para escola e os *Minutos Lumière* valorizaram o olhar que eles tinham para realidade, fazendo com que buscassem o que consideravam bonito na natureza: pássaros, árvores, animais, entre outros. Contudo, quando fomos fazer os curtas, suas histórias sempre eram de personagens com uma realidade urbana, que ia desde falar ao celular, a se encontrar na lanchonete, festas na casa das amigas... Se produziam todos para fazer os personagens: as meninas maquiadas, de salto alto, os meninos com roupa de festa, todos arrumados e andando pelo pasto para chegar ao lugar onde iam filmar. Ou seja, em suas histórias de ficção, eles não queriam contar as suas histórias da realidade. Não percebiam que as suas histórias de vida eram mais interessantes, mais complexas em detalhes, do que a que eles queriam reproduzir, que, no fundo, eram cópias de "malhação" ou da "sessão da tarde". Quando conversávamos, os alunos insistiam que não queriam mostrar mato. E a velocidade dos acontecimentos do filme, era sempre um tempo rápido, cenas com batida de carro, briga, um filme de "ação".

3.5.1 - Os exercícios

No ano de 2012 percebi como havia uma resistência para valorizar a própria realidade, o seu próprio meio. Com os curtas mostrando um cotidiano falso, com a dificuldade que tiveram em assistir o filme *Mutum*, questionando a velocidade dos acontecimentos do filme. Porém, haviam dado um primeiro passo na mudança desse olhar com a produção e o debate dos *Minutos Lumière*. Esse primeiro passo ganhou um empurrãozinho em dezembro de 2012 com o VI Encontro Internacional de Cinema e

Educação da UFRJ, a V Mostra da Faculdade de Educação no MAM e a V Mostra Mirim de *Minutos Lumière* na Cinemateca do MAM-Rio. Quando expliquei como eram esses encontros, que iríamos apresentar juntos com outras escolas os nossos *Minutos Lumière*, que seria bom para eles verem o que as outras escolas estão produzindo, que professores da universidade iriam comentar a produção deles, começaram a reagir: "você não vai levar aquela pagação de mico não", "vão achar que a gente vive na roça, no meio do mato". Contudo, eles ficaram surpresos quando viram que os *minutos* deles era tão bons quanto os das escolas da cidade. Os comentários dos debatedores apreciando o lugar, perceberam o som dos passarinhos como algo agradável. Todos os estudantes saíram do encontro com um sentimento de orgulho.

No ano de 2013, a turma do 7º ano, mesmo não tendo feito *Minutos Lumière* em 2012, havia assistido os colegas, assim como também havia ido ao Encontro da UFRJ. Assim, já conheciam a proposta do *Minutos Lumière* e a desenvolveram com mais facilidade. Para os minutos de 2013 ainda havia uma nova regra, o “mostrar e esconder”, ou seja, as imagens sobre a realidade não podiam ser tão explicitas, tinham que despertar a curiosidade no espectador. A maioria dos *minutos* mostrava o cotidiano na escola, o pátio com um plano mais fechado, sombras de amigas conversando, a porta da sala e o seu entra e sai, a cozinha e o fogo na panela, o bebedouro e seu reflexo, mãos dos alunos pintando durante a aula. Todos os minutos captaram o som dos passarinhos, que sempre revela que estão no campo. Os outros planos já demonstram o lugar com suas imagens, maritacas no fio, pombas ciscando na rua, cachorro se coçando, e um plano em que mostra as crianças entrando na Kombi, com a escola ao fundo, as montanhas e as árvores. Esse plano revela a escola em sua localização rural, demonstra que alguns alunos já não se preocupam em esconder essa condição.

O exercício filmado-montado, cuja regra é filmar na mesma ordem da montagem do filme sem poder refilmar nem editar no final, tem como objetivo que eles pensem muito bem a cena, que não filmem de qualquer maneira. Esse exercício foi feito pelo 8º ano, também tinha como proposta o mostra e esconder, e resultou em três curtas que demonstram o cotidiano na escola. O primeiro *A Apertada*, uma aluna com muita vontade de ir ao banheiro tem que acabar seu exercício antes de ir, enfrentando obstáculos pelo caminho. O filme se vale de planos fechados e o espelhamento que a TV da sala produzia

para não deixar suas imagens explicitas. O segundo *Bola de Gude* mostra uma briga durante o jogo de bola de gude e as "pazes" posteriormente. Se utiliza sombra e reflexo do espelho como recursos. O terceiro *A Gula* um menino come, repete, mas não aguenta comer tudo e desperdiça. Nesses três curtas a realidade escolar esta presente, onde seu cotidiano, com suas especificidades se apresentam, o pátio com o som das aves, a cozinha com sua comida, a sala de aula e sua TV, o banheiro simples.

Todavia, é no exercício "realidade ficcional" que esse universo de uma escola em uma área rural é revelado. A proposta do trabalho é que os alunos exercitem sua imaginação e construam lugares que não existem, explorando os recursos do cinema, como uma porta que entra em lugar que não é o real, caminhos que levam a lugares diferentes dos que são na realidade.

> A partir do cenário e do espaço do estabelecimento escolar, perfeitamente familiar a cada um dos participantes, cada aluno (ou pequeno grupo de alunos) teve que "inventar" um espaço novo, construído a partir de um roteiro, por exemplo, de perseguição, de deslocamento, etc. A regra do jogo é a seguinte: o espectador que não conhecesse os lugares reais (quase sempre o caso do espectador no cinema) poderia construir mentalmente, acompanhando os *raccords* nos planos encadeados pela lógica do roteiro, uma representação espacial do lugar, verossímil e coerente, mas absolutamente falsa em relação à realidade. Esse exercício permite que se tome consciência, com mais eficácia do que com um longo discurso, de que os espaços filmados em vários planos num lugar existente sempre cria, na montagem, um outro espaço a partir do espaço real, e de que esse espaço reconstituído é, para o espectador, o único que existe e que importa (BERGALA, 2008, p. 191-192).

Assim o primeiro curta *A Procura* mostrou todos os caminhos dentro da escola, a história era de uma menina que procurava um menino, e assim percorreu todos os caminhos da escola, abriu portas, entrou e saiu de lugares, a escola ia aparecendo e se revelando, enquanto a personagem a percorria. Esse curta utilizou o recurso do plano e do contraplano, mostrando, sempre de dois ângulos, a escola simples, suas salas de aula, sua cozinha. O segundo curta, *Zero*, foi além: dois alunos, depois de serem pegos "colando"

são expulsos da sala de aula e os caminhos os levam para fora da escola, o banco do pátio vira o banco da praça e todos os caminhos da vila são revelados em sua longa jornada de volta à sala de aula, as ruas vão se revelando e nos dando a sensação da escola nunca chegar. Esse de todos os trabalhos dos alunos é o que melhor mostra a vila de Sebollas, os planos sempre mostrando sua condição cercada de verde, de pastos, plantações e florestas.

A partir do recorte que fizeram, acredito que mesmo ainda de forma incipiente essas atividades de cinema têm contribuído para que os alunos olhem para sua realidade escolar e rural de uma outra maneira. Se em 2012, faziam de tudo para esconder qualquer coisa que mostrasse que estavam no "mato", nesse último curta de 2013 todo o verde é mostrado como algo que queriam mostrar.

Isso não significa dizer que passaram a ver sua realidade como algo mais interessante que as escolas urbanas de "malhação" ou que as perseguições policiais dos filmes de ação, mas que houve uma pequena mudança, que perceberam que não existe um só caminho, um só tipo de cinema, uma só maneira do que é belo, que existe cinema que mostra realidades parecidas com a deles, que podem fazer filmes interessantes a partir da sua realidade, das suas experiências de vida.

3.5.2 - Frases Incompletas

Para complementar meus registros de caderno de campo e filmagens sobre a impressão que os alunos têm de sua realidade e identificar onde estão essas pequenas mudanças, e como pensam a respeito de questões que trabalhamos subjetiva e coletivamente durante esses dois anos do projeto de atividades de cinema na escola, realizei um instrumento pesquisa com frases incompletas para os alunos responderem. Foram 10 frases incompletas (ver anexo 2) preenchidas por 26 alunos, as quais pretendo analisar aqui.

A primeira questão era para completarem a frase: "Eu gosto de fazer filmes porque...." O objetivo dessa pergunta era perceber o que motivava os alunos a querem

filmar. A maioria, dezesseis, respondeu de forma parecida, afirmando que "era divertido, era diferente, algo novo, porque gostava de filmar". O prazer em filmar, em se ver, em estar fazendo algo diferente na escola é o que os leva a querer trabalhar com cinema. Dois outros alunos responderam "porque saímos da escola, saímos da sala". Um outro, "porque fazemos menos dever". Nesses, como nos primeiros, o que interessa é a transformação desse espaço escolar em um lugar que permita que eles saiam, que não os coloque para copiar exercício, um lugar prazeroso. Três alunos disseram que gostam de filmar "por interpretar personagens diferentes da vida deles, vivendo outra histórias". Outro disse que fazer filmes "tira a vergonha de me mostrar". E quatro disseram que era porque mostravam "sua escola, sua realidade, um pouco do que somos". Com essas respostas, o objetivo das atividades de cinema em ser o outro, em ser aquele que constrói com os alunos um espaço de prazer, que deixa a escola e o aprender mais leve, parece ter sido alcançado.

A segunda questão: "O que eu mais gosto de mostrar quando filmo na escola é..." Oito alunos responderam que era "o pátio". Seis gostam de mostrar "os alunos, os colegas". Quatro "a sala de aula". Dois "a cozinha". Um "a luz do sol". Um "terror". E quatro "animais, pássaros e cachorro". O pátio, com as brincadeiras do recreio, é o espaço mais querido pelos alunos, logo o que querem mostrar, os outros espaços vão exercer um significado particular para eles. O interessante é alguns já perceberem algo externo a escola que acham bonito, logo querem filmar, como a luz do sol, os pássaros e o cachorro da rua que aparece no portão da escola. Acredito que essas respostas foram influenciadas pelo exercício do *Minuto Lumière*, onde eles tiveram que observar e achar o que queriam filmar, foi quando filmaram as sombras, os pássaros e o cachorro. Assim, quando pensaram o que gostam de filmar, lembraram dos minutos.

A terceira questão: "Já perto da minha casa, acho que é legal filmar...." A maioria, quatorze, colocou "a natureza, áreas verdes, árvores e pássaros, animais, jardins". Um "o lago com peixe". Outro "a cachoeira". Outro "as vacas lá de casa". Dois "o sítio e a piscina". Outros dois "a praça". Um "a fábrica e os carros passando pela BR e quatro "nada, lá não é legal porque é só mato". A maioria tentou pensar o que havia de interessante e belo próximo ao lugar que mora, e conseguiu perceber nas coisas da natureza essa beleza, os peixes, os pássaros, a cachoeira. Outros talvez em função dos

dois anos de trabalho e nossas constantes conversas colocaram a natureza como uma possível resposta correta. Contudo é interessante pensarmos nos alunos que ainda não conseguem perceber nada de belo ao seu redor, como se o "mato" fosse algo depreciativo do lugar, algo que o levasse a não querer mostrar. É por isso que afirmei que a mudança no olhar sobre a sua realidade, através dos exercícios de cinema, deu apenas alguns passos e é importante para o reconhecimento de que o rural conserva sim também a marca do belo, do interessante, do viável. Um dos alunos chegou a valorizar o pouco de urbano que existe perto da sua casa, uma fábrica e os carros na rodovia. Ele acredita que isso é legal de filmar, pois é aceitável no tipo de filmes que ele conhece, e consequentemente, que gosta. O modo de vida rural e seus jovens sofrem uma violência da estética urbana, como estética dominante, fazendo com que eles ainda não consigam achar na sua realidade nada de belo.

A quarta questão: "Quando assisto filme o que eu mais gosto é...." Seis responderam "ação, guerra, lutas, troca de tiro, morte" Dois "sangue e terror". Um "carros". Um "comédia, cena que me faz rir". Outro "suspense". Cinco o "ator ou a atriz bonitos". Quatro "o final feliz, quando tudo acaba bem". E cinco "ver as cenas, os jeitos das pessoas, como elas interpretam os personagens." Ainda predomina os padrões dos filmes de *hollywood*, os modismos e os estrelatos, falado por Benjamin (2012). Porém alguns alunos já assistem os filmes atentos a questões do próprio fazer cinema, como observar as cenas, os personagens. Essa mudança no ver filmes com os olhos de criação, de quem esta pensando o fazer, é muito significativa, independentemente dos filmes que estão assistindo.

A quinta questão: "O que as escolas que aparecem nos filmes têm em comum com a minha é..." A maioria dos alunos, nove, respondeu "a bagunça, risadas". Seis responderam "alunos, professores e sala de aula". Um respondeu, "o uniforme". Outro "a secretaria". Outro "o recreio". Outro "o refeitório". E um disse que "nada, são muito diferentes". A percepção da escola ainda é o que eles têm em comum, que é a idade, as brincadeiras. A estrutura escolar também foi observada, os professores, os alunos e as salas de aula são muito parecidas em toda parte.

A sexta questão: "Nos filmes que assisto as escolas são diferentes da minha porque.." Nessa questão o objetivo era observar o que eles percebem de diferente nas escolas dos filmes. Foram várias as diferenças, e quase sempre valorizando as escolas (urbanas) dos filmes em detrimento da sua. Cinco disseram "que são mais organizadas, tem menos bagunça". Três que as escolas "são maiores, tem mais alunos". Dois que nos filmes as escolas "tem paisagens mais bonitas". Três que as escolas dos filmes tem "alunos mais bonitos". Um tem "a merenda melhor". Outro "o ensino é avançado". Outro tem "pessoas mais populares". Outro "os alunos trocam de sala os professores não". Outro tem "internet". Outro aluno disse que tem "mais recursos". Outro que "eles tem mais coisas para mostrar". Outro aluno disse que é diferente "porque a minha é rural". Outro disse que as escolas dos filmes "tem quadra". Outra disse que "tudo é diferente pois os filmes que assisto são americanos". E outro disse que tem "mais segurança". O interessante foi perceber que aos seus olhos as escolas dos filmes sempre tem coisas a mais que as deles, não foram observações no sentido contrario, que valoriza as coisas boas que eles tem, mas sempre o que lhes falta.

Na sétima questão: "As paisagens e cenas dos filmes que eu gosto têm em comum com a minha realidade..." A maioria quatorze, responderam que "nada, é diferente da minha realidade, eu gosto de filmes que não tem a ver com o que eu vivo", sete disseram que tem "árvores, mato, pássaros, floresta, animais, plantas, jardins", dois "cenas engraçadas" e um "cenas tristes". A maioria não gosta de filmes que mostrem sua realidade, mais do que gostar eles se habituaram a ver somente um tipo de filme, que valoriza outro modo de vida diferente do seu. Essa hegemonia na forma de representar a vida através do cinema, como já debatido anteriormente, leva a subjugar um modo de vida sobre o outro, a subjugar os costumes, os hábitos, as paisagens de uma realidade sobre outras. E levanta uma questão, como esses jovens vão realizar atividades de cinema, se o padrão e o modelo do que gostam não está em sua realidade? Vão criar estúdios? Ir filmar nas cidades? Tentar esconder todos os vestígios de sua realidade rural? E se os pássaros insistirem em cantar? E se o cocoricar da galinha, o mugido da vaca teimarem em invadir as gravações?

Trabalhar cinema em uma escola na zona rural passa por valorizar o modo de vida rural, valorizar sua paisagem, seus hábitos, valorizar a prática do homem no campo.

Como podemos valorizar isso? Um caminho é o que temos tentado nesses dois anos, através dos exercícios que os convidam a olhar poeticamente para sua realidade, através de filmes que valorizem essa realidade, através de exibições que valorizem o que eles produziram, o que eles estão mostrando. É uma ação pequena diante do mundo mágico do consumo e da televisão, mas é como a escola pode ser o diferente, como ela pode fazer um contraponto. Se a escola não cumprir esse papel, talvez em nenhum outro lugar ele terá essa oportunidade.

A oitava questão: "Eu me sinto um aluno de escola rural quando.....” Quatro alunos responderam "quando acordo cedo". Três "quando venho de Kombi para escola". Dois "quando pego estrada de terra para chegar na escola". Cinco "quando vejo mato, árvores e bois perto da escola". Um "quando as pessoas não sabem onde é", outro "quando acaba a água". Outro quando "chove e dá lama". Três "por não ter sinal de telefone, nem internet". Outro aluno disse que é "quando passa perto de uma escola da cidade". E três disseram "não me sinto, nunca parei para pensar que sou de uma escola rural, em nenhum momento". As condições rurais são lembradas a partir de suas dificuldades, longas distâncias, daí ter que acordar cedo, chuva e estradas de terra com lama, não ter celular, nem internet e também pela paisagem que a cerca, mato, árvore, bois. Contudo, isso caracteriza o ambiente que cerca a escola, mas não uma prática diferenciada na escola.

A escola de Sebollas, mesmo inserida em área rural, para seus moradores, é uma escola igual em programa, em professores, em carteiras, em salas de aula, em dias letivos, em calendários em tudo a uma escola da cidade, desta forma os três alunos que não se sentem em uma escola rural, nem nunca pensaram nisso estão corretos, pois tirando o ambiente que a cerca, essa escola poderia estar em qualquer lugar, é igual a todas. Assim, a escola, por um lado, perde a oportunidade de se relacionar com a prática do homem do campo, em valorizar seus fazeres e sua cultura e permitir que os alunos reconheçam o importante papel social que o campo exerce em nossa sociedade; mas, por outro nos permite analisar que em si própria seus problemas não são advindos estritamente das marcas do rural e sim muito mais dos próprios problemas do sistema educativo como um todo.

A nona questão: "Minha escola se diferencia de uma escola urbana porque..." A maioria, nove, responderam que é "pois não funciona celular e internet". Três alunos "porque a nossa está em uma zona rural". Dois "porque a minha tem paisagens rural, ar limpo, natureza". Dois "porque na minha todo mundo é amigo, nas outras as pessoas não se falam direito". Dois "a minha tem poucas pessoas". Um "as escolas da cidade são mais novas". Outra "lá o ensino é melhor". Outro "a da cidade não precisa acorda cedo". Outro aluno "a da cidade tem quadra dentro da escola". Outro aluno "porque lá tem coisas melhores para os alunos". E outro que "a minha é mais tranquila". Alguns alunos observaram que o que varia na escola é o meio, sua localização, sua paisagem e não a estrutura escolar. Alguns observaram bem o tipo de relação que ocorre em lugares menores, onde as pessoas são mais próximas, se conhecem pelo nome, pelas famílias, não existe o distanciamento que ocorre em cidades, principalmente cidades grandes. Outros mantêm uma percepção, equivocada, de inferioridade, pois no caso do município de Paraíba do Sul, a qualidade do ensino e a estrutura da escola são as mesmas da cidade, e o que faz variar esse elementos não é a localização. Agora a maioria dos alunos sente falta da internet e do celular, os dois são importantíssimos para comunicação, para o conhecimento e para pesquisa, que poderiam permitir que mesmo morando distante dos centro urbanos e de pesquisa, os alunos pudessem ter acesso a seus acervos, se comunicassem com gente do mundo todo e rompessem as barreiras geográficas. Contudo a falta de comunicação não é uma característica rural, pelo menos não deveria ser nos dias atuais. A ausência desses recursos realmente pode prejudicar a formação do aluno do campo, fazer com que o da cidade tenha maior acesso à informação, ao conhecimento e à tecnologia, o que no futuro deixe o jovem do campo defasado em comparação ao da cidade. Esse é um problema de políticas públicas, que permitiria a inclusão tecnológica desses jovens e da escola. Devido as questões políticas e sociais debatidas no primeiro capítulo, do ponto de vista capitalista, é cara a instalação dessas tecnologias em áreas distantes, e o número de consumidores é pequeno, não valendo a pena o investimento. O Governo Federal, através Ministério das Comunicações criou o Programa Nacional de Banda Larga, que previa a massificação da oferta de internet banda larga até 2014. Porém existe uma resistência das operadoras em cobrirem áreas onde não obterão lucro. Assim se pensarmos a situação rural do Brasil em comparação com Sebollas, que está tão perto

dos centros urbanos e em um dos Estados mais ricos da federação, como será a inclusão digital de jovens da zona rural do Piauí, de Tocantins ou do Pará?

Questão dez: "Fazer cinema em uma escola rural significa mostrar ..." A maioria, doze, responderam "a natureza, o mato, a paisagem, um lugar bonito e limpo". Três acham que é mostrar "como é a vida rural, a roça". Quatro responderam "a qualidade da escola, o dia a dia na escola". Um "o lugar que a gente vive". Outro "a humildade". E dois "mostrar que nos também fazemos filmes". Embora, na questão sete, a maioria dos alunos disse não reconhecer nada de sua realidade nos filmes que gostam, na questão dez, quando questionados sobre o filmar, a maioria acha que se deve mostrar o ambiente que os cerca, alguns falaram em mostrar a vida no campo, na "roça". Os exercícios de cinema na escola expuseram uma contradição, que está longe de ser superada, mas que já é capaz de ser percebida e trabalhada por alguns alunos. Através do prazer de filmar os alunos vão redescobrindo a sua realidade e restabelecendo uma outra relação a partir desse novo olhar.

3.5.3 - Vídeo questão

Ainda, para enquadrar mais o objetivo, elaboramos outro instrumento de pesquisa, a filmagem de um vídeo questão: uma entrevista de avaliação com os alunos, foram quinze alunos, a partir dos seguintes tópicos: “cinema”, “educação”, “escola”, “ser rural” onde os alunos falaram o que vinha a sua cabeça a partir dessas palavras. E foram mostradas quatro imagens do filme *Vidas secas* (anexo 3) de Nelson Pereira dos Santos, mostrando o sertão, o casal de trabalhadores, uma criança e seu cachorro e a casa dos trabalhadores. E também mais quatro imagens do filme *Jeca Tatu* (anexo 3) de Milton Amaral, mostrando um carro de boi, a casa do Jeca, o próprio Jeca e o Jeca com cachimbo e uma criança. O objetivo das imagens era saber se reconheciam nelas algum lugar ou alguém. Se para alunos, de forma inconsciente, elas eram representativas de sua realidade, do rural.

A palavra "cinema" despertou nos alunos a mesma sensação quando eles responderam à questão um do questionário e associaram "aos filmes, à cultura, a uma coisa legal e à diversão". Cinema para eles está ligado ao prazer. Já a palavra "educação" deu a ideia de formação para eles, pois respondiam "ser educado, respeitar, gentileza, sabedoria, cultura". Outros já a compreenderam em seu sentido formal, "estudo, aprender, escola". A palavra "escola" levou a pensarem em: "estudar, aprender, algo novo, amizade, diversão, chato, bagunça, viagem". Acredito que a definição deles é o que a escola é um lugar onde eles estudam e aprendem, um lugar que tem coisas novas, onde tem amizade e diversão, onde tem hora que é chato, mas que tem hora que é legal, que se brinca e é um lugar onde se pode viajar, no sentido figurado e no sentido literal mesmo, pois a excursões da escola para muitos é a única chance que tèm de conhecerem outros lugares, de saírem do entorno de Sebollas.

A expressão "ser rural" foi a que causou mais estranhamento a eles, se assustavam quando questionados sobre essa condição, provavelmente por que não tinham o hábito de se considerarem como tal. Suas respostas foram bem diversas, que iam desde associar ao trabalho, a características de personalidade, ao lugar que moravam. Responderam: "são pessoas que vivem na roça", "em lugar sem poluição, limpo, que não tem violência, que tem plantações", "é ser humilde, ser educado", "é trabalhar no campo", "é menos desenvolvido", "uma pessoa que mora numa cidadezinha que tem mato, canto dos pássaros", "pobreza", "pessoas antigas." O interessante foi perceber como suas respostas eram sempre na terceira pessoa, como se falassem de outro, não deles próprios. Como já discutido no capitulo um, "ser rural", vincula o trabalhar no campo, o morar em uma área rural e os hábitos, costumes e valores desenvolvidos e mantidos nessa região, não há como determinar, quem é ou não rural, a não ser através do vínculo que a pessoa mantém com a vida na terra e a sua forma de se relacionar com o restante da sociedade. Alguns alunos ainda ressaltaram uma visão pejorativa, como um lugar "menos desenvolvido, de pobreza e ultrapassado, antigo", provavelmente considerando isso ao comparar com a possibilidade de consumo, "riqueza", da cidade.

Para se debater as imagens, destaquei a observação de alguns alunos, pois achei que permitem algumas reflexões. A primeira imagem do filme *Vidas secas*, onde trabalhadores caminham no sertão, a aluna Edna disse lembrar "escravos", penso que

trabalhadores rurais em uma foto preto e branca, podem sim lembrar escravos. Já o aluno Breno disse lembrar "Sebollas" e os alunos Julia e Sergio disseram lembrar "Minas Gerais". Os alunos de Sebollas tem famílias que são de trabalhadores rurais e outras que são de jardineiros ou caseiros, esses quando veem o trabalho na roça lembram o de parentes mais distantes, normalmente a casa dos avós em Minas Gerais. A foto onde aparecem dois trabalhadores. O aluno Iuri disse que lembra "a vida da mãe dele" e Maycon e Matheus, "pessoas pobres". Os trabalhadores permitiram uma identificação da vida simples e dura que levavam no campo. A foto do cachorro com uma criança. Breno disse: "igualzinho o Sergio". Carlos, "lembra o meu cachorro". Maycon: "eu pequeno". Sergio: "meu irmão com meu cachorro". O fato de se reconhecerem na foto é bem interessante, ou seja, aquela criança mostrada no filme poderia ser qualquer um deles. Na foto da casa de Fabiano e Sinhá Vitória, personagens do filme *Vidas secas* os alunos reconheceram a casa. Breno disse: "parece as casinhas daqui, bem simples". Carlos: "essa lembra a varanda da minha casa quando eu morava lá em outra cidade". Iuri: "casa igual a da minha mãe". Maycon: "A casa do meu irmão". Matheus: "A casa da minha vó". Ou seja, o tipo de casa é parecido com a deles, na simplicidade de sua construção. As fotos do filme *Vidas secas*, feito a mais de 50 anos, gerou diversas identificações nos alunos por suas referência no campo, da casa ao cachorro, ao trabalho.

A primeira imagem do filme *Jeca Tatu* em que mostra Jeca e a família em um carro de Boi também trouxe o reconhecimento dos alunos, só que sempre relacionado a algo passado. Carlos: "lembra o meu pai", Edna: "são pessoas que não tem carro aí andam de carroça", Iuri: "o pai da minha mãe, ia para escola de carroça assim". Mateus: "era o veiculo de antigamente". Amanda: "eu já vi, tinha carro de boi na minha casa". Mesmo sendo algo antigo e pouco comum hoje em dia, alguns alunos reconheceram o carro de boi de suas histórias. Na foto em que mostra a casa de pau a pique de Jeca, nenhum aluno reconheceu. Nunca viram uma casa assim. Na região de Sebollas, hoje em dia, é muito difícil existir casas de pau-a-pique. Na foto do Jeca Tatu com seu chapéu de palha, vestido como um "caipira" de festa junina. Breno: "não parece com ninguém daqui". Carlos: "lembra o meu tio". Edna: "já vi ele na televisão, na TV Brasil". Iuri: "o pai da minha mãe". Julia: "lembra um tio meu que mora lá na roça". Na foto do Jeca fumando cachimbo, nenhum aluno reconheceu.

Fazendo uma pequena análise com base no que os alunos falaram ao comentarem as imagens dos Filmes *Vidas secas* e *Jeca Tatu* se deduz que, por ser um filme mais realista e pelos hábitos no campo possuírem uma duração maior, *Vidas secas,* mesmo cinquenta anos depois, permitiu que os alunos fossem capazes de reconhecer elementos de sua realidade no filme. O filme *Jeca Tatu,* através das fotos, por sua condição caricata, mesmo com elementos do mundo rural, causou estranhamentos aos alunos, havendo em momentos de reconhecimento, mas como algo distante, não próximo deles.

As mudanças de hábitos e também a estrutura rural, com suas casas, estradas e paisagens, mudam muito lentamente, o que permite que o filme sobre o campo mantenha uma atualidade em muitos aspectos. Passar esses filmes, nos quais os alunos são capazes de se reconhecerem, reconhecerem seus parentes, reconhecerem a paisagem permite que encontrem o prazer nesse reconhecimento. Encontrem o prazer em ver sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todas essas análises e considerações percebemos que o cinema ao encontrar a escola abre possibilidades, entendemos que o gesto lúdico de criação pode transformar e emancipar o aprender. O cinema na escola vincula o aprender ao experimentar, ele convida, seja assistindo ou produzindo, ao aluno, a vivenciar a criação e a realizar escolhas, refletir sobre elas, a saber o que se deseja. Os alunos saem de sua condição muitas vezes passiva e assumem os riscos de fazer suas escolhas, expor seus desejos, construir seus pontos de vista. Eles passam a assistir os filmes e a olhar para a sua realidade com atenção. Ficam se questionando sobre como dar forma às suas ideias, aos seus desejos. Com o cinema na escola, a educação pode se tornar menos explicativa, menos explicita, conquistar um certo mistério, como quando os alunos assistem os filmes e buscam entender as escolhas do diretor, o que decidiu mostrar e o que decidiu esconder, a educação não precisa explicar tudo pode permitir que os alunos a descubram, que utilizem sua curiosidade para aprender (FRESQUET, 2013).

O cinema, quando entra na escola, traz de volta para ela o desejo, a busca, o esforço, o prazer. Entender e aprender só são possíveis quando afeto e intelecto se relacionam, a escola tem distanciado o afeto, querendo se configurar como um espaço somente do intelecto. Todavia, o que motiva um aluno a aprender é o seu desejo. O cinema entra na escola rompendo com essa cisão, transformando-a em um espaço de descoberta, de invenção de si e do mundo.

Entretanto, a escola tem que assegurar que o cinema que entra nela seja um cinema de difícil acesso, menos comercial, ou melhor desse que da tempo ao pensar, ao sentir e permite inventar enquanto observamos. Capaz de sensibilizar, de interrogar, de permitir a relação de alteridade, um cinema que traga novas formas estéticas, éticas, poéticas, culturais e políticas. O que comumente tem entrado na escola é um cinema que pouco contribui, porém em função da sua fácil aceitação pelos alunos tem servido de ilustração ou somente para distraí-los. São filmes feitos para o puro consumo, por uma indústria cultural preocupada com a mercantilização da vida e a espetacularização do mundo (TEIXEIRA, 2010).

As atividades de cinema na escola, assistir e produzir, transformam o modo de se olhar para a vida, emancipam o olhar do aluno. A fotografia e depois o cinema transformaram em definitivo as possibilidades artísticas. As demais artes exigem habilidades manuais ou físicas, que nem todos são capazes de realizar, como tocar piano, pintar, dançar. A fotografia e depois o cinema fizeram com que, pela primeira vez, diante da produção artística, a mão fosse liberada da responsabilidade do fazer arte, que passou a recair exclusivamente no olhar. É o nosso olhar que tem a sensibilidade e que realiza as escolhas. Como olhamos mais rápido do que desenhamos, com a fotografia e o cinema, a produção artística ganhou uma aceleração que a colocou na mesma velocidade da fala e do pensamento. (BENJAMIN, 2012). Se fazemos arte pelo olhar, não podemos ter um olhar automatizado, temos que trabalhar nosso olhar para que ele apure nossas escolhas, que seja capaz de expressar a nossa arte através dele.

Exercitar esse olhar quando trabalhamos com crianças é fundamental, para que tenham paciência, reflitam sobre suas escolhas, pensem o que estão olhando, antes de sair para filmar. Quando chegamos à locação, precisamos deixar as crianças olharem bem ao redor, para que tudo a sua volta a influencie, como luz, cores, sons, e trazer de volta as ideias pensadas em sala de aula. Só depois que a ideia e a realidade se relacionarem, formando novas ideias é que devemos montar os equipamentos. Eles vão perceber que se deixar modificar pelo real é natural e faz parte do ato de criação cinematográfica, até para quem é mais convicto de suas escolhas. Ligando-se ao real e construindo-se a partir dele, pode-se garantir que o ato de criação não transforme a filmagem em mera simulação do que foi roteirizado, sem a reflexão das possibilidades reais que poderiam deixar a filmagem melhor (BERGALA, 2008).

O professor que traz o cinema para escola também muda sua relação com a escola e com os alunos. Antes, muitas vezes, seguindo o caminho sala dos professores - sala de aula, não percebia diversos detalhes no espaço escolar, na comunidade, no cotidiano dos estudantes, que através dos olhos dos alunos com suas filmagens, agora consegue observar. E por ser uma prática em que se permite experimentar junto dos alunos os sucessos e insucessos das filmagens, da criação, o distanciamento entre professor (detentor do conhecimento) e aluno (aquele que não sabe) é quebrado, aumentando as possibilidades afetivas da aprendizagem.

O professor que conhece o espaço onde vive seu aluno, onde está localizada sua escola, pode utilizar esse conhecimento como forma de aprendizagem. Assim novos saberes são descobertos no contato com essa realidade e podem acrescentar ao currículo e se contrapor ao conteúdo presente somente nos livros didáticos, que, muitas vezes, são distantes da realidade do aluno.

Pude, através das atividades de cinema na escola, ter um contato maior com meus alunos, com seu cotidiano fora da escola, com seu caminho para casa. Isso me permitiu observar melhor a realidade deles e também a maneira como lidam com ela. Permitiu ver que a escola rural em que trabalho está desassociada da vida rural. É um escola pensada de acordo com o modelo urbano, e que reforça a cultura urbana. O universo rural que cerca a escola não é discutido, pensado ou trabalhado na escola. Assim, ela perde o vínculo com a realidade que a cerca, e perde a possibilidade de intervir-la, de transformá-la.

Uma escola no campo, para desempenhar seu papel social, tem que estabelecer uma relação com a vida rural, a cultura e a prática cotidiana do homem do campo. É aquela que trabalha a partir do interesse desse homem do campo. Ela tem que contemplar saberes sobre o local onde vivem os alunos, fazendo com que o estudo tenha sentido em suas vidas, não pode ser estranha ao mundo deles fora da escola. A escola (urbana) na zona rural se apresenta como um braço da cidade no campo, uma forma que os alunos têm de saírem de sua realidade e irem para a cidade. A escola não é pensada como uma parte da vida rural, pensada como forma de integrar e construir o cotidiano desse meio.

O meio urbano e o meio rural são mais do que divisões geográficas, fazem parte do mesmo modo de produção, da mesma sociedade, e como já discutimos no capitulo um, não é a localização que consegue dizer o que é ser rural ou ser urbano, mas a relação cultural que se estabelece com o espaço e suas características próprias. O campo, com sua monotonia, seu tempo vagaroso, é considerado um atraso sob a ótica de quem quer intervir nele pela dinâmica da produção acelerada. Desta forma, a vida rural é vista de maneira depreciativa. O urbano está cada vez mais misturado ao meio rural, porém ele não consegue dar conta plenamente da forma de viver no campo, existindo formas de convívio social e cultural muito próprias do meio rural (BOGO, 2010).

A partir das atividades de cinema na escola, esse distanciamento entre a escola e a realidade rural teve que ser enfrentado. As atividades com filmes são fora da sala de aula, onde encontramos o meio em que a escola está inserida. As atividades de cinema permitiram, mesmo que de forma tímida, o inicio dessa relação escola e meio rural. Através dos exercícios, os alunos foram levados a se depararem com a sua realidade de uma outra forma. Os primeiros exercícios foram exatamente esses: "olhem bem para sua volta, para seu cotidiano, pensem, busquem sua própria maneira de mostrar ou criar essa realidade". Olhavam para paisagens e eventos cotidianos só que de uma maneira criativa, buscando encontrar o que queriam para criarem suas histórias. Essa primeira ação fez com que para os alunos a escola mudasse sua postura, uma vez que era um exercício da escola, que pedia que olhassem para fora e pensassem sua realidade, o que gostavam e o que não gostavam. A escola interagindo com o universo rural.

No primeiro momento, os alunos estranharam, uma vez que para eles a escola e o campo não são a mesma coisa. A escola era o espaço urbano, a chance de "melhorar de vida", de estar num ambiente igual ao das crianças do centro. Contudo, nos exercícios de cinema, eles buscam o que consideram belo. A possibilidade também de ver o que o colega achou belo, dividindo com a turma suas escolhas, vai gradativamente valorizando o ambiente. Esse tipo de exercício transforma a forma como a escola passa a ser vista. Hoje, eles mesmos observam o canto dos passarinhos, que sempre estavam em seus filmes, para de forma intencional filmar a hora em que consideram mais bonita. Lentamente, os exercícios têm transformado a maneira de enxergarem a escola inserida dentro de uma realidade rural, o que anteriormente não ocorria.

Muitos alunos, mesmo já percebendo a escola dentro da realidade rural, ainda associam o campo ao atraso. Como já debatido anteriormente, a referência cinematográfica e o modelo de vida são urbanos. Desta forma, eles não querem mostrar ou afirmar aquilo que pelos seus olhos seria uma depreciação deles mesmos. Ninguém quer se mostrar inferiorizado, em uma condição onde "não há nada de bonito" como disseram.

As atividades de cinema na escola podem contribuir na formação da imagem que os estudantes têm deles próprios e da escola dentro de uma perspectiva social e cultura

rural. Os exercícios trabalham a forma de se olhar para esse espaço, suas paisagens, seu tempo, suas histórias. Não tem como o aluno fugir totalmente de sua realidade, da realidade da escola. O que modifica é a maneira de olhar as suas escolhas do que deseja ou não mostrar. Esse exercício, associado à possibilidade de conhecer filmes que diversifiquem seu gosto estético, permite que gradativamente olhe para o rural e o perceba de forma mais valorizada.

Nessas atividades, a escola modifica seu papel, deixa de ser indiferente à realidade rural do aluno e passa a se interessar por ela, quer conhecer o caminho da sua casa, saber o que ele acha belo fora da escola e traz o externo para dentro dela, projetando, discutindo, mostrando para outras turmas. Com os exercícios, o rural entra na escola pelas lentes e olhos dos alunos, o meio que eles vivem entra dentro da escola, e esse interesse da escola (por professor e outros alunos) incentiva e valoriza sua realidade e suas escolhas. A escola, diante da realidade rural filmada, passa a conhecer o cotidiano do aluno, tudo que é externo e também presente nela, e pode exercer um papel mais ativo.

Até que ponto, porém, essas questões são pontuais de Sebollas ou se aplicam as escolas rurais de forma generalizada? Será que Sebollas, por estar no Estado do Rio de Janeiro, por ser uma vila, sofre mais com essa interseção entre o meio rural e urbano, tendo hábitos e tradição rural, mas um contato constante com a vida na cidade?

Em se tratando de cinema e realidade, será que mesmo em uma escola urbana os filmes dos alunos não trazem um entorno que a escola desconhece? Será que a escola urbana também está apartada da realidade de seu aluno, também se configura em um mundo à parte? Teria o cinema na escola, então, essa capacidade de apresentá-la ao seu mundo externo, do qual a criança faz parte?

A metáfora do cinema como janela, que nos possibilita ao mesmo tempo olhar para o mundo e olhar para dentro de nós mesmos, assume uma potência ainda maior quando trabalhada dentro de uma escola de modelo urbano situada na zona rural. É como se, através de pequenas frestas e fissuras que passam a luz e formam a imagem, o mundo externo conseguisse brechas para entrar no espaço escolar. A partir dessa presença, novas relações se estabelecem. O encontro mundo rural / escola urbana produz quebras no modelo de conhecimento, uma vez que passa a valorizar a experiência empírica e a

subjetividade dos alunos. Esses deixam de ver a escola como espaço de negação do modo de vida rural e podem trazer para sala de aula questões mais pertinentes e significativas de suas trajetórias.

Deixamos estas entre outras possíveis reflexões, como caminhos a percorrer para continuar a pesquisar questões de cinema o rural em escolas no campo.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais**... Campinas. SP: Versus Editora, 2012.

ARAUJO, T. B. . **Ensaios sobre o Desenvolvimento Brasileiro: heranças e urgências.** Rio de Janeiro: REVAN, 2000.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012- (Obras Escolhidas v.1).

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNADET, Jean-Claude. **Caminhos de Kiarostami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BIAZZO, Pedro **Paulo. Campo e Rural, Cidade e Urbano: Distinções Necessárias para uma Perspectiva Critica em Geografia Agrária**. 4 ENGRUP, São Paulo. 2008.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2 Ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOON, A. M.; TABARES, J. H. O. **Cinema e educação, campo de visão, movimento, velocidade e poder**. Revista colombiana de educacion no.63 Bogotá June/Dec. 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13006**. Brasília: 2014.

BUENO, Eva Paulino. **O Artista do Povo: Mazzaropi e Jeca Tatu no cinema do Brasil.** Maringá: EDUEM, 1999.

CALDART, Roseli Sales. **Por uma educação básica do campo - texto base.** In: KOLLING, Jorge Edgar; NERY,Ir. ; MOLINA, Mônica Castanga (Org). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora UnB, 1999.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no brasil: panorama dos últimos cinquenta anos.** XXI Encontro anual da ANPOCS, 1997.

CANÁRIO, Rui. **Escola rural: de objecto social a objecto de estudo**. Revista do Centro de Educação UFSM, 2008, Vol.33.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo, EDUSP, 3a ed., 2000.

CARRIÈRE, J-C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COELHO, Luiz Carlos Taveres. **Tiradentes em Paraíba do Sul**. Paraíba do Sul-RJ, Editora Boa União, 2012.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e Poder**, Belo Horizonte, UFMG, 2007.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta.** Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2013.

FERNANDES, Bernardo Maçano. & ARROYO, Miguel Gonzáles. **A educação básica e o movimento social do campo.** Editora Universidade de Brasília. Brasília. DF. 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo.** Porto Alegre-RS: Artmed editora, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética.** Revista Brasileira Educação vol. 14 nº 40, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009.

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

FRESQUET, Adriana M & NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de Cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV, 2012. DVD 36´, cor.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana.. **O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala**. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 5, n. 10, Jul/Dez 2010.

FROEHLICH, José Marcos (Org.) **Desenvolvimento territorial – Produção, Identidade e consumo**. Ijui: EDUNIJUÍ, 2012.

GARNICA, Antônio V. M. **Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico**. Educação e Pesquisa, 2005, Vol.31, p.121-136.

IBGE. **Censo Demográfico 2010, Sinopse do Censo e Resultados Preliminares do Universo.** Rio de Janeiro, 2011

KLAUS, Viviane. **Cinema e educação: refletindo sobre cinema e educação**. Revista Brasileira de Educação, 2003, p.171-173.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. **Linguagem Cinematográfica no Currículo da Educação básica: uma experiência de introdução do cinema na escola**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2012.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta.** Revista Brasileira de Educação vol. 13 no. 38 Rio de Janeiro May/Aug. 2008.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola, sob o risco da democracia**. Revista Contemporânea de Educação, n. 9, 2010.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. **Fazer cinema na Educação - uma utopia em construção**. Revista Contemporânea de Educação, n. 9, 2010

NORTON, Maíra. **Cinema Oficina. Técnica e criatividade no ensino do audiovisual**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares.** Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2012.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Expressão Popular. São Paulo. 2000.

RANCIERE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O Mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESENDE, Glauber. **Cinema no currículo escolar: de que cultura cinematográfica estamos falando.** Revista Aleph (UFF. Online), v. 17, p. 43-52, 2012.

RODRÍGUEZ, Humberto Alexis. **Cine y pedagogía: aristas de la relación**. Revista colombiana de educación, 2012, Issue 63, pp.33-47.

ROSA, Guimarães Rosa. **O Grande Sertão Veredas**, São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

SIBILA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Thiago Norton. **A dificuldade de aprendizagem e a escola rural**. Monografia de pós-graduação latu sensu em Psicopedagogia, Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Projeto A Vez do Mestre, 2009.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T.; MEIRELES, M. M. **Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais**. Revista do Centro de Educação UFSM, 2012, Vol.37(2), p.351.

TEIXEIRA, I. A. C.; BRAGA, A.; RAMOS, A. L. A. **O cinema ocupa a escolar do campo.** In: MARTINS, Aracy Alves. *Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

TOLENTINO, Célia A. F. **O rural no cinema brasileiro**, São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Filmográficas:

5x Favela: agora por nós mesmos. Diretores: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro. Brasil: 2009.

Almoço do Bebê, O. Diretor: Auguste e Louis Lumière. França: 1895

Amor e Cia. Diretor: Helvécio Ratton. Brasil: 1998.

Ano que meus pais saíram de férias, O. Diretor: Cao Hamburger. Brasil: 2006.

Araguaya a conspiração do silêncio. Diretor: Ronaldo Duque. Brasil: 2004.

Aventuras de Pi, As. Diretor: Ang Lee. EUA, China: 2012.

Blow up. Diretor: Michelangelo Antonioni. EUA, Reino Unido, Itália: 1966.

Boleiros. Diretor: Ugo Giorgetti. Brasil: 1998.

Cafuné. Diretor: Bruno Vianna. Brasil: 2005.

Central do Brasil. Diretor: Walter Salles. Brasil: 1997.

Chegada de um Trem na Estação, A. Diretor: Auguste e Louis Lumière. França: 1895

Ciclista, O. Diretor: M. Makhmalbf. Irã: 1987.

Conto Chinês, Um. Diretor: Sebastián Borensztein. Argentina: 2011.

Corintiano, O. Diretor: Milton Amaral. Brasil: 1966.

De passagem. Diretor: Ricardo Elias. Brasil: 2003.

Doze Macacos, Os. Diretor: Terry Gilliam. EUA: 1996.

Durval Discos. Diretor: Anna Muylaert. Brasil: 2002.

Entre os muros da escola. Diretor: Laurent Cantet. França: 2008.

Fabuloso Destino de Amelie Poulain, O. Diretor: J-P. Jeunet, França: 2001

Fahrenheit 451. Diretor: F. Truffaut. França: 1966.

Homem Nu, O. Diretor*:* Roberto Santos. Brasil: 1968.

Jeca Tatu. Diretor: Milton Amaral. Brasil: 1960.

Luzes da Cidade. Diretor: Charles Chaplin. EUA: 1931.

Machuca. Diretor: Andrés Wood. Chile: 2004.

Matrix. Diretor: Lana Wachowski, Andy Wachowski. EUA: 1999.

Mutum. Diretor: Sandra Kogut. Brasil: 2007.

Novembrada. Diretor: Eduardo Paredes. Brasil: 1998.

Onde fica a casa do meu amigo? Diretor: Abbas Kiarostami. Irã:1987.

Outros, Os. Diretor: Alejandro Amenábar.França, EUA, Italia, Espanha: 2001.

Palhaço, O. Diretor: Selton Mello. Brasil: 2011.

Passadouro. Diretor: Torquato Joel. Brasil: 1998.

Pequena Miss Sunshine, A. Diretor: Jonathan Dayton, Valerie Faris. EUA: 2006.

Pequeno Fugitivo, O. Diretor: Morris Engel, Ruth Orkin. EUA: 1954.

Pequeno Nicolau, O. Diretor: Laurent Tirard. França, Belgica: 2010.

Professora muito maluquinha, Uma. Diretor: André Alves Pinto, César Rodrigues. Brasil: 2011.

Psicose. Diretor: A. Hitchcock. EUA: 1960.

Quadro Negro, O. Diretor: Samira Makhmalbaf. Irã, Itália, Japão: 2000.

Rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas, O. Diretor: Paulo Caldas, Marcelo Luna. Brasil: 2000.

Saída dos Operários da Fabrica, A. Diretor: Auguste e Louis Lumière. França: 1895

Som do tempo. Diretor: Petrus Cariry. Brasil, 2010.

Super Size me – a dieta do palhaço. Diretor: Morgan Spurlock. EUA, 2004.

V de Vingança. Diretor: James McTeigue. EUA, 2006.

Vidas Secas. Diretor: Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1963.

ANEXO 1

EDITAL DE SELEÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO PROJETO CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER (CINEAD)

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), sob a Direção da Profª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, através do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), em parceria com SEBRAE/FINEP - Cooperação ICT/MPE, Economia da Cultura Nº 02/2007, torna pública a abertura das inscrições para o processo seletivo de Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro que receberão apoio capacitacional e material, a partir do primeiro semestre de 2012, para criar Escolas de Cinema voltadas a alunos de Ensino Fundamental.

1. OBJETIVOS

Apoiar 04 (quatro) Escolas Públicas do Estado Rio de Janeiro a desenvolverem Escolas de Cinema oferecidas a alunos de Ensino Fundamental proporcionando capacitação em Cinema e Educação para os proponentes, doação de DVDs e cessão de equipamentos à Escola para produção e exibição audiovisual enquanto o projeto permanecer em atividade dentro da Instituição.

2. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

2.1 - Poderão participar deste Processo Seletivo Escolas Públicas de Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, sejam elas municipais, estaduais ou federais que atendam a todas as exigências indicadas neste Edital.

2.2 – O(a) diretor(a) da instituição escolas indicará, no mínimo, 02 (dois) professores e/ou funcionários, por ora chamados *proponentes responsáveis*, que deverão cursar (mínimo de 85% de frequência) e concluir o Curso de Capacitação em Cinema e Educação para garantir que a Escola participe do Processo Seletivo.

3. DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A seleção das Escolas será regida por este edital e executada por uma Comissão de Especialistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que definirá 15 instituições de ensino, representadas pelos proponentes responsáveis, para participarem do Curso de Capacitação. Posteriormente a Comissão definirá 04 (quatro) instituições finalistas, aptas a receberem o apoio conforme os critérios e a pontuação abaixo relacionados.

Os critérios descritos nos itens 3.1, 3.2 e 3.3 são requisitos obrigatórios. O critério descrito no item 3.4 será utilizado em caso de desempate.

3.1 - As Escolas deverão apresentar um projeto de até 4500 caracteres explicitando como pretendem desenvolver a Escola de Cinema* (de 0 a 4,0 pontos).
3.2 - Os proponentes responsáveis dos projetos escolhidos deverão participar do Curso de Capacitação em Cinema e Educação. O curso será oferecido durante as férias escolares (de 09 a 19 de janeiro), com duração de 8 horas diárias, de segunda a sábado e terá continuidade em aulas quinzenais aos sábados durante o primeiro semestre de 2012 (de 0 a 4,0 pontos).
3.3 – As Escolas deverão apresentar um espaço para guardar e garantir a segurança dos equipamentos que serão cedidos temporariamente, enquanto durar o projeto, além de uma sala para projeção de filmes, com no mínimo 30 lugares. (2,0 pontos).
3.4 – Apresentação de antecedentes de iniciativas de cinema desenvolvidas na Escola.

4. DO PROJETO

4.1 O Projeto* a ser apresentado deverá conter, no máximo, 4500 caracteres (cerca de 2 páginas) e explicitar como a Escola de Cinema será desenvolvida. Serão avaliados:

I. Os objetivos, as propostas e as sugestões de atividades do projeto personalizado;
II. A motivação da Escola e a justificativa por que deve ser selecionada;
III. O compromisso por parte da Direção Escolar, que deverá co-assinar o projeto;
IV. O interesse, compromisso e disponibilidade da equipe envolvida, que deverá ser integrada por, no mínimo, 02 (dois) componentes, entre professores e funcionários, os quais serão responsáveis pela Escola de Cinema junto ao (à)diretor(a);
V. O critério de seleção dos alunos interessados em participar da Escola de Cinema;
VI. Como a comunidade escolar será beneficiada.

4.2 Deverão ser anexadas fotografias do local onde os equipamentos poderão ser guardados, bem como da sala onde ocorrerão as aulas de cinema e a projeção de filmes.

5. DOS EQUIPAMENTOS E DVDS FORNECIDOS

5.1 - As Escolas selecionadas receberão, em caráter de cessão temporária, um kit para realização audiovisual que ficará sob a responsabilidade da instituição enquanto o projeto estiver ocorrendo. O kit será composto por:

- 1 Câmera filmadora handycam
- 1 Câmera fotográfica cybershot
- 1 Notebook
- Caixas de som
- 1 Projetor data show
- 1 Tela retrátil
- 1 Tripé
- 1 kit de iluminação
- 1 kit de microfones (lapela, direcional e vara de boom)
- 1 HD externo de 1 terabyte

5.2 - Serão doados 100 DVDs com títulos nacionais e internacionais para a criação de uma filmoteca na Escola, que poderá ser alocada na Biblioteca. Os filmes deverão ser disponibilizados a todos os professores e alunos no espaço escolar, não sendo liberado seu empréstimo domiciliar. As famílias e comunidade escolar serão contempladas a partir da exibição mensal do cineclube a ser criado com a implantação do projeto.

6. DO CURSO DE CAPACITAÇÂO

6.1 - O Curso de Capacitação em Cinema e Educação ocorrerá de 09 a 19 de janeiro de 2012, com duração de 8 horas diárias, de segunda a sábado, tendo continuidade quinzenalmente aos sábados durante o primeiro semestre de 2012. Será organizado pelo CINEAD, ministrado por professores de cinema e cineastas e oferecerá certificado de Extensão pela UFRJ aos participantes.
6.2 - Serão oferecidas 30 vagas às Escolas proponentes (duas por escola).
6.3 - As vagas do Curso também serão definidas a partir da análise do Projeto inscrito.
6.4 - A participação no Curso será obrigatória a 02 (dois) proponentes responsáveis. A assistência, pontualidade e qualidade da participação serão critérios eliminatórios para a escolha definitiva das 04 (quatro) escolas finalistas.

7. DAS ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS

7.1 Ao participarem deste edital, os proponentes responsáveis comprometem-se a:

I) frequentar e concluir o Curso de Capacitação de Cinema e Educação;

II) disponibilizar, no mínimo, 02 (duas) horas semanais para atuarem como professores nas aulas de Cinema (que funcionarão no contra turno escolar);
III) organizar ao menos 01 (uma) sessão mensal de cineclube aberta à comunidade;
IV) responsabilizar-se, junto à Escola, pelos equipamentos disponibilizados;
V) apresentar relatórios semestrais ao Centro de Referência em Cinema e Educação LECAV – CINEAD.

7.2 A direção da Escola compromete-se a:

I) responsabilizar-se, através da assinatura de um termo de compromisso, pela segurança dos equipamentos emprestados, estando ciente de que, caso o projeto seja interrompido por decisão da escola, pelo motivo que for, o equipamento retornará à Faculdade de Educação da UFRJ para ser cedido a um novo projeto, selecionado a partir de reclassificação das escolas cujos professores fizeram o Curso de Capacitação;
II) consultar a possibilidade, junto à Secretaria de Educação, de considerar parte da carga horária dos professores envolvidos com as atividades da escola de cinema.

8. DAS INSCRIÇÕES

8.1 - O período de inscrição ocorrerá de 30 de novembro a 09 de dezembro de 2011 por envio postal (registrado) ao endereço da Faculdade de Educação da UFRJ: Av. Pasteur, 250, fundos, 2º andar - CEP: 22.290-240, Campus Praia Vermelha. Destinatário: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), sala 219.

8.2 – No ato da inscrição, A Direção da escola e os proponentes responsáveis assumem conhecer e estar de acordo com os termos deste Edital, responsabilizando-se em comprovar e atender a todos os requisitos necessários.

8.3 - A inscrição será realizada mediante a documentação abaixo relacionada:

I) Projeto de realização da Escola de Cinema assinado pela Direção e pelos proponentes responsáveis da instituição escolar.
II) Fotografias dos locais mencionados acima.
III) Carta de compromisso dos proponentes responsáveis.
IV) Termo de compromisso da Direção conforme descrito no item 7.2

9. DO RESULTADO DA SELEÇÃO E INÍCIO DAS ATIVIDADES

As duas etapas de seleção serão realizadas nas seguintes datas:
I) 20 de dezembro de 2011: seleção dos 15 (quinze) projetos enviados pelas escolas que participarão do Curso de Capacitação.
II) 24 de fevereiro de 2012: seleção das 04 (quatro) Escolas (cujos proponentes responsáveis concluíram o Curso) que receberão o kit de equipamentos e o acervo de DVDs a partir 05 de março. Após a entrega desses materiais, as Escolas ficam obrigadas a iniciar as aulas de cinema, as sessões de cineclube bem como as propostas de atividades particularizadas do projeto enviado.

Ambos os resultados estarão disponíveis no site da Faculdade de Educação da UFRJ a partir das 15h00 dos respectivos dias acima listados através do endereço eletrônico www.educacao.ufrj.br.

CONTATOS E HORÁRIOS DE ATENDIMENTO

CINEAD
cinead@fe.ufrj.br
www.cinead.org.br
Coordenadora Adriana Mabel Fresquet

Horário de atendimento do LECAV
Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual
Av. Pasteur 250, fundos, 2º andar, sala 219.
De segunda a sexta das 09:00h às 20:00h
lecav.ufrj@gmail.com
tel: (21) 81842366

Faculdade de Educação da UFRJ
www.educacao.ufrj.br
tel: (21) 2295-3246 / 4346

Diretora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Matrícula SIAPE nº 1125166

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE FRASES INCOMPLETAS

Leia e complete as frases a seguir:

1) Eu gosto de fazer filmes porque_____

_____

_____

_____

2) O que eu mais gosto de mostrar quando filmo na escola é_____

_____

_____

_____

3) Já perto da minha casa, acho que é legal filmar_____

_____

_____

_____

4) Quando assisto filme o que eu mais gosto é_____

_____

_____

_____

5) O que as escolas que aparecem nos filmes tem em comum com a minha é_____

_____

_____

_____

6) Nos filmes que assisto as escolas são diferentes da minha porque_____

_____

_____

_____

7) As paisagens e cenas dos filmes que eu gosto tem em comum com a minha realidade_____

_____

_____

_____

8) Eu me sinto um aluno de escola rural quando_____

_____

_____

_____

9) Minha escola se diferencia de uma escola urbana porque_____

_____

_____

_____

10) Fazer cinema em uma escola rural significa mostrar_____

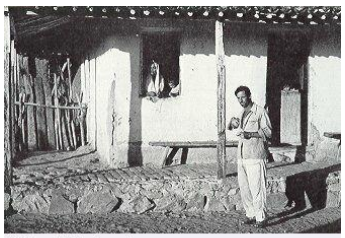
_____

_____

_____

ANEXO 3

Imagens dos filmes *Vidas secas e Jeca Tatu*, para o “ vídeo questão”:



Do filme "**Vidas Secas**"
(1963), de Nelson Pereira dos Santos

Vidas Secas

Mazzaropi e Geny Prado

Jeca Tatu

ANEXO 4

Imagens das atividades:

Divulgando o cineclube para comunidade

Cinema na Praça

Cinema no Pátio

Filmando **Sala de projeção (multimeios)**