



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

ANDREZA OLIVEIRA BERTI

**EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA ESCOLA:
GESTOS PEDAGÓGICOS EM DESTAQUE**

**Rio de janeiro
Dezembro de 2016**

ANDREZA OLIVEIRA BERTI

**EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA ESCOLA:
GESTOS PEDAGÓGICOS EM DESTAQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagens.

**Rio de Janeiro
Dezembro de 2016**

CIP - Catalogação na Publicação

O543e Oliveira Berti, Andreza
Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque / Andreza Oliveira Berti. -- Rio de Janeiro, 2016.
208 f.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Cinema-Educação. 2. Escola. 3. Experiência. 4. Minutos Lumière. 5. Gestos Pedagógicos . I. Mabel Fresquet, Adriana , orient. II. Título.



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

A Tese intitulada "Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque"

Doutorando(a): **Andreza Oliveira Berti**

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

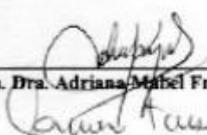
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

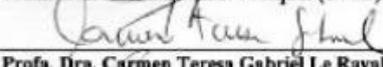
Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 2016

Banca Examinadora:

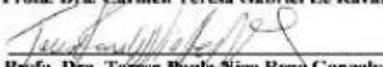
Presidente:



Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)



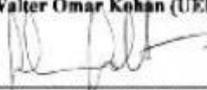
Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)



Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (UFRJ)



Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ)



Prof. Dr. Silvio Dontzetti de Oliveira Gallo (UNICAMP)

Dedico essa tese aos

Meninos e Meninas da Escola de Cinema
do CAP-UFRJ, do ano de 2015, do projeto
CINEAD/LECAV.

Nois i Noias (Meninos e Meninas) do
Institut Castellet, da edição 2015-2016, do
projeto *Cinema en Curs*.

AGRADECIMENTOS

*Não mexe comigo, que eu não ando só,
Eu não ando só, que eu não ando só.
Não mexe não!
(Maria Bethânia)*

À Rosa Malena Carvalho, companheira da/na vida, pelos afetos alegres e encontros potentes.

À Lúcia Oliveira, minha amada mãe, mulher guerreira, pelo exemplo de coragem e determinação.

Ao Carlos Alberto, Beto (*in memoriam*), meu pai escolhido, pela nobreza dos seus gestos.

Aos demais familiares Eisenhower Berti, Aline Berti, Jaqueline Berti, Victor Berti, Rossana Ourem, Cátia Carvalho, Fatima Carvalho e Marlene Carvalho, pela companhia nessa jornada.

Aos pequenos habitantes da Terra, Júlia Castro, Gustavo Santos, João Pedro Carvalho, Guilherme Oliveira, Gabriela Fialho, Gabriela Ourem, Helena Costa, Helena Berti e Henri Wanis, com quem tenho brincado e descoberto coisas incríveis.

Aos queridos e queridas Alan Oliveira, Alessandra Raimundo, Amanda Wanis, Barbara Santos, Camila Costa, Carla Castro, Cíntia de Assis, Dinah Terra, Fernanda Cupolillo, Hélio Moura, Isabela Martinez, Janete Ribeiro, Leonardo Marques, Luiz Henrique Pinto, Maria Silvia dos Santos, Regiane Costa, Renata Ramos, Valéria Dutra e Valéria Faria, pela amizade, parceria e incentivo.

À amiga Azoilda Trindade (*in memoriam*), pelo abraçar e agradecer. Gratidão!

À Adriana Fresquet, orientadora dessa pesquisa, pelo apoio durante o percurso investigativo.

A Jorge Larrosa, pelas colaborações e provocações filosófico-artísticas.

Às professoras no PPGE-UFRJ, componentes da Banca Examinadora, Teresa Gonçalves e Carmen Gabriel, pela generosidade e disponibilidade.

Aos membros da Banca Examinadora, professores Silvio Gallo e Walter Kohan, pelo encorajamento para o *pensarlerescrever*.

Aos professores, Fabían Núñez e Marcos da Silva, por aceitarem o convite para a suplência na Banca.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa CINEAD (UFRJ), pelos encontros frutíferos.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa ELAC (UFF), pelos encontros contundentes.

À Gisela Leite, professora da Escola de Cinema do CAP-UFRJ, no ano de 2015, pelas intervenções pedagógicas diretas e indiretas.

Ao Colégio de Aplicação da UFRJ, por abrir suas portas e janelas, concedendo a oportunidade de conhecer mais de perto essa Unidade de Ensino.

À Núria Aidelman e Laia Colell, do *Cinema en Curs*, pela anuência da presença de uma pesquisadora estrangeira e pela gentil receptividade no projeto.

Ao Lluís Garcia, professor do Institut Castellet, responsável pelas aulas de cinema do ano letivo 2015-2016, pelo acolhimento fraterno.

Ao Institut Castellet, pela recepção cordial.

Aos queridos estudantes do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, em particular as turmas 3002 e 3003 (do ano de 2013), pelos momentos de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola.

À comunidade escolar das E.M Marechal Alcides Etchegoyen, E.M Villa-Lobos, E.M Levy Miranda e dos CIEPs Marechal Henrique Teixeira Lott e Vila Kennedy, por se constituírem como *espaçostempos* da minha formação como professora.

Aos estudantes que ocuparam escolas e universidades, pela defesa da educação.

Aos colegas professores das Redes estaduais e municipais do Rio de Janeiro, pela companhia na luta em prol da educação pública, gratuita e laica.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo fortalecimento do princípio acadêmico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

À Solange de Araújo, secretária do PPGE-UFRJ, pela atenção dedicada aos estudantes do Programa.

À Casa da Ciência, Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ, pela oportunidade de aprendizagem em temas como extensão universitária, divulgação científica e popularização da ciência.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão da bolsa Doutorado Sanduíche.

A Deus, por iluminar meus caminhos.

(...) Atensão

Tudo é perigoso

Tudo é divino maravilhoso

Atensão para o refrão

É preciso estar atento e forte

*(Música Divino Maravilhoso /
Caetano Veloso)*

RESUMO

A pesquisa “Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque” investigou os gestos pedagógicos mobilizados na escola, por meio da experiência com o cinema, no diálogo com o coletivo da linha de pesquisa “Currículo, Docência e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em específico, com o grupo de pesquisa CINEAD/LECAV – Cinema: Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. Essa tese está construída com base em duas questões: quais gestos pedagógicos a experiência com o Minuto Lumière revela? Que relação educativa, que forma de estar no mundo, essa experiência promove? A partir delas buscou-se identificar, através de exercícios com os Minutos Lumière, uma maneira de fazer e de se relacionar com o mundo, no que diz respeito à materialidade educativa e, caracterizar os gestos pedagógicos que o Minuto permite na escola. Com base no aporte filosófico de Hannah Arendt, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, entre outros, caracterizou-se o tipo de educação escolhido para orientar esse estudo e, conseqüentemente, a forma como entendemos a escola e o escolar. O marco teórico do campo cinema-educação foi desenvolvido no diálogo com Alain Bergala, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin, Nuria Aidelman, dentre outros autores. Teve, como pressuposto metodológico, a pesquisa como experiência e os registros de observações, comentários e reflexões no diário de campo, cujo recorte espaço-temporal é delimitado pelo acompanhamento de duas experiências com o cinema na escola: no primeiro semestre de 2015, no Rio de Janeiro, no Colégio de Aplicação da UFRJ e; no primeiro semestre de 2016, em Barcelona, no Institut Castellet. Formulando a tese de que a presença do cinema na escola, por meio da experiência educativa com os Minutos Lumière, revela um gesto pedagógico de prestar atenção ao mundo. Ao colocar algo do mundo em destaque para que os estudantes prestem atenção – aqui, o cinema –, a escola pode despertar o interesse dos estudantes para alguma materialidade do mundo. Nas considerações finais, aponte algumas implicações a propósito do trabalho com o cinema nas escolas e em outros *espaçotempos* educativos.

Palavras-chave: Cinema-educação; Escola; Experiência; Minutos Lumière; Gestos pedagógicos.

ABSTRACT

The research “Experiences with the cinema in the school: pedagogic gestures in highlight” investigated the pedagogical gestures mobilized in the school, through the experience with the cinema, in the dialogue with the collective of the research “Curriculum, Teaching and Language”, of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Rio de Janeiro, in specific, with the research group CINEAD/LECAV - Cinema: Learn and Unlearn from the Education, Cinema and Audiovisual Laboratory. This thesis is based on two questions: what pedagogical gestures does the experience with the Lumière Minute reveal? What educational relationship, what form of being in the world does this experience promote? From these, it sought to identify, through exercises with the Lumière Minutes, a way of doing and relating to the world, with respect to educational materiality and to characterize the pedagogical gestures that the Minute allows in the school. Based on the philosophical contribution of Hannah Arendt, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, among others, it was characterized the type of education chosen to guide this study and, consequently, the form how we understand school and school's form. The theoretical framework of the cinema-education field was developed in the dialogue with Alain Bergala, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin, Nuria Aidelman, among other authors. It had as a methodological presupposition the research as experience and the records of observations, comments and reflections in the field diary, whose space-time clipping is delimited by the accompaniment of two experiences with the cinema in the school: in the first semester of 2015, in Rio de Janeiro, in the School of Application of UFRJ and; in the first half of 2016, in Barcelona, at the Institut Castellet. Formulating the thesis that the presence of cinema in school, through the educational experience with the Lumière Minutes, reveals a pedagogical gesture of paying attention to the world. By putting something of the world in the spotlight for students to pay attention to - here, the cinema -, the school can spark students' interest in some materiality of the world. In the final considerations, I pointed some implications of working with cinema in schools and in other educational *spacetimes*.

Keywords: Cinema-education; School; Experience; Lumière Minutes; Pedagogical gestures.

RESUMEN

El estudio “Experiencias con el cine en la escuela: gestos pedagógicos en realce” investigó los gestos pedagógicos movilizados en la escuela, a través de la experiencia del cine en diálogo con el colectivo de la línea de investigación “Currículo, Enseñanza y Lenguaje”, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, en particular, con el grupo de investigación CINEAD/LECAV - Cine: aprender y desaprender del Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual. Esta tesis se basa en dos preguntas: ¿Qué gestos pedagógicos la experiencia con el Minuto Lumière muestra? ¿Qué relación educativa, qué manera de estar en el mundo, promueve esta experiencia? A partir de ellas buscamos identificar, a través de los ejercicios con los Minutos Lumière, una manera de hacer y de relacionarse con el mundo, con respecto a la materialidad educativa y, caracterizar los gestos pedagógicos que el Minuto permite en la escuela. Con base en la contribución filosófica de Hannah Arendt, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, entre otros, ha caracterizado el tipo de educación elegido para guiar este estudio y por lo tanto la forma de entender la escuela y el escolar. El marco teórico del campo cine-educación fue desarrollado en en diálogo con Alain Bergala, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin, Nuria Aidelman, entre otros autores. Tuvo, como supuesto metodológico, la investigación como experiencia y los registros de observaciones, comentarios y reflexiones en el diario de campo, cuyo marco espacio-temporal es definido por el acompañamiento de dos experiencias con el cine en la escuela: la primera mitad de 2015 en Río de Janeiro, en la Escuela de Aplicación de la UFRJ; la primera mitad de 2016, en Barcelona, en el Institut Castellet. La formulación de la tesis de que la presencia de cine en la escuela, a través de la experiencia educativa con los Minutos Lumière revela un gesto pedagógico de prestar atención al mundo. Al colocar algo del mundo en realce para los estudiantes poner atención - aquí, el cine - la escuela puede despertar el interés de los estudiantes a cualquier materialidad del mundo. En las palabras de clausura, he señalado algunas implicaciones del trabajo con el cine en las escuelas y en otros espacios-tiempos educativos.

Palabras clave: Cine-educación; Escuela; Experiencia; Minutos Lumière; Gestos pedagógicos.

SUMÁRIO

1- <i>PLANO GERAL</i>	14
1.1 – Introdução.....	16
1.2 – A materialidade da tese	26
2- <i>PRIMEIRO PLANO: CINEMA E EDUCAÇÃO</i>	44
2.1 Com a palavra, a educação	45
2.2 O cinema, do ponto de vista da Alteridade.....	57
2.3 Cinema-educação por meio de dois gestos cinematográficos: o “ver” e o “fazer”	69
2.4 O exercício com o Minuto Lumière	80
3- <i>PLANO DETALHE: EXPERIÊNCIAS EM CENA</i>	95
3.1 A pesquisa como experiência. A experiência como caminho	96
3.2 Notas sobre o projeto <i>CINEAD/LECAV</i>	106
3.3 Notas sobre o projeto <i>Cinema en Curs</i>	123
4 - <i>PLANO SUBJETIVO: DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS E FORMAS DE ESTAR NO MUNDO</i>	140
4.1 <i>Câmera em ação: Minuto Lumière Através da Janela</i> -.....	142
4.2 <i>Câmera em ação: Minuto Lumière Un lloc fred</i>	143
4.3 Tecendo fios com os Minutos Lumière: gestos pedagógicos revelados	144

5- <i>PLANO FINAL</i>	167
5.1 Gesto 1	168
5.2 Gesto 2	170
5.3 Gesto 3	173
5.4 Ressonâncias	174
6- <i>CRÉDITOS</i>	178
6.1- Bibliográficos	178
6.2- Eletrônicos	183
6.3- Fílmicos	186

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)	188
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	192
APÊNDICE C – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO EXTERIOR	195
APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INSTITUT CASTELLET	198
APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CAP-UFRJ	202

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	203
ANEXO B – CARTA DO ORIENTADOR NO EXTERIOR: UNIVERSITAT DE BARCELONA	206
ANEXO C – CARTA DA COORDENAÇÃO DO PROJETO CINEMA EN CURS: ASSOCIACIÓ A BAO A QU	208

1- *PLANO GERAL*

Cena: Sala de aula. A professora solicita que uma menina vá para frente da turma e explica para as demais crianças que ela será filmada. Em seguida a posiciona em frente à câmera que tem suas particularidades – não é uma câmera cinematográfica tal como a conhecemos. Não é analógica, tampouco digital. É, sim, confeccionada manualmente, com uma caixa de sapatos e outros materiais escolares que permitem representar esse aparelho, “como se” fosse uma câmera. Ao mesmo tempo em que mostra para a turma o dispositivo, pergunta quem poderá manuseá-la. Alguns meninos se apresentam como voluntários. A professora dá a primeira instrução: “vamos posicionar a câmera para fazer um plano geral”. Recomendando cuidado no manuseio, mas, ainda assim, a câmera cai no chão. Os meninos a pegam imediatamente e entregam à professora, que continua dando as instruções enquanto recompõe o dispositivo. Agora, posicionados no fundo da sala, certificam-se de que é a maior distância possível entre a câmera e a menina. Sabedores do que significa um plano geral, a professora segue para o próximo exercício. “Se tivéssemos agora que fazer um plano médio, onde teríamos que posicionar a câmera?”. Os alunos avançam para o meio da sala, confirmando uma distância precisa para o plano médio. A professora indaga: “o que se vê no plano médio?”. Eles olham através da câmera e pronunciam a resposta. O exercício prossegue. Agora terão que posicionar a câmera para realizar o plano americano. Os estudantes avançam um pouco mais e param quando ouvem a voz da professora indicando que ali (talvez seja) o local correto. Novamente ela indaga: “o que veem? Até onde veem a personagem?”. Os meninos olham pela câmera e dizem a resposta (ajudados pelos demais companheiros de classe). A professora pede que a equipe de filmagem se aproxime mais da menina e lança a pergunta para toda a classe: “qual o nome desse plano?”. Algumas crianças timidamente respondem e ela confirma: “sim, esse é o primeiro plano”. “Vemos muito próximo”. Meninos e meninas acompanham todos os movimentos. Corte seco.



A cena narrada acima é um fragmento do documentário chileno *Cien Niños Esperando un Tren* (1987), de Ignacio Agüero (1952), cuja proposta foi registrar as oficinas de cinema que a professora-artista Alicia Vega realizava com a população periférica de Santiago durante vinte sábados no bairro de Huamachuco. Nessas oficinas, as crianças aprenderam sobre a história do cinema e suas primeiras técnicas; construíram dispositivos dos primórdios dessa arte, como fotograma¹, zootropo², entre outros. Pouco a pouco, o lugar improvisado para as aulas (uma capela) tornou-se um ambiente propício para a aprendizagem da linguagem e da materialidade da arte cinematográfica.

Nas sequências que se revelam ao longo do documentário³, em especial na entrevista com Alicia Vega, sentimo-nos atraídos para um mergulho na magia do cinema, por meio da sua paixão por ensinar e seu compromisso ético-estético-político com a educação – o que transborda a tela. Para ela, cinema e educação andam juntos e ao alcance de todos, independentemente da pobreza, do descaso político e da miséria. Transborda, igualmente, para “fora do campo”, o grande carinho que Ignacio tem por Alicia, pois fora sua professora na escola de artes e comunicação da Universidade Católica do Chile na década de 70.

Assim como Ignacio Agüero, também fui profundamente afetada pela forma de habitar o mundo da professora Alicia, pelo que sua presença inspirou para *dar a ver* – no sentido atribuído pelo filósofo francês Jacques Rancière (2009) à existência das coisas do mundo –, quando tive contato com *Cien Niños Esperando un Tren*, por meio da disciplina “Cultura, Estética e Discurso”⁴.

Na interlocução com o fragmento destacado, no reconhecimento do plano como menor unidade fílmica, o qual geralmente é caracterizado pelo intervalo existente entre dois cortes, limitado espacialmente pelo enquadramento e temporalmente pela duração, inicio essa tese. Começo na companhia de Alicia que, ao realizar um belo trabalho de

¹ Representa cada uma das imagens impressas quimicamente no filme cinematográfico. Fotografados por uma câmera a uma cadência constante e depois projetada no mesmo ritmo sobre uma tela. Os fotogramas produzem no espectador a ilusão de movimento. É também a imagem individual de um filme, correspondendo a um “quadro”.

² Um tambor giratório com frestas em toda a sua circunferência criado, em 1834, por William Horner. Em seu interior montavam-se sequências de imagens produzidas em tiras de papel, de modo que cada imagem estivesse posicionada do lado oposto a uma fresta. Ao girar, o tambor cria uma ilusão de movimento.

³ A respeito desse documentário, há um artigo publicado na Revista *Comunicações* (Piracicaba, UNIMEP), no ano de 2016, em que estabeleci uma relação entre as infâncias visibilizadas nos filmes *O Que Eu Mais Desejo* (2011) e *Cien Niños Esperando un Tren* (1987), intitulado *Cinema e educação: aproximação entre infâncias*.

⁴ Oferecida pela orientadora dessa pesquisa, no segundo semestre de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

introdução do cinema com crianças, revela a potência pedagógica do professor na mediação entre os elementos cinematográficos e os estudantes.

Ao visibilizar esse gesto de iniciação cinematográfica, pois a cada aula documentada por Agüero acompanhamos o desenvolvimento de oficinas acerca da origem do cinema, a professora Alicia indica o caráter marcante de experiências em que crianças têm a oportunidade de, constantemente, instaurarem a primeira vez do cinema, assim como nos exercícios com os Minutos Lumiere, em que estudantes vivenciam o momento inaugural do cinema.

No seu desenvolvimento, o leitor poderá perceber um plano sequência, que acontece no mesmo espaço e tempo desse estudo. Como se fosse filmado de maneira ininterrupta, a organização escrita dessa tese, de forma resumida, apresenta o *plano geral* na introdução; enquadra, em *primeiro plano*, a relação cinema e educação; captura as particularidades de cada experiência no *plano detalhe*; expõe o ponto de vista da pesquisadora, ao traçar o *plano subjetivo*; formula um *plano final*; exhibe os créditos bibliográficos, eletrônicos e fílmicos; situa planejamentos e protocolos da pesquisa nos apêndices e anexos.

1.1 – Introdução

A pesquisa *Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque* pretende identificar, através de exercícios com os Minutos, uma maneira de fazer e de se relacionar com o mundo, no que diz respeito à materialidade educativa, caracterizando o gesto pedagógico que o Minuto Lumière permite na escola. O processo de construção dessa investigação é atravessado por experiências tanto singulares como coletivas de introdução do cinema na escola.

Acreditando que a potência da vida afirmada em cada *espaçotempo*⁵ (da aula, da escola, do cinema), convida para a problematização do exercício docente e afirmação da nossa presença no mundo; surgindo como possibilidade de desdobramento da minha trajetória acadêmico-profissional, enquanto professora dos anos iniciais (em escolas públicas do município do Rio de Janeiro), do Ensino Médio (em um colégio estadual de

⁵ Expressão utilizada na dissertação *A corporeidade no espaçotempo escolar: uma possibilidade na construção rizomática do conhecimento* (BERTI, 2009), com a finalidade de expressar a coexistência das experiências espaciais e temporais no cotidiano das aulas, articulando os diversos saberes e fazeres produzidos nas situações escolares.

formação de professores) e como Pedagoga no núcleo de educação da Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

Em paralelo a essas atividades profissionais (iniciadas ainda como professora formada pela Escola Normal, em nível médio), procurei cuidar da formação acadêmica continuada, com a perspectiva de construir estratégias para lidar com algumas inquietações emergidas no cotidiano das aulas, na relação com os meus alunos e problematizar as configurações educativas hegemônicas e meritocráticas. Ingressei no Curso Normal Superior e, em seguida, no Curso de Pedagogia. Frequentei Especialização na área pedagógica. Aprofundei-me no Mestrado em Educação. Esta ação-reflexão-ação, a meu ver, traduz um pouco do *ser professora*: almejar ver outras coisas, sentir de forma variável, viver novas e ininterruptas experiências. Estando aqui, consigo perceber as inúmeras afetações provocadas pelo que hoje identifico como arte, ao longo do processo formativo do-discente. Noto, invariavelmente, esses atravessamentos estéticos inscritos no meu corpo.

A escolha nessa pesquisa pelos atravessamentos possíveis entre o cinema e a educação na relação com os jovens estudantes, surge como desdobramento de algumas pistas já apontadas na minha dissertação, ao afirmar a relevância da corporeidade e sua contribuição nas práticas pedagógicas cotidianas, a partir de uma proposta rizomática, a investigação revelou a relação docente com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, residentes em comunidades populares (periferia e Zona Oeste) do Rio de Janeiro – que conviviam de forma não episódica com a violência.

Embora a presença de crianças fosse mais evidente ao longo da dissertação, pois atuava com classes de alfabetização, a aproximação com questões do ambiente juvenil surgiu como inevitável quando passei a atuar como professora de sala de leitura em uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo Educação de Jovens e Adultos, à qual me cabia o “papel” de mobilizar a escola para a importância da leitura. Nesse momento, me percebi transitando por um universo muito diferente do que estava habituada. De imediato compreendi que as experiências com as crianças das escolas regulares e dos Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs) não ajudariam naquela nova realidade, pois a mediação pedagógica estabelecida com as crianças cotidianamente me colocava em outro cenário. Todavia, a problematização dos aspectos da corporeidade, a partir das relações com as experiências artísticas (literatura, poesia, grafite, dança e cinema) apresentou-se como uma pista para uma aproximação com esses novos alunos.

Diante disso, pareceu urgente e necessário compreender os saberes e as experiências que constroem e produzem as corporeidades dos jovens estudantes na contemporaneidade. Entender esses territórios e culturas, especificamente urbanas e periféricas (punk, hip hop, reggae, funk, grafites etc), que ocupavam o *espaçotempo* escolar apresentou-se como fundamental para proporcionar uma educação fundamentada no diálogo e aberta às diferenças, expressas, nesse contexto, a partir da multiplicidade de manifestações identitárias. Assim, a pista seguida pela sala de leitura para desenvolver um trabalho pedagógico com eles (e não para eles), foi descobrir que aquele cenário “rabiscado” comunicava – o que permitiu tematizar o elemento cultural grafite e a prática da pichação como forma de expressão juvenil no contexto escolar.

Àquela época, surgia em minha prática educativa a necessidade de ampliar as atividades socioculturais dos estudantes e, através do grafite, isso ficou mais visível. Pois, para conseguir formar um grupo de trabalho, com o engajamento dos estudantes nesse projeto, as ações desenvolvidas foram demandadas por eles e organizadas com eles. Em um ano de trabalho na sala de leitura realizamos dinâmicas, debates, pichações (com a parceria da professora de artes, no auxílio com as técnicas e materiais), grafites (nas áreas internas e externas da escola) e aulas-passeio: uma no Centro Cultural da Caixa Econômica Federal⁶, no centro do Rio de Janeiro; a outra próxima da escola, no cinema Ponto Cine⁷, em Guadalupe, na Zona Norte da cidade.

Imagino que estas ações podem ter sido desencadeadoras da percepção da potência das artes como elemento de aproximação entre alunos e professores, como forma de ampliar as possibilidades de experiências sensíveis no mundo, como ponto de vinculação com o mundo. O encontro do cinema com a educação, por intermédio do Ponto Cine, fez identificar a relação do cinema com a educação. Acompanhar os alunos em uma sessão de cinema, seguida de debate com o diretor do filme, e os desdobramentos na sala de leitura, a partir das impressões e observações destacadas, tornou-me receptiva às afetações provocadas pelo campo cinematográfico ao campo educativo. A escola, portanto, surgiu como território potente de conexão entre os jovens e as diversas expressões artísticas.

Nos movimentos da vida, incluíram-se desvios que me levaram a compreender a potência da aproximação dos jovens estudantes com as artes, elegendo-os como

⁶ Na ocasião abrigava a exposição intitulada “Fabulosas Desordens”, a qual expunha obras de dezoito grafiteiros brasileiros e estrangeiros conhecidos e, muitos deles, pioneiros na técnica.

⁷ O Ponto Cine é a primeira sala popular de cinema digital do Brasil e tem como compromisso difundir o cinema brasileiro. Nesse espaço, tivemos uma sessão exclusiva do filme-documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, para um grupo de jovens do horário regular e para outro grupo do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

protagonistas das minhas problematizações. A atuação profissional, por dois anos, como professora no curso de formação de professores em nível médio, da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro e, a atual inserção em unidade extensionista em Universidade Pública Federal, provocou ainda mais o desejo por estreitar as relações entre arte e educação com os alunos da rede pública – o que ficou explícito nas atividades educativas integradoras entre as instituições universitárias e escolares. Os estudantes visitaram exposições realizadas pela Casa da Ciência (vinculada ao Fórum de Ciência e Cultura FCC-UFRJ) e pelo Museu da Geodiversidade (Departamento de Geologia, do Instituto de Geociências IGEO-UFRJ), participaram de oficinas artístico-pedagógicas nesses espaços e conheceram um pouco do Campus da Praia Vermelha e do Campus da Cidade Universitária.

A Casa da Ciência da UFRJ assume um importante papel no cenário universitário, ao se afirmar como espaço de educação não formal (ambiente compartilhado de forma intencional, mas não regulamentados por Sistemas de Ensino e currículos prescritos), constituindo-se como um centro interativo de popularização da ciência⁸ que estimula o público, a partir de diferentes atividades que transitam entre a ciência e a arte. Por meio de uma linguagem acessível e diversificada, que passa pelas exposições temporárias e itinerantes, oficinas, ciclos de palestras, cineclube, *workshops*, cursos e teatro; o público é convidado a problematizar as questões científicas contemporâneas através de atividades de experimentação.

Quando comecei a coordenar o projeto de extensão *Ciência para Poetas nas Escolas*⁹ – cuja atividade central era realizar palestras em escolas públicas de Ensino Médio com o objetivo de promover a popularização da ciência, socializar o conhecimento produzido pela Universidade e fortalecer o diálogo entre a UFRJ e as unidades escolares públicas do Rio de Janeiro – foi possível observar a forma como a existência do outro,

⁸ O movimento de popularização da ciência no Brasil ganhou fôlego com a criação do Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia, órgão vinculado ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação e vem sofrendo constantes ameaças de extinção, diante do desmantelamento do Estado e do agora fundido Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Esse movimento é aliado a outras ações internacionais como, por exemplo, a Rede de Popularização da Ciência e da Tecnologia na América Latina e no Caribe (Rede-POP). No âmbito das políticas do MEC, existem indicativos para o diálogo entre os Museus e Centros de Ciência e as escolas brasileiras, como por exemplo, através da articulação com o Programa Mais Educação. Para maiores informações, sugiro acessar os seguintes sítios eletrônicos: <http://portal.mec.gov.br/> e <http://www.redpop.org/>.

⁹ O projeto tem apoio do Programa Institucional de Fomento a Cultura e ao Esporte – PRÓ- CULTURA E ESPORTE, submetido ao SIGProj (Sistema de Informação e Gestão de Projetos), através do qual são concedidas Bolsas de Extensão para estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto está vinculado ao programa “Ciência, Arte e Cultura - Caminhos para a Popularização da Ciência” da Casa da Ciência da UFRJ. Mais de quatro mil estudantes da rede pública do Rio de Janeiro já participaram dessa ação extensionista. Atualmente, o projeto está suspenso devido ao meu afastamento para estudos.

sempre a incômoda presença do outro (GALLO, 2008a), afetava as relações de convivência entre jovens e adultos, alunos e professores. A partir desses encontros, as escolas começaram a solicitar outras ações, diferentes do formato “ciclo de palestras”. O que se uniu a um dos argumentos da equipe pedagógica: o fato de sermos um centro cultural de uma universidade pública, cujo princípio é trabalhar com linguagens variadas.

Com a finalidade de atender essa demanda e, conseqüentemente, fortalecer o diálogo entre a Casa da Ciência e as unidades escolares do Rio de Janeiro, passamos a reservar o último dia de ação na escola para avaliarmos os encontros e conversarmos sobre o ambiente universitário: as formas de acesso à UFRJ, as políticas de assistência estudantil, as modalidades de Bolsas e Auxílios concedidas segundo critérios socioeconômicos e acadêmicos, a estrutura universitária e as possibilidades de cursos de graduação oferecidos. A participação expressiva dos alunos durante o “bate-papo” fez brotar a ideia da inserção do Cine Debate¹⁰ nas escolas, com o propósito de promover debates em torno de temas extraídos de filmes brasileiros; contribuir para o desenvolvimento e a ampliação das atividades culturais dos alunos e; incentivar os estudantes a ingressarem na Universidade. Esses pontos se apresentavam como elementos geradores das discussões com os jovens¹¹ e dialogava com as solicitações das equipes pedagógicas que, nesse período de mais de um mês na escola, aproximava as atividades do-discentes das questões do Projeto Político Pedagógico, problematizando situações-problemas evidenciadas no momento de intervenção do projeto extensionista, com a perspectiva de construir parcerias entre a universidade e a instituição escolar.

Assim, a experiência com o cinema na escola, por intermédio das atividades com o projeto de extensão universitário, foi delineando outra forma de atuação profissional. A partir dessas inserções, a aproximação com diversos universos juvenis foi direcionando a minha observação e análise para esse público¹². Na busca de parceria com outros professores e pesquisadores que se centram nessa temática, realizamos um primeiro cine debate na Casa da Ciência, com o propósito de estimular a visita dos alunos e professores às Instituições de Ensino Superior, museus e centros culturais universitários.

¹⁰ O aporte teórico-metodológico dessa ação foi publicado nos anais de textos completos do *XVIII Encontro SOCINE* (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual), com o título “Cinema em Foco: cine debate como provocação e invenção de sentidos”. Acesso no site: <http://socine.org.br/anais.asp>.

¹¹ As análises dos resultados das discussões estão registradas no artigo *O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola*, publicado na Revista Pro-Posições (Campinas, UNICAMP) de 2013.

¹² Essa multiplicidade juvenil e institucional foi enriquecedora, pois durante o período em que coordenei esse projeto, do ano de 2010 até 2014, atuamos em escolas da Zona Oeste e Zona Sul do Rio de Janeiro, da Baixada Fluminense (Nova Iguaçu, São João e Belford Roxo), Niterói e São Gonçalo; além do Instituto Nacional de Educação dos Surdos/INES.

Por meio do filme *Luz, Câmera, pichação!*¹³, estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública parceira estiveram presentes no auditório da Casa da Ciência para debaterem com os diretores do filme as formas de socialização dos pichadores, suas histórias de vida, suas grafias, seus sucessos, suas perdas e seus ganhos. Desta maneira, fugindo de explicações vindas de fora, que cairiam no risco da redução, o filme, focado especialmente na cultura da pichação no Rio de Janeiro, propôs um mergulho no universo dos pichadores, para além da temática da violência, congregando debates sobre família, emprego, amigos, amores, afetos, rua, cidade, ou seja, um filme que trata, sobretudo, de aflições comuns as juventudes contemporâneas urbanas periféricas – público predominante das turmas de EJA dessa escola.

As questões problematizadas pelo grupo oportunizaram que o filme debatido na Casa da Ciência fosse levado ao colégio para discutir com os outros alunos que não puderam comparecer no dia do evento. Essa “dobradinha” cine debate no espaço cultural / cine debate no espaço escolar, propiciou uma reflexão acerca da pertinência da entrada do cinema no ambiente escolar. Assim, a experiência com a arte cinematográfica no contexto escolar foi delineando um campo de atuação profissional, tanto nas práticas pedagógicas com os meus alunos do curso de formação de professores, quanto nas atividades com o projeto de extensão na UFRJ.

A partir desse duplo, nasce o desejo de participar de encontros e discussões com coletivos que relacionavam cinema e educação, a fim de fundamentar as ações iniciadas nas escolas. Inicialmente, no ano de 2011, participei do Curso de Extensão universitária “Cinema para Aprender e Desaprender”, aberto à comunidade acadêmica. Nessa atividade tive o primeiro contato com os exercícios do “Minuto Lumière”. Ao longo das oito horas de curso, assistimos “Minutos”, fragmentos de filmes, conversamos sobre a linguagem cinematográfica e, ao final, cada cursista produziu o seu próprio “Minuto Lumière”. Foi uma experiência incrível. Imediatamente, quando descobri o Programa de Extensão CINEAD (Cinema para aprender e desaprender) da Faculdade de Educação da UFRJ, comecei a frequentar as reuniões semanais do Grupo de Pesquisa e conhecer as experiências de cinema que ocorriam dentro e fora da escola.

Em decorrência desse aprofundamento acadêmico, no ano de 2013 ingressei no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal

¹³ Um documentário independente, lançado em 2011, dirigido por Gustavo Coelho, Marcelo Guerra e Bruno Caetano, sobre a cultura de rua da pichação no Rio de Janeiro. O filme possibilita uma aproximação do universo dos pichadores, acompanhando as narrativas e desafios destes anônimos da juventude urbana.

do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), na Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, a qual investiga os sujeitos e saberes que produzem e são produzidos pelos processos escolares. O engajamento no/com o tempo da pesquisa convidou-me a acompanhar os rastros do desenvolvido pelo Grupo CINEAD/LECAV (Cinema: Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual), o qual desde 2007 vem estudando e fazendo experiências com/de cinema nos mais variados espaços educativos, congregando diversos projetos de pesquisa e um programa de extensão – que inclui oito¹⁴ escolas de cinema em instituições públicas de ensino no estado do Rio de Janeiro, a partir da experiência iniciada com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

O projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo pretendia investigar se a aproximação de estudantes de Ensino Médio com o cinema na escola afetaria suas subjetividades, tendo como recorte os estudantes de Ensino Médio de escolas regulares da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, com sede na capital fluminense. Essa delimitação tinha relação direta com a minha inserção na época (professora das disciplinas pedagógicas em um colégio estadual de formação de professores). No entanto, após inúmeras leituras para a composição do referencial teórico da investigação; participação em congressos, fóruns, oficinas e festivais; conversas com a orientadora; realização das disciplinas (no próprio PPGE-UFRJ, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRJ e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-Rio); a saída da escola para cumprir a carga horária tanto do curso de doutorado quanto da Casa da Ciência e múltiplas experiências com o cinema; a pesquisa mudou de rumo. Um caminho que sensivelmente me convocou a habitar o tempo presente: o que acontece no agora, da ordem do inesperado, do tempo disjuncto e “fora dos eixos”, conforme escreve Derrida (1994), no exórdio do livro *Espectros de Marx*, a partir da peça “Hamlet” de Shakespeare.

Ao entrar em contato com duas experiências sobre o ato cinematográfico no contexto educativo e, com os desdobramentos artísticos possíveis dentro e fora do espaço escolar – as quais foram detalhadamente expostas no artigo apresentado no GT Educação e Comunicação da ANPED “Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman” (FRESQUET, 2008) – me vi convidada a

¹⁴ Duas escolas municipais (uma na zona sul do Rio de Janeiro, no Vidigal e, outra no interior do estado, na cidade de Paraíba do Sul), duas estaduais (uma na baixada fluminense, na cidade de São João de Meriti e outra na região serrana, em São Pedro da Serra), duas federais na zona sul carioca (Instituto Nacional de Educação dos Surdos e o Instituto Benjamin Constant), além do Colégio de Aplicação e da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

explorar mais o universo que atualmente venho trabalhando: as ações educativas e artísticas em um *espaçotempo* não escolar (a Casa da Ciência da UFRJ), que dialoga constantemente com as atividades promovidas pelos *espaçostempos* escolares. Pois, tanto as ações desenvolvidas por Bergala na França quanto as de Aidelman na Espanha, inspiram, subsidiam e permitem reinventar até hoje várias das práticas de ensino, pesquisa e extensão produzidas pelo CINEAD/LECAV. Desse modo,

(...) estas experiências, que falam do diálogo da arte com a educação e da descoberta de novos espaços “entre”, já produzem alguns efeitos bem interessantes. O primeiro, seguramente, é o da entrada da arte na escola como alteridade, como criação. Mas, também, outro muito importante é a saída da escola, do produto da escola indo aos museus de arte, às salas de cinema (FRESQUET, 2008, pp. 13-14).

Pensando nesse movimento de experiências artísticas diversificadas que podem entrar e sair da escola, acreditando na coexistência de tempos e movimentos dessas práticas, podemos perceber o quanto é possível dialogar com as múltiplas dimensões culturais e educativas do humano, ao potencializar as narrativas e o deslocamento do pensamento; permitindo compreender a arte como transgressão, como acontecimentos que perturbam as ordens impostas e legitimadas. Esses deslocamentos e acontecimentos tem relação com aquilo que somos, convidando-nos para uma reflexão sobre as formas hegemônicas de se pensar o campo educacional.

Ao transitar pelas diferentes atividades desenvolvidas nos projetos de extensão, nos cursos para professores, nos eventos, nas publicações e nos demais produtos gerados ao longo da trajetória do Grupo de Pesquisa, grandes encontros (entre docentes, discentes, pesquisadores, artistas e cineastas) e experimentações foram realizados. Nesse movimento, em 2008, ainda mobilizada pela criação da Escola de Cinema do CAP-UFRJ, Adriana Fresquet, coordenadora do Grupo, revelou que

(...) descobrir as pegadas do projeto de Alain Bergala em uma velha revista dos *Cahiers du cinéma*, do ano 2000, e fazer o curso intensivo com Núria Aidelman traziam a urgência premente de nos apropriar melhor da experiência bem sucedida na França com crianças de escolas públicas no projeto articulado pelos Ministérios de Educação e de Cultura, de Jack Lang e Catherine Tasca, respectivamente (FRESQUET, 2013, p. 115).

A experiência do cineasta e professor francês Alain Bergala que fundamenta teórica e metodologicamente as investigações desenvolvidas dentro do Grupo de Pesquisa, está

registrada no livro *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008), que pretende chamar a atenção para a potência da arte como um componente desestabilizador na instituição escolar. Através dessa obra, somos convidados a pensar o cinema como experiência de alteridade. O cinema como exterior a um eu, o qual é possível estabelecer relações, promover encontros, produzir afetos. A aproximação com o projeto catalão *Cinema en curs*, dirigido pela professora e cineasta Núria Aidelman Feldman, também trouxe inspirações para esse coletivo. Ambas as práticas cinematográficas (francesa e catalã) foram apresentadas nos dois primeiros *Encontros Internacionais de Cinema e Educação da URFJ* (2007 e 2008), incluindo cursos, consultorias e produções audiovisuais dos alunos participantes dos projetos.

Para maior aprofundamento nas origens da metodologia do “Minuto Lumière” – que nasce nas oficinas pedagógicas da Cinemateca Francesa, com Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, estendendo-se para escolas, centros culturais e universidades do país vizinho Espanha (especificamente em Barcelona), através da cineasta e professora Núria Aildeman – realizei intercâmbio em Barcelona, no período de um ano, por meio de bolsa doutorado sanduíche, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, onde pude explorar em lócus os primeiros passos com o “Minuto Lumière” e acompanhar de perto as implicações dessa história nos cursos dedicados aos jovens estudantes catalães. Além de oferecer subsídios para analisar, confrontar e problematizar as potências e limites desse exercício.

As atividades observadas e analisadas na Espanha estão diretamente relacionadas à proposta de investigação da tese que se concentra em examinar a articulação entre o cinema e a escola como potência de intervenção ética e estética, reveladora dos gestos pedagógicos, assim como à perspectiva criadora da articulação entre dois grandes campos: cinema e educação.

As atividades vinculadas ao *Cinema en Curs* foram acompanhadas e co-orientadas pelo professor titular de Filosofia da Educação Jorge Larrosa, da Universidade de Barcelona (UB), em parceria com Núria Aidelman, professora da Universidade Pompeu Fabra e coordenadora do projeto, uma vez que a aproximação do CINEAD/LECAV com o projeto catalão e o encontro com Núria, aconteceu por intermédio dele. Larrosa também foi o responsável por entregar uma cópia do livro de Alain Bergala, em espanhol, para Adriana Fresquet. A permanência de um ano em Barcelona, também, ampliou a troca que já existe entre os grupos brasileiros e espanhóis, nas produções e publicações dos orientadores e

seus respectivos grupos, assim como do acervo fílmico e bibliográfico do LECAV¹⁵ – o que contribui com as atividades de suporte que esse espaço oferece à comunidade acadêmica.

É importante destacar que o coorientador dessa pesquisa fundamenta muitas ações-reflexões investigativas, sob a égide do conceito de experiência. Em uma visita ao Brasil, no ano de 2015, conversou com professores, pesquisadores, gestores e pais de alunos da Escola de Educação Infantil da UFRJ sobre a *Forma da escola*¹⁶. Na ocasião, o LECAV produziu um vídeo com o conteúdo desse encontro. E, em setembro deste ano, foi gravado com ele um “Abecedário de Educação”, ainda em fase de edição pela equipe do CINEAD/LECAV¹⁷.

Os momentos iniciais em Barcelona foram extremamente ricos e intensos. Por um lado, as novidades com relação ao ambiente, orientação espacial para os deslocamentos na cidade e adaptação ao clima; com o tempo, dias mais longos do que no Brasil; com a cultura¹⁸, não somente pela forte presença de Picasso, Miró ou Gaudí, mas, sobretudo, pelos diversos imigrantes que compõem um belo mosaico na cidade; com a língua, embora o castelhano também seja um idioma falado, o catalão é a língua utilizada nas ruas, programas de TV, escolas, centros culturais etc; com a alimentação, nem sempre a “cozinha mediterrânea” agrada; e, por outro, a organização acadêmica, documentos comprobatórios para envio ao CNPq, criação de e-mail institucional para ter acesso ao campus virtual, bibliotecas, computadores e impressoras. Esse último se tornou mais fácil, devido ao apoio do escritório de Relações Internacionais da Faculdade de Educação da UB e do evento de acolhida promovido pela instituição.

O doutorado sanduíche possibilitou o aprofundamento teórico e metodológico dos temas agenciados nesse estudo, pois a oportunidade de conviver academicamente com Jorge Larrosa (uma das referências centrais dessa investigação para o conceito de “experiência”) e Núria Aidelman (por desdobrar a metodologia do “Minuto Lumière”,

¹⁵ Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, criado em 2010, pela professora Adriana Fresquet, com o intuito de articular as atividades de pesquisa, ensino e extensão; socializar com a comunidade acadêmica o acervo de filmes e contribuir com os eventos da Faculdade de Educação.

¹⁶ O resultado desse ensaio audiovisual está disponível em vídeo no site: <http://vimeo.com/113415238>.

¹⁷ Em breve estará disponível na página do CINEAD/LECAV: <http://www.cinead.org/>

¹⁸ Gostaria de ressaltar que, a estadia em Barcelona foi permeada por diversas visitas em espaços culturais, das quais destaco as seguintes: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, Fundació Miró, Museu Picasso, CosmoCaixa, CaixaForum, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museu Nacional d'Art de Catalunya, Fílmoteca de Catalunya, Teatro-Museo Dalí (Figueras), Museo de Goya (Zaragoza), Ciutat de les Arts i les Ciències (Valencia), Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid), Museo Guggenheim (Bilbao), Hamburger Bahnhof (Berlim) – além das diversas obras de Gaudí. Incluo, também, a participação no Festival internacional de cinema d'autor de Barcelona e Mostra de filmes de Harun Farocki.

originada na França, em diversos lugares) muito contribuiu com o amadurecimento da tese – o que incluiu o surgimento de novas perguntas (e o abandono de outras), revisão de objetivo e um mergulho conceitual na definição de escola, como “tempo livre”.

Nesse movimento, a realização de estágio de doutoramento no exterior, também seguiu todos os protocolos que uma pesquisa requer, cumprindo integralmente o acordo firmado no Termo de Compromisso, junto à agência de fomento; bem como os pressupostos, metodologias, objetivos, questões e referenciais foram devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-CFCH/UFRJ) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está adequado, atendendo o capítulo IV da Resolução 466/2012, que regulamenta: “o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”, apresentados nos apêndices e anexos dessa tese. Com o forte desejo de que os conhecimentos produzidos no decorrer dessa formação sejam revertidos à sociedade brasileira, em prol de outras pesquisas e projeto da área.

Cabe ressaltar que, os TCLEs aprovados pelo CEP-CFCH/UFRJ, em abril de 2015, dialogavam com o projeto de pesquisa apresentado no primeiro Exame de Qualificação, centrados, portanto, na problematização dos padrões socioculturais com a finalidade de identificar como relações que envolvem diferença e alteridade (através de marcadores como etnia, gênero, orientação sexual, idade, classe, cultura etc) são apresentadas nos Minutos Lumière produzidos por jovens no Brasil e na Espanha. Algumas alterações ocorreram desde a Qualificação até a finalização dessa tese e serão minuciosamente abordadas no relatório de encerramento da pesquisa ao Comitê supracitado.

1.2 – A materialidade da tese

Essa pesquisa, junto ao PPGE da UFRJ, pelo grupo do CINEAD/LECAV, tem como premissa fundamental a compreensão da arte cinematográfica como alteridade. Em sua capacidade de manifestar-se de forma perturbadora, como elemento desestabilizador, desterritorializante e produtor de afetos: “a arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais” (BERGALA, 2008, p.

97). Com a perspectiva de diversificar os “bens culturais” (oferecendo filmes e diferentes dos disponibilizados pelo cinema de consumo) intensificamos uma perspectiva educacional em que a escola é espaço potente de formação, de invenção e de encontros dos alunos com a materialidade cinema.

Pretendemos trazer para a cena educativa o que o cinema oferece, porque entendemos que a arte cinematográfica “deve ser exposta sem risco aos jovens” (BERGALA, 2008, p. 98) e, como qualquer outra produção humana, não apresenta verdades absolutas, soluções óbvias. Portanto, aventurar-se com o cinema no cenário educativo é dialogar com os jovens estudantes, os quais experimentam com mais rapidez e fugacidade os inventos tecnológicos. Por disporem de um intenso repertório comunicacional, são atravessados por conteúdos sonoros e visuais que produzem distintas experiências estéticas, capazes de influenciar as suas relações com/no mundo. A multiplicidade de informações e a simultaneidade das imagens e dos sons regem as suas formas de compreender e de se relacionar com algumas instituições sociais, dentre elas, a escola.

O que justifica a delimitação e escolha pelos estudantes do Ensino Médio, pois tem a ver com o público atendido pelo projeto de extensão “Ciência para Poetas nas Escolas”, da Casa da Ciência da UFRJ, um espaço não escolar, mas, sobretudo, educativo. E, pela experiência docente mais recente na rede estadual de ensino, que permitiu ensaiar uma nova forma de *ser professora*, no contato com alunos do curso de formação de professores, em nível médio, com a faixa etária entre 15 e 18 anos. Junto com isso, muitos desses estudantes manifestam o interesse pela entrada na Universidade.

Diante do amplo cenário educacional brasileiro, as escolas públicas são territórios de lutas, disputas e tensões das políticas curriculares que, ora atendem a regulação do Estado, como um imperativo do cumpra-se, ora sentem-se contempladas pela participação dos seus protagonistas nos debates e audiências públicas. Basta lembrarmos todos os componentes curriculares obrigatórios que compõem a base comum da educação básica, visando nortear as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do Brasil, com a preocupação de acolher às demandas educacionais contemporâneas e, a incorporação de outros temas, tais como a educação para o trânsito, direitos humanos, alimentar, ambiental, entre outras. Seja como for, os desafios estão postos. A tensão entre as diversas expressões culturais refletem e revelam os desafios da diversidade de conhecimento.

As perspectivas educativas do cinema vêm se ampliando cada vez mais. A aprovação da Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, acrescenta o parágrafo 8º, no artigo 26

da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecendo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014). Possivelmente, pensar o cinema como algo imposto nas escolas coloca um incômodo pelo próprio aspecto da obrigatoriedade. Porém, dadas às assimetrias de acesso e de produção de conhecimento em um país de tamanho continental, consideramos que o fato de instituir uma Lei garante ao menos a democratização do acesso ao cinema brasileiro e as condições para assisti-lo – o que para algumas cidades ocasionaria uma grande mudança, visto que apenas 10% (dez por cento) dos 5.570 (cinco mil, quinhentos e setenta) municípios brasileiros têm ao menos uma sala de cinema, segundo os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em dezembro 2015¹⁹.

Em um movimento de aproximação com a Lei temos percebido dois tipos de avaliações quando tratamos da entrada do cinema brasileiro na escola. Alguns percebem a obrigatoriedade como divulgação do cinema nacional e, conseqüentemente, da cultura audiovisual brasileira. Outros, como mais uma inserção no currículo escolar, como mais uma tarefa para os professores cumprirem. Em todo caso, cabe advertir, o cotidiano escolar já convive com a presença de filmes. Em algumas circunstâncias como integrante do planejamento de ensino (para ilustrar conteúdos de uma disciplina específica ou como parte de um evento pedagógico), em outras para “tapar buraco” na ausência de um professor ou na habitual junção de turmas, quando estão com número reduzido de alunos. O que precisamos problematizar é se a exibição de filmes brasileiros atenderá apenas a exigência legal ou estará efetivamente integrada no projeto político pedagógico das escolas com uma especificidade ética, estética e política própria da arte.

Essa inserção curricular é aqui compreendida como expressão do esforço em proporcionar uma Educação Básica de qualidade, direito assegurado pela Constituição Federal e defendido pelos fóruns docentes. Entretanto, o que parece urgente (e relevante para essa investigação), a partir da demanda da Lei 13.006/2014, é perguntarmo-nos sobre a implementação e o acesso: que tipo de filme brasileiro será exibido na escola? Em que condições serão exibidos? Os filmes entrarão apenas como recurso didático, para ilustrar conteúdos? Como as experiências com o cinema poderão contribuir para a produção de conhecimento e de singularidades?

¹⁹ Informações disponíveis no site do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/>

Muitas dessas questões são veementemente abordadas por Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015), no artigo *Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14*, quando tecem dez considerações sobre a Lei. A primeira tem relação com a *democratização do acesso*; a segunda é sobre *Acesso, diversidade e capilaridade de decisões*; a terceira que prevê *Valorizar as ações existentes e locais*; a quarta revela que *O cinema deve ser arriscado*; a quinta é a de que *o Cinema é conhecimento e invenção de mundo*; a sexta é a assertiva de que *A escola não forma consumidores*; a sétima supõe *Tencionar a estrutura das escolas*; a oitava se coloca como pergunta *Por que cinema brasileiro?*; a nona diz respeito a *Promover a criação com imagens* e; por último, a décima consideração a propósito de *A experiência com o cinema*.

Nesse sentido, refletir sobre a *democratização do acesso*, a *diversidade e capilaridade de decisões*, *A escola não forma consumidores* e *Tencionar a estrutura das escolas*, torna-se urgente e necessário, na medida em que a presença do cinema na escola pode garantir o encontro de todas as crianças e jovens escolarizados com as obras cinematográficas, estando condicionada a fatores de infraestrutura e ao próprio acervo cultural de professores e estudantes. Ao trazer para a escola o muito do produzido pelos diversos setores da sociedade, por meio de recursos financeiros em diferentes políticas públicas já realizadas em interseção com diferentes atores sociais, universitários e governamentais; de uma maneira descentralizada, talvez permita ampliar o conhecimento e apreciação do cinema nacional dentro desse *espaçotempo*, assumindo-o como potência pedagógica; uma vez que a escola não tem a função de formação de plateia para atender a “demanda de mercado” e, ao mesmo tempo, acenando para o fortalecimento de modos de fruição, no sentido de oferecer condições adequadas para a exibição dos filmes.

O que dialoga diretamente com a indagação colocada por Fresquet e Migliorin (2015) *por que cinema brasileiro?* – cuja resposta apresenta um recorte, diante de tantos outros possíveis, expressando um desejo de aproximação com questões do próprio país. Se pensarmos na mobilização dos mais diferentes atores sociais e escolares, a entrada do cinema brasileiro nas escolas de norte a sul do país, permitirá visibilizar questões constantemente silenciadas e/ou apagadas pelos insistentes processos excludentes ao longo da história da sociedade brasileira. Oferecer a possibilidade de que crianças e jovens tenham a oportunidade de conhecer a multiplicidade artística do nosso cinema, atentos ao fato de que esse contato pode acontecer via escola. Evidenciando, portanto, a pertinência desse *espaçotempo*.

Ainda que a escolaridade não seja garantia de inserção na sociedade, sabemos que sem ela meninos e meninas continuarão discriminados e excluídos de exercerem plenamente os seus direitos político-sociais. É importante salientar que a crescente presença dos jovens nas escolas, por exemplo, além de contribuir com o aumento da escolaridade, também colabora para que muitos deles acessem aos bens culturais, haja vista a enorme desigualdade social que propicia ora a ausência de opções culturais, ora a não existência de um *protagonismo juvenil* (SPOSITO, 2005). Isso significa, por um lado dar acesso, mas por outro reconhecer a cultura produzida por cada criança, jovem, bairro, escola.

As atuais gerações fazem parte de diferentes camadas sociais e das grandes transformações ocorridas nas últimas décadas em termos de sociedade, culturas, tecnologias, mercado de trabalho e, por isso, enfrentam muitos desafios – desde a violência simbólica, familiar, do narcotráfico até a do próprio estado (através dos seus agentes e suas instituições). Na busca por superá-los, parece que a experiência cultural surge como componente de resistência das distintas práticas que os diferenciam, que os reconhecem. Embora tenhamos essa preocupação, destacamos o aspecto de a escola oferecer momentos democráticos de produção, difusão e circulação dos diversos bens culturais produzidos pelos/para os jovens – o que vai ao encontro de um dos dez pontos assinalados por Fresquet e Migliorin (2015) sobre a importância de *Valorizar as ações existentes e locais* para a proliferação de atividades.

Acreditando que *O cinema deve ser arriscado*, inquietante e, por isso, *é conhecimento e invenção de mundo* – porque enquanto produção sociocultural permite a ampliação do conhecimento de si e do mundo – a sua presença pode perturbar as configurações educacionais hegemônicas, promover um alargamento de sentidos, contribuir para a formação ético-estético da comunidade e diminuir o preconceito, ainda existente, com o nosso cinema. Nesse movimento, o cinema na escola pode *Promover a criação com imagens* ao oportunizar momentos de exercícios imaginativos e criativos na relação com os filmes exibidos.

A relevância, os limites, as possibilidades, o acesso e a acessibilidade do cinema brasileiro dentro da escola, no diálogo com a Lei 13.006/2014, foram amplamente debatidos no *Encontro da Temática Educação: VII Fórum da Rede Kino (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual)*, dentro da *10ª CineOP - Mostra de Cinema de Ouro Preto*. Um evento fortemente marcado pelo encontro e debate entre cineastas, preservadores e educadores preocupados com a implementação, regulamentação

e fortalecimento de políticas públicas que materializem a potência artística do cinema brasileiro na educação – o que culminou na produção da “Carta de Ouro Preto 2015”²⁰, pela Rede Kino.

A *Carta* salientou o tamanho da tarefa colocada pela Lei, ao abordar os números do censo escolar que visibilizam os limites estruturais de um país como o Brasil, bem como expressou a preocupação com práticas educativas compartilhadas fundamentadas nos processos horizontalizados, autônomos e criativos que evidenciam a diversidade sociocultural da comunidade escolar (inclusive no que diz respeito à produção audiovisual). Ressaltando, ainda, a importância para a aplicação da Lei, da interlocução com os coletivos que transitam no campo do cinema-educação. Destacando para a inclusão do cinema brasileiro nas escolas, os seguintes pontos: *Acervo Audiovisual Escolar Livre* (filmes realizados com recursos públicos devem chegar às escolas); *Chamada Pública para Disponibilização Gratuita de Acervos Públicos e Privados por Realizadores, Artistas Visuais, Produtoras, Acervos Públicos e Privados, Cinematecas e demais órgãos; Plataforma digital de exibição* (para exibição e download dos filmes, sem fins comerciais); *Catálogo de filmes em DVD; Acessibilidade e recursos assistivos* (filmes que contemplem a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS) e o sistema de audiodescrição); *Infraestrutura; Comunicação e Divulgação; Formação de professores; Sistematização de metodologias e Fortalecimento de uma política latinoamericana de cinema e educação*. Essa *Carta* serviu de base para a elaboração da proposta de um Grupo de Trabalho, com vistas a produzir uma pauta

(...) colaborativa de conhecimento escolar, se integrando à sociedade que lhe dá apoio, por um lado; e, por outro, profissionais da educação e do governo trabalhando na definição da Base Nacional Curricular Comum, a elaboração de um Acordo de Cooperação entre os Ministérios da Educação e da Cultura, que definiu no mês de março de 2016 uma pauta de trabalho conjunta, e – em relação à especificidade deste evento –, a finalização do processo de regulamentação da Lei 13.006/14 depois da produção de uma proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (FRESQUET, 2016, p. 141).

A constituição desse Grupo de Trabalho de Cinema na Escola, desmembrado em subgrupos de “Formação Docente” e “Acesso, Distribuição e Fomento”, permitiu destacar temas para serem aprofundados, com o objetivo de que a Lei atinja todas as escolas

²⁰ Carta disponível em: <http://www.cineop.com.br/carta-educacao.php?menu=programacao&item=carta>. Acesso em 25 de junho de 2015.

brasileiras. Alguns desses pontos dizem respeito ao fortalecimento das parcerias entre universidades, escolas, cineclubes, pontos de culturas²¹ e demais associações; ao acesso e compartilhamento da produção audiovisual brasileira, à formação inicial e continuada de professores; ao investimento progressivo na infraestrutura das escolas; à constituição e ampliação de um acervo audiovisual escolar; à criação de uma plataforma digital virtual para a exibição e download de filmes na escola; entre outros.

Nessa direção, o Acordo de Cooperação Técnica (001/2016), firmado entre os Ministérios da Educação e da Cultura, “busca alinhar os Planos Nacionais de Cultura e de Educação, apresentando amplas diretrizes e vigência até 2024” (DOZZI, 2016, p. 200), no sentido de fomentar ações e programas de infraestrutura, tanto nas escolas quanto nas universidades, para que currículos e planos culturais estejam conectados com a multiplicidade artística e de conhecimento dos distintos territórios, além da preocupação com “a formação de gestores e docentes voltada à democratização dos acessos e potencialização dos processos educativos em contínuo diálogo com os saberes artísticos e culturais, desde a primeira infância” (DOZZI, 2016, p. 200).

Com relação à seleção das obras, a Programadora Brasil, Rede Nacional de Difusão do Audiovisual Brasileiro, organismo da Secretaria do Audiovisual do Ministério de Cultura, localizado na cidade do Rio de Janeiro, desativada em 2014, sistematizou, em formato de DVD, mais de mil exemplares de longas, medias e curtas metragens para acesso das instituições públicas e privadas por um valor simbólico – que basicamente custeava o envio dos pacotes para todo e qualquer lugar do Brasil. Dentre os filmes do catálogo, alguns incluíam recursos de audiodescrição, com o intuito de beneficiar deficientes visuais e, *closed caption*, programa de legendas para pessoas com deficiência auditiva.

A Programadora previa um formato final de plataforma para livre acesso de escolas e outras instituições públicas. Em seu *website*, abria um espaço para o compartilhamento das experiências pedagógicas com os filmes. Existem muitas opções cinematográficas – que não se restringem apenas aos longas-metragens, pois temos uma série de curtas-metragens disponíveis²². É preciso conhecer para poder decidir colaborativamente e com

²¹ Os Pontos de Cultura são coletivos e entidades que desenvolvem e articulam ações de impacto sociocultural em suas comunidades, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura. Informações completas disponibilizadas em: <http://culturaviva.gov.br/rede/>.

²² No artigo *50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)*, de Fernanda Omelczuk (2015), há uma tabela com cinquenta curtas-metragens selecionados (com sinopse, ano de produção, diretor e duração), com base no catálogo da Programadora Brasil. Texto disponível em: http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf

orientação de especialistas da área, quais serão as obras mais indicadas para levar à escola, especialmente aquelas que fogem da estética dominante nas mídias que já impregnam os dispositivos móveis de comunicação de muitos estudantes como telas de bolso.

Nesse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), em interlocução com os objetivos constitucionais (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apontam que além de garantir o acesso e a permanência ao sistema escolar, é necessário assegurar as múltiplas manifestações culturais, de pensamento e de conhecimento. Legislações que repercutem uma concepção ampliada de educação, a qual contém a tarefa docente de apresentar essas expressões artísticas para os alunos, colocando em diálogo os saberes produzidos e tecidos por cada coletivo sociocultural brasileiro, conectando questões políticas, éticas e estéticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), em atendimento ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), ao contemplar os sujeitos da Educação Básica (professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar), compromete-se em oferecer condições para o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Atualmente, a Base encontra-se numa segunda versão, em consulta pública e, nas suas seiscentas e cinquenta e duas páginas, introduz o cinema de maneira bastante tímida – sequer constitui um subcomponente curricular das linguagens artísticas, nem mesmo dentro das artes visuais.

A palavra cinema aparece doze vezes ao longo do Documento, com maior frequência na Educação Infantil e Ensino Fundamental. No Ensino Médio, dentro do componente curricular “Artes”, o cinema aparece na relação com a Lei, quando afirma “As artes podem incluir as práticas de cinema e audiovisual e o previsto na Lei 13006/2014” (BRASIL, 2016, p. 517). Entretanto, o uso do verbo “poder” pode tornar facultativa esta inclusão.

A interseção entre os territórios cinematográficos e educativos vem se desenvolvendo sistematicamente. Ao pesquisar no Banco de Teses da Capes²³ a expressão “cinema e educação”, encontramos distribuídas nas seguintes áreas do conhecimento: Comunicação (217), Letras (122), Artes (72), História (64), Educação (34). Centrando-nos no campo educacional, dos trinta e quatro registros encontrados, trinta estão localizados em

²³ Consulta realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em agosto de 2015 e em fevereiro de 2016. Através do Portal de Periódicos da Capes, é possível acessar o banco com uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente pelos Programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Programas de Pós-Graduação dessa área. Das oito teses de doutorado, quatro analisam e dialogam com produções fílmicas. Duas investigam a recepção da arte cinematográfica pelos professores (formados ou em formação). Uma reflete sobre o cinema no processo formativo dos estudantes. Uma analisa a relação específica entre cinema documentário e educação. Com relação às dissertações, das vinte e duas encontradas, dezenove realizam análise de filmes em articulação com temas educacionais, ora articulados às disciplinas curriculares, ora como recurso didático, duas relacionam cinema e formação de professores. Uma analisa o cinema como experiência artística.

Com a expressão “cinema e escola” o sistema localizou pesquisas na área de Artes (25), Comunicação (20), Educação (11), História (5) e Sociais e Humanidades (4). No que diz respeito à Educação, desses onze trabalhos (três teses e oito dissertações) dez estão localizados em Programas de Pós-Graduação dessa área. A diversidade de abordagem do cinema na sala de aula teve grande destaque nessas pesquisas. Isso significa que o cinema entrou na escola através de filmes, a partir de análises destes (com alunos e professores), de produções audiovisuais realizadas por discentes e docentes e, como parte do patrimônio cultural, tanto mundial como brasileiro. Cabe ressaltar que essas produções se incluem no critério de busca anterior “cinema e educação”.

Nesse movimento, destacamos o estudo *Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de uma poética no ensino*, de Paula Angerami (2014), por ter analisado as possibilidades do cinema na educação, em específico, na apropriação de determinadas obras cinematográficas por parte dos docentes, tendo como referencial teórico a experiência e, a pesquisa *Poéticas, cinema e educação – um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola*, de Alessandra Gomes (2015), por ter examinado uma ação extensionista de realização de filmes junto a professores e estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro, cuja pretensão foi compreender os processos formativos promovidos pelas atividades com cinema, analisando as situações de fruição cinematográfica, pensando aspectos de valorização da cultura escolar e da construção de discursos sobre a escola.

Com relação aos exercícios Minutos Lumière, a base de dados não localizou nenhuma pesquisa. Apenas foram localizadas três pesquisas com menção aos irmãos Lumière: duas na área de comunicação e uma na Educação Física. As duas da área de comunicação abordam o surgimento do cinema com os irmãos Lumière e os desdobramentos desse invento na contemporaneidade. E a da área de Educação física realiza uma associação entre a linguagem cinematográfica e a da dança. Por isso é

importante conhecer e analisar o que chamamos de Minutos Lumière na prática educacional com crianças e jovens.

Encontramos no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, do Instituto de Comunicação e Artes, da Universidade Federal Fluminense, a dissertação *Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual*, de Maíra Norton (2011), cujo objetivo foi investigar as relações estabelecidas entre técnica e criatividade no ensino contemporâneo do audiovisual, especialmente em cursos dentro da escola, a partir da inquietação de “como trabalhar o audiovisual de maneira a desenvolver a criatividade, a sensibilidade do aluno, sem negligenciar o conhecimento da técnica?” (NORTON, 2011, p. 8). Para isso, observou duas escolas cariocas com ensino de cinema e audiovisual, o Colégio de Aplicação da UFRJ e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz - EPSJV/FIOCRUZ; realizou uma oficina experimental de cinema na Vila de Dois Rios, na Ilha Grande, no estado do Rio de Janeiro; reuniu exercícios que trabalhavam a técnica e a criatividade e; entrevistou coordenadores e professores ligados à área.

Com relação à compilação dos exercícios, eles surgiram a partir das experiências nas escolas (CAP-UFRJ e EPSJV/FIOCRUZ), de oficinas livres, de *websites* e do livro *A Hipótese-Cinema* (BERGALA, 2008). E, justamente nesse item, encontramos menção ao Minuto Lumière, tanto no acompanhamento das aulas de cinema nas escolas, quanto na oficina experimental realizada na Vila de Dois Rios. Na narrativa dos encontros, o exercício com o Minuto apareceu como potência de iniciação cinematográfica com crianças e jovens.

Com o objetivo de identificar, analisar e compreender essas potências cinematográficas na escola, a investigação *Potencialidades das experiências de cinema na escola*, de Patrícia Bastos (2016), realizou entrevistas semiestruturadas com docentes que tiveram contato com oficinas dedicadas ao fazer cinema na escola, como parte de um processo formativo. Nessa direção, os “sujeitos da pesquisa” foram professores que participaram do curso de formação para a criação de Escolas de Cinema, promovido pelo CINEAD/LECAV, no ano de 2012²⁴. Segundo Bastos (2016, p. 78), “a metodologia utilizada no CINEAD tem sido um dos fatores considerados mais relevantes dentro do

²⁴ Esse curso teve como objetivo apoiar a criação de Escolas de Cinema oferecidas a alunos de Ensino Fundamental das redes municipais, estaduais ou federais, por meio de capacitação em Cinema e Educação. Ao final do curso, quatro escolas receberam a doação de DVDs e cessão de equipamentos para produção e exibição audiovisual, obedecendo aos critérios apontados pelo Edital de seleção de escolas públicas/CINEAD. Para ter acesso aos exercícios produzidos nesse curso de formação, acessem: <http://www.cinead.org/pagina/cursoAperfeicoamentoEB>

projeto. Nesse processo da oficina, os professores viram *passeur*, ou seja, passam pelo processo junto com seus alunos”.

Essa pesquisa apontou como resultado que, a primeira potencialidade de uma escola de cinema, refere-se ao como ela é pensada e elaborada. A abordagem metodológica do curso de formação para os professores baseou-se no referencial teórico-prático de Alain Bergala e o programa do curso foi preparado com base na premissa de que o cinema na escola é entendido como arte, como criação. Como desdobramento, os docentes, à época cursistas, agora professores nas Escolas de Cinema, ressaltaram o olhar diferenciado lançado para o seu campo de atuação e, também, realçaram o impacto na postura dos estudantes, na forma como passaram a se relacionar com o mundo²⁵.

No movimento de pensar as potencialidades artísticas dentro do *espaçotempo* escolar, realizamos uma aproximação com a Escola de Cinema do CAP-UFRJ, pois ela tem sido constantemente investigada por pesquisadores do CINEAD/LECAV. Desde a primeira dissertação *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAP-UFRJ*, de Janaina Pires Garcia (2010), que teve como finalidade investigar as aproximações entre currículo e linguagem cinematográfica, a partir das aulas de cinema no CAP-UFRJ; passando pela dissertação *Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola*, de Gisela Leite Pascale (2012), que objetivou repensar a relação escolar com o cinema, no diálogo com o currículo, a partir de uma experiência de introdução ao cinema no CAP-UFRJ e; a primeira tese do Grupo *Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação*, de Regina Ferreira Barra (2015), cuja intenção foi investigar as possibilidades de encontro do cinema com a educação na prática pedagógica de professores que atuam em Colégios de Aplicação de Universidades Federais brasileiras.

A investigação de Garcia (2010), situada no primeiro ano do projeto da Escola de Cinema no CAP-UFRJ, em horário extracurricular, com uma carga semanal de 2 horas, analisou os registros das aulas de uma turma do Ensino Médio, no decorrer do ano letivo de 2008, em consonância com a participação nos planejamentos das atividades dentro e fora da escola. Nessa mesma linha, a pesquisa de Pascale (2012) acompanhou um grupo de jovens do Ensino Médio e do segundo segmento do Ensino Fundamental, durante o ano de

²⁵ Essa pesquisa, do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ), apresentou como produto pedagógico um curta-metragem com os pontos destacados pelos professores entrevistados, intercalados com trechos de produções dos estudantes das escolas de cinema.

2010, focando a relação pedagógica da Escola de Cinema com a iniciação à linguagem cinematográfica, em articulação com espaços culturais e educacionais; como a universidade, escola e cinemateca. Na tese de Barra (2015), o CAp-UFRJ não surge como campo empírico de atuação, mas, através de entrevistas individuais, realizadas com docentes dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais – que incluiu também a de Juiz de Fora (UFJF) e de Pernambuco (UFPE).

De modo geral, o material selecionado e analisado visibilizou a crescente produção de conhecimento na interface do campo cinema-educação, com especial destaque para as pesquisas realizadas nas escolas, ora direcionadas aos docentes, ora aos discentes; afunilando a busca desses estudos para os que priorizaram as escolas públicas e, particularmente, os colégios de aplicação. Dessa forma, as investigações supracitadas abarcaram as experiências de introdução do cinema no *espaçotempo* escolar.

Na ocasião do Exame de Qualificação, apresentei como intenção investigativa promover uma aproximação entre duas experiências de filmar o Minuto com estudantes, indicando como objetivos: investigar se (e de que maneira) o cinema possibilita fortalecer a diferença e a alteridade dos jovens estudantes do Ensino Médio; identificar, por meio de experiências com os Minutos Lumière, como os jovens estudantes expressam e problematizam a diferença; analisar os “Minutos Lumière” produzidos por jovens estudantes no Brasil (Rio de Janeiro) do projeto CINEAD e na Espanha (Barcelona) do projeto *Cinema en Curs* – o que apontou para a realização do doutorado sanduíche na Espanha.

Na primeira reunião com o coorientador em Barcelona, onde apresentei o cronograma de atividades e relatei os procedimentos de pesquisa até aquele momento, com base no material exposto na Qualificação, fui provocada a pensar em algumas questões – que antes não estavam presentes. Nesse movimento, mobilizada por investigar quais gestos pedagógicos os exercícios com os Minutos Lumière poderiam revelar, inicialmente perguntava se era possível, a partir dessa experiência cinematográfica na escola, tendo como premissa a alteridade, fortalecer e/ou inventar novas singularidades juvenis, tentando identificar se os jovens estudantes expressavam e problematizavam a diferença.

Os confrontos artísticos, filosóficos e educativos constantemente travados no percurso dessa tese, tanto em solo brasileiro quanto em solo espanhol, estão balizados pelos limites e possibilidades da pesquisadora. Cada etapa dessa pesquisa está atravessada por avanços, recuos, rupturas, obstáculos e dúvidas, pois não tenho a intenção de realizar uma classificação predominantemente cognitiva, levantadas *a priori* – o que estava sendo

desenhado até o momento do Exame de Qualificação. Nessa época, as categorias para análise estavam dadas e, em comum acordo com os conceitos de experiência, alteridade e diferença. Na interlocução com as considerações após a Qualificação, esse estudo foi assumindo outro delineamento.

Sendo assim, o período do doutorado sanduíche, inicialmente marcado pelas considerações e rumações do Exame de Qualificação e, também, pela experiência no acompanhamento das aulas de cinema no CAp-UFRJ, seguido dos atravessamentos das leituras, escritas, visitas, participações em aulas, eventos e festivais tanto nas atividades universitárias como nas atividades com o projeto *Cinema en Curs*; suscitou o surgimento das duas questões norteadoras desse estudo: quais gestos pedagógicos a experiência com o Minuto Lumière revela? Que relação educativa, que forma de estar no mundo, essa experiência promove?

A partir delas e, após intenso período de leituras (incluindo textos fílmicos), conversas, debates e escritas, os objetivos desse estudo têm como finalidade identificar, através de exercícios com os Minutos, uma maneira de fazer e de se relacionar com o mundo, no que diz respeito à materialidade educativa e, caracterizar os gestos pedagógicos que o Minuto Lumière permite na escola.

Tendo como recorte espaço-temporal dessa pesquisa a observação e o acompanhamento de duas experiências com o cinema na escola, por meio do exercício “Minuto Lumière”. No primeiro semestre de 2015, no Rio de Janeiro, com a escola de cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ, dentro do projeto CINEAD/LECAV. E, no primeiro semestre de 2016, em Barcelona, com o *Institut Castellet*, dentro do projeto *Cinema en Curs*.

A problematização constante da forma como o cinema entra na escola e quais gestos pedagógicos podem revelar para nós professores, atravessou o percurso dessa tese. Textos e filmes surgiram nesse movimento de *forçar o pensar* sobre a presença do cinema na escola. Para além da decodificação e interpretação dos signos cinematográficos, elegemos como um importante processo educativo, despertar o interesse pelo mundo, para uma abertura ao mundo, a partir da experiência com os exercícios Minutos Lumiere.

Pensando sobre quais gestos pedagógicos poderíamos mobilizar na escola, através da experiência com o cinema, elegemos o exercício com o Minuto Lumière por percebê-lo provocador e disparador de um gesto de atenção com o mundo. E isso só se tornou possível por intermédio das anotações no diário de campo, entendendo que o diário de campo expôs os apontamentos de todo um percorrido investigativo, com registros de observações,

comentários e reflexões que não se detiveram somente ao campo de pesquisa escolar, mas também da participação nos grupos de pesquisa; aulas com a orientadora no Brasil e coorientador em Barcelona; das leituras e da aproximação amorosa com os autores, com os eventos acadêmico-científicos; com os ciclos e festivais de cinema; com a Escola de Cinema do CAP-UFRJ; com o *Cinema en Curs* (tanto na escola como nas Jornadas); com visitas às cinematecas, filmotecas, museus e fundações culturais.

A opção metodológica pela pesquisa qualitativa, que pressupõe características específicas ao focar os processos interativos nas relações humanas e, com isso, permite-nos descrever e analisar os múltiplos significados construídos e atribuídos aos/pelos sujeitos pesquisados (CHIZZOTTI, 2003). Indica, sobretudo, que

(...) a discussão crítica do conceito de “metodologias qualitativas” nos induz a pensá-las não como uma alternativa ideológica às abordagens quantitativas, mas a aprofundar o caráter social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de forma parcial e inacabada (MINAYO, 2007, p. 12).

Entendendo essa forma inacabada como marca da investigação educativa, sob o ponto de vista da experiência – pois só partindo dessa premissa a questão pedagógica (o problema da pesquisa) poder-se-ia revelar. Somente por meio da experiência, com um olhar atento, com uma sensibilidade aguçada, poderíamos descobrir o nosso caminho investigativo. Uma vez encontrado, os referenciais e instrumentos foram se delineando. A inquietude das questões advindas da experiência foi um convite à realização de intenso estudo bibliográfico do tema (em livros, revistas, filmes, documentos impressos e eletrônicos).

Como desdobramento, o registro escrito (em forma de listas, músicas, poesias e cenas de filmes) foi se configurando como uma importante estratégia de apontamentos das aulas observadas e acompanhadas nas escolas. Sendo entremeados, constantemente, por análises e questões que gostaria de esclarecer nos encontros subsequentes. Em alguns encontros, a afetação era tão intensa que precisava interromper o ritmo de anotações para chegar mais perto de um estudante ou uma estudante, de um professor ou uma professora. O que profundamente senti, no processo de construção dessa tese, é que a escrita (ou a tentativa de uma sistematização de sentimentos e impressões) revelou-se como gesto fundante desse desenho investigativo.

Uma escrita singular e, ao mesmo tempo, coletiva. Uma narrativa, às vezes, em primeira pessoa do singular, outras em primeira pessoa do plural. Uma composição,

predominantemente, justaposta, como no caso da fusão dos campos cinema-educação. E, ocasionalmente, aglutinadora de outros conceitos que ora ocupam o território cinematográfico, ora o educacional. Apresentando indícios de que “a troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na educação” (MIGLIORIN, 2014a, p. 101).

Ao pensar nas possibilidades cinematográficas no contexto escolar, as produções do Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV (GARCIA, 2010; PASCALE, 2012; DOMINGUES, 2013; NORTON, 2014; BARRA, 2015; OMELCZUK, 2016; SOUSA, 2016; entre outros) e, especialmente de Adriana Fresquet (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016), junto aos argumentos de César Migliorin (2010, 2014a; 2014b; 2015), muito contribuíram para as problematizações das relações cinema-educação, o que permitiu experimentar o cinema na escola como intervenção ética e estética.

No livro *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores de educação básica, dentro e “fora” da escola*, Fresquet (2013) aponta pistas para se pensar a relação entre o campo cinematográfico e o campo educativo. Uma delas é a diversificação de gostos que pode acontecer durante as aulas de cinema na escola quando o professor, a partir da escolha de diferentes tipos de filmes, busca provocar estranhamentos capazes de aguçar os sentidos dos alunos, convidando-os a descobrir outros tipos de narrativas cinematográficas, escapando das habitualmente conhecidas e vistas nas salas de cinema comerciais ou na TV, por exemplo.

Em um pequeno texto, porém intenso, Migliorin (2010) afirma a potência da imagem cinematográfica: as imagens no cinema são atributos do real. Portanto, o que está no cinema existe e se afeta pela existência do mundo, transformando e inventando o próprio real. Nessa linha de pensamento, o cinema convida a pensar sobre um “posicionamento estético” no mundo e para com o mundo. Migliorin (2010) pensa o cinema na escola na mesma linha de Bergala (2008), como algo que desterritorializa alteridades e gera estranhamentos.

Essas assertivas sugerem uma aproximação com as relações estabelecidas nos exercícios com o “Minuto Lumière”, uma vez que “operando no real”, somos interrogados sobre qual será o posicionamento espacial para a captura da imagem? Em que momento o botão da câmera será disparado? Qual distância será criada entre o dispositivo e a imagem? Quando a filmagem será interrompida? Haverá brecha para o imprevisto? Nesse movimento, desenvolver atividades em que os estudantes são convidados a conhecer, ultrapassar limites, experimentar o novo, cooperar, dialogar, encenar, criar, reinventar,

poetizar, ousar; permite provocar o estranhamento e a invenção, possibilitando diversas *experiências estéticas* (XAVIER, 1983), que promovam novos arranjos, novas temporalidades e novos sentimentos, o que, por sua vez, afeta eticamente cada singularidade.

No artigo *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*, Migliorin (2014a) apresenta como hipótese que, a migração do cinema para o espaço escolar, como um cinema expandido, “que se expande naquilo que o cinema inventou de mais potente em sua história; formas de ver e inventar o mundo” (p. 155), pode proporcionar relações pedagógicas mais estreitas entre professores e alunos, na medida em que evidencia distintos processos subjetivos, narrativos e discursivos. Nesse encontro, a reflexão em torno do campo cinema-educação oferece subsídios para problematizar o nosso papel no mundo, como habitantes desse território. Isso significa que a inserção do cinema na escola pode potencializar a dimensão política tanto do cinema quanto da educação.

Nessa relação, podemos aproximar o princípio de igualdade da arte cinematográfica para o cotidiano educativo, uma vez que possibilita o trânsito de qualquer pessoa por seu território. “O primeiro aporte igualitário que o cinema tem a nos dar é a forma como ele é essencialmente um lugar habitável por um qualquer, tanto como espectador, como realizador” (MIGLIORIN, 2014a, p. 156). No ambiente escolar transitam diferentes sujeitos e, embora cada um tenha uma posição (e responsabilidade) definida nesse território, a entrada da arte cinematográfica possibilita realçar a força política presente no princípio da igualdade: é para todos e qualquer um. Nesse lugar de circulação de qualquer um, como território do *comum*²⁶ no contexto educacional contemporâneo, no qual os diferentes campos podem dialogar em defesa da escola. Em defesa de uma escola para todos e qualquer um.

Em profundo acordo com a declaração de que o cinema não está aí para “poupar” os espectadores ou acomodá-los, ao contrário, tem a potência de promover um *espaçotempo* de manifestação e encontro de alteridade(s). cremos que o cinema pode impregnar a vida de muitos sentidos, ao nos colocar frente à diferença do outro, extraídos do conforto de sermos nós mesmos (sem a presença do outro), questionando a percepção de que permanecemos o mesmo. A experiência com o cinema permite sermos outros e

²⁶ O sentido de *comum* empregado nessa tese é a partir da obra de Jacques Rancière *A partilha do sensível* (2009). Na afirmação singular e coletiva que confere forma a uma comunidade e, “essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

tantos outros. O outro como tudo aquilo que sou e não sou. Como a diferença encarnada que desterritorializa, territorializa e reterritorializa as singularidades (BERTI e CARVALHO, 2013).

Essa tese está composta por cinco planos. Em cada abertura de plano narro um trecho, uma cena, de algum filme que me tocou e me acompanhou no decorrer desses quatro anos do doutorado. Esses fragmentos aparecem como um exórdio do que será tratado nos capítulos. No *plano geral*, busquei apresentar a minha trajetória acadêmico-profissional no campo educativo e como ocorreu a aproximação com o campo cinematográfico e seus desdobramentos nos diferentes territórios percorridos ao longo da tessitura dessa investigação. Ao longo dessa introdução, expus a relevância da investigação, as justificativas, os objetivos, as questões do estudo, a delimitação dos contextos da pesquisa, os atravessamentos teóricos e o percurso metodológico adotado.

Com o intuito de assinalar o que é educação e, a partir daí, marcar o que é a escola, desde o ponto de vista do “escolar”; de eleger um sentido filosófico para essa investigação; da incorporação da metodologia dos Minutos e dos gestos pedagógicos, políticos, filosóficos éticos e estéticos desse exercício; é que nasce a primeira parte da tese, o *Primeiro plano: cinema e educação*. Nele, apresento o estudo, no diálogo constante com perguntas centrais para qualquer tese no âmbito da educação (o que é a educação?), da escola (o que faz com que a escola seja realmente uma escola?) e do cinema-educação, do ponto de vista da alteridade, (o que o cinema, como bem comum, convertido em gesto pedagógico, é capaz de suscitar como forma de atenção às coisas do/no mundo?), através de dois gestos cinematográficos o “ver” e o “fazer” e sob o prisma pedagógico dos exercícios com o Minuto Lumière. A construção desse capítulo foi circundada pelo questionamento do que *faço aqui (mundo), quando faço uma investigação?*

O *Primeiro plano*, portanto, é tecido por meio de textos que transitam entre os campos da filosofia, da educação, da arte e do cinema. Com base no aporte filosófico de Hannah Arendt e Jacques Rancière, caminhamos rumo à caracterização do tipo de educação que escolhemos para orientar essa tese e, conseqüentemente, da forma como entendemos a escola (e o escolar), segundo os conceitos desenvolvidos por Jan Masschelein e Maarten Simons. O marco teórico do cinema, do ponto de vista da alteridade, bem como os gestos *ver* e *fazer*, foram fundamentados a partir das considerações de Alain Bergala e de Cezar Migliorin, passando pelas observações política-ética-estética de Jacques Rancière. Com relação ao Minuto Lumière, procuramos entrelaçar visitas e apontamentos de Alain Bergala, Núria Aidelman e Adriana Fresquet.

O Plano detalhe: experiências em cena apresentou a abordagem metodológica da pesquisa, do ponto de vista da experiência, na relação com o projeto brasileiro CINEAD/LECAV (na Escola de Cinema do CAP-UFRJ, no Rio de Janeiro) e com o projeto espanhol *Cinema en Curs* (no Institut Castellet, em Barcelona). Nele, elucidamos o percurso escolhido, em intenso diálogo com Jorge Larrosa, José Contreras e Nuria Pérez de Lara; bem como narramos e problematizamos o cotidiano da pesquisa.

O Plano subjetivo: desdobramentos educativos e formas de estar no mundo, expôs o ponto de vista da pesquisadora, na interlocução com as experiências, ao tecer fios com os gestos pedagógicos revelados por meio da experiência com os Minutos Lumière. A organização (sistematização) desses gestos aconteceu na mediação com os escritos de Vilém Flusser. Nesse capítulo, os dois Minutos *Através da Janela* e *Un lloc fred* são apresentados ao leitor, em forma de descrição.

Por último, o *Plano final* tece as considerações da pesquisa, em um movimento de ir-e-vir às ideias dos autores que embasaram esse estudo, bem como as experiências ora narradas, ora analisadas durante essa trajetória. Nesse momento de encerramento de um ciclo, pretendemos visibilizar uma forma (dentre tantas) de se fazer cinema na escola. Reiterando que esse foi o caminho escolhido para dialogar com as inquietações (pessoais, acadêmicas e profissionais) de um *espaçotempo* que se constrói e reconstrói (ou como canta Paulinho Moska: “que se compõe e se decompõe”).

Como desfecho dessa investigação, apresentamos as referências, em seus mais variados suportes, bem como os anexos e apêndices que auxiliaram na complementação e/ou ilustração da argumentação, como no caso do parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa, dos termos de consentimento livre e esclarecido para professores e estudantes, das organizações curriculares do CAP-UFRJ e do Institut Castellet, do cronograma das atividades realizadas no exterior, da carta do orientador no exterior e da carta da coordenação do projeto *Cinema en Curs*.

2- PRIMEIRO PLANO: CINEMA E EDUCAÇÃO

Cenário: uma sala (de aula?), uma porta e uma cadeira. Um jovem entra na sala, senta na cadeira e o entrevistado, Eduardo Coutinho, conduz a conversa, que vai correndo bem até que Thiago se incomoda com o silêncio. O jovem diz: “o silêncio ficou estranho”. O entrevistado – que antes abordara temas como sanidade, caos, vida, morte e suas concepções sobre o mundo – em meio ao silêncio, mostra-se pensativo. Coutinho ressalta a potência do silêncio e o quanto este provoca o pensamento. Parecendo sentenciar e sintetizar a vida, comenta: “É por isso que não dá para rejeitar nada e nem aceitar inteiramente tudo. É um mistério, não é não?”. E o entrevistado, em um tom de concordância, responde com um sutil e quase inaudível “uhum”²⁷.



Podemos entender essa cena em consonância com diversos pontos de vista. Como um convite à experiência. Como um gesto de atenção. Como um exercício de alteridade. Como um apelo a viver o mistério, entre o que abandonamos e acolhemos no agora. Seja qual for o caminho escolhido, essa cena é reveladora tanto do tom da conversa quanto da maneira de filmar do cineasta brasileiro Eduardo Coutinho²⁸.

O que Coutinho nos permite ver em *Últimas Conversas* é a intensa vitalidade do cineasta, entrevistados, vozes, expressões e silêncios. Tudo isso em primeiro plano. Os desconfortos, dúvidas e ponderações estão ali, bem diante de nós (espectadores). Como estão também os professores em sala de aula, nos momentos iniciais de cada aula, em primeiro plano. Assim como nesse texto, em que palavras, gestos, ideias, observações, referências e experiências se fazem presentes.

Nesse movimento, como no cinema, em primeiro plano, buscaremos *enfocar* a educação, fundamentando-nos em conceitos do campo filosófico e, a partir daí, *enquadrar* a escola, na perspectiva do “escolar”. Em seguida, revelaremos o cinema, do ponto de vista

²⁷ *Últimas Conversas* (2015). Documentário idealizado e iniciado por Eduardo Coutinho, entretanto, terminado por Jordana Berg e João Moreira Salles, após a trágica morte do cineasta. É composto de entrevistas realizadas com estudantes do último ano do ensino médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, selecionados após uma pesquisa prévia para saber o que pensam, sonham e vivem.

²⁸ Eduardo Coutinho (1933 - 2014), cineasta e jornalista brasileiro, considerado um dos maiores documentaristas da história do cinema nacional. Suas principais obras são: *Cabra Marcado para Morrer* (1984), *Santo Forte* (1999), *Edifício Master* (2002), *Jogo de Cena* (2007) e *As Canções* (2011). *Últimas Conversas* (2015 – obra póstuma) é o 14º longa-metragem de Eduardo Coutinho e apresentou autoria compartilhada, pois a edição e montagem ficaram por conta de Jordana Berg e a finalização por João Moreira Salles, produtor dos filmes do cineasta desde 2000.

da alteridade. Ademais, com base no artigo *Reflexões Pedagógicas sobre o Cinema*, publicado na revista de educação da PUC-Campinas, no ano de 2015, expomos a perspectiva de cinema-educação na relação com dois gestos cinematográficos, o *ver* e o *fazer*. Por último, apresentamos a importância dos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière para a história do cinema e a pertinência da realização do exercício Minuto Lumière na escola.

2.1 - Com a palavra, a educação

Na interlocução com os diferentes textos apresentados pelos filósofos e professores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, entramos em contato com pensamentos que produzem conceitos nos campos da Filosofia e da Educação e que podem ser compreendidos no âmbito da filosofia da/com a educação, como herdeiros de uma tradição filosófica baseada na experiência – o que nos permite aproximar do campo de análise dessa tese: cinema-educação. Como exercício, os autores dialogam com outros dois conhecidos filósofos, Hannah Arendt²⁹ e Jacques Rancière³⁰, a fim de promover uma aproximação com a própria vida (educativa), em um “exercício ao mesmo tempo filosófico e pedagógico” (KOHAN, 2014, p. 30).

Esses professores belgas, em seus exercícios filosóficos, defendem a escola como “tempo livre”, capaz de transformar os saberes produzidos em domínios públicos e compartilhados, com “o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p. 10). No território do *comum*, todos podem habitar, atravessar e desbravar. Ao defenderem a escola são assertivos: “o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública” (*Idem*, p.

²⁹ Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã de origem judaica, investigou temas como a política, o totalitarismo, a educação, a condição laboral e a condição feminina, problematizando a barbárie e as tendências autoritárias emergidas do regime nazista. Realizou uma análise brilhante do nazismo e do stalinismo no livro *As origens do totalitarismo* (1951) extraindo dessas reflexões o conceito de “banalidade do mal”, exposto na obra *Eichmann em Jerusalém* (1963) – que também pode ser compreendido no filme *Hannah Arendt* (2013), dirigido por Margarethe Von Trotta e tem como pano de fundo o julgamento do nazista Adolf Eichmann.

³⁰ Jacques Rancière (1940), filósofo franco-argelino e professor de Filosofia na Escola Europeia de Pós-Graduação e Professor Emérito de Filosofia da Universidade de Paris. Tem importantes obras nos campos da arte, estética e da política, como *O Destino das Imagens*, *O espectador emancipado*, *A partilha do sensível*, *O mestre ignorante*, *O ódio à democracia*, dentre outras.

11). E, diante do contexto atual brasileiro em que a democracia (jovem e frágil) é emudecida, cabe a defesa da escola pública, não somente em seu sentido gratuito, laico e democrático, mas, igualmente, pelo seu compromisso com todos (e qualquer um), por caracterizar-se como bem público.

Em defesa desse caráter público da escola que esse texto se anuncia e a professora-pesquisadora se expressa, como cidadã e funcionária pública, em defesa de todos (e de qualquer um) dos que vivem em sociedade, em torno de temas e bens comuns. Dito isso, a escola pública defendida nessa tese, é a mesma que muitos de nós estudamos e/ou trabalhamos, àquela escola em que aprendemos e/ou ensinamos assuntos públicos, na presença de outros (e com outros), compartilhados em um mundo comum, no sentido arendtiano de *transmissão* e *renovação* desse mundo. Seguimos esse texto, com o entendimento de que a escola se faz pública, em um mundo *comum*, ao receber crianças e jovens em condição de igualdade.

Sendo assim, ao adotar como pressuposto a igualdade intelectual entre todos os sujeitos escolares, é possível desnaturalizar discursos sobre talentos inatos, dons, interesses ou capacidades/necessidade que desembocam em ações meritocráticas, disfarçadas de bem intencionadas e solucionadoras dos problemas da desigualdade social, econômica e cultural. Ao questionar toda uma teoria e filosofia educacional que assume a fala em nome daqueles (supostos) ignorantes, que precisam conhecer para emancipar-se, Rancière (2002, p. 107) declara: “a igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista”.

Com base nisso, Rancière (2002) parte da lição do pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840) que, nas primeiras décadas do século XIX, apostava na ideia de que uma pessoa ignorante pode ensinar outra pessoa ignorante o que ela não conhecia (portanto, ignorava), investindo no princípio de que as pessoas são iguais por terem, todas elas, seus próprios conhecimentos, sua capacidade para aprender e, por conseguinte, a igualdade não é um ponto de chegada e sim um ponto de partida. Ao anunciar a igualdade das inteligências, em que qualquer um pode aprender, sem necessidade de uma relação explicadora entre mestre e aprendiz, sem necessidade de uma relação embrutecedora (já que a figura do mestre-explicador pressupõe que as inteligências são desiguais), Jacotot contrariava e radicalizava o contexto educativo da época – o que para Rancière torna-se um princípio fundamental.

A escola, então, não é apenas um *espaçotempo* para aprender conhecimentos, delimitados em disciplinas e explicados por um mestre. “A escola é o lugar onde

momentos democráticos podem acontecer” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 106), em que os tempos podem ser interrompidos, quebrados e alargados. A escola pode colocar as coisas, materializadas em temas/assuntos, para estudo de todos, dado que a relação com o conhecimento é primordial para essa instituição e, por isso, deve ser colocado em questão. Ainda que, algumas vezes, assumam uma forma assustadora (como mensageiro de segredos), não se estabelecendo como “assunto público, mas partilhado e conservado de acordo com posições, e seu acesso é regulado através de seleção e iniciação” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 113). Nesse sentido, cabe a escola oferecer o risco, proporcionar às novas gerações momentos de encontros, estudos, conversas e debates; sem perder de vista seu caráter público.

Tradicionalmente, o conhecimento vem percorrendo um trajeto prescrito: professor (detentor do saber) ensina; aluno (que nada sabe) aprende, resultando na neutralização das discussões políticas que envolvem o processo educacional. Essa forma tem buscado reduzir os conflitos, tornando-os consensuais³¹, traduzindo as questões como preferências e interesses individuais que despolitizam o debate. Acentuando a meritocracia, quando evidenciam as diferentes qualificações (pessoais e profissionais) exigidas. Esse modelo meritocrático coloca os alunos como tradutores de mensagens, como capazes de compreender as explicações dos seus professores, mediante seus esforços. Ao tratarem o conceito *alunos* como uma população habitante do regime pedagógico, os autores colocam a compreensão da pedagogia

(...) como conjunto de saberes e de estratégias que se concentram nos alunos como seus sujeitos/objetos e os tornam visíveis e tangíveis em termos de necessidades, talentos, interesses, caráter, etc. Trata-se, para a pedagogia, de conduzir os alunos ao saber, ao conhecimento e à competência (isto é, para onde tudo encontra lugar, explicação e resposta apropriados). A pedagogia coloca, em primeira e última instância, a identidade do aluno consigo mesmo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 34).

Diferente desse regime pedagógico que configura a identidade dos alunos, centrando-se em suas necessidades, podemos compreender o pedagógico desde o ponto de vista de uma “concepção de educação que voltando à etimologia, a entenda como um conduzir para fora” (MASSCHELEIN, 2003, p. 286). O gesto pedagógico, portanto,

³¹ Aqui, pactuamos com a tese de Rancière (2009) de que a política precisa ter como base o embate. A política não se presta ao controle de conflitos, deveria, antes de tudo, conferi-los potência. Para o filósofo, o dissenso promove formas de resistência ao que é consensual.

aparece quando provoca a suspensão de si, isto é, quando na interrupção do estudante que olha somente para si, se instaura um interesse, capaz de conduzi-lo para fora (de si), descentrando-o. Nesse processo, os estudantes têm a potência de descoberta e curiosidade alargadas, abrindo a possibilidade de lançarem um olhar atento para o mundo. Nesse tipo de relação pedagógica, o Mestre (no sentido de Rancière) interroga (convidando a uma busca) e verifica se essa busca é realizada com atenção. Para isso, o gesto do mestre, como ser de palavra que “se expõe [e] espera a contra-palavra” (MASSCHELEIN, 2003, p. 287) evocando três questões: *o que vê? O que pensa? O que faz?* Dessa forma,

Eis porque a relação pedagógica não pode ser vista, nem como uma relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios), nem como uma relação simétrica (relação entre sujeitos principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas como uma relação de diálogo entre seres de palavra. Uma relação, portanto, também de exposição às palavras dos outros (...) (MASSCHELEIN, 2003, p. 287).

Tentando escapar de relações escolares hierárquicas e simétricas, assumindo-nos como seres falantes, que tomam a palavra como sujeitos quaisquer – diante de temas *comuns* –, em acordo com o princípio da igualdade das inteligências, indagamos: a escola é capaz de provocar interesse por algum assunto *comum* (público)? Quais são as palavras que usamos para nomear a educação? Qual a responsabilidade da escola?

Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2014b) defendem a tese de que a escola, ainda hoje, permanece como espaço de emancipação. A escola, como espaço público, onde aprendemos a falar em público, para todos – que difere muito do ambiente da família, do trabalho ou da rua –, evidencia a forma da escola, a forma como a escola se apresenta (e se constituiu) ao longo do tempo e revela seu caráter (público). Essa forma da escola nada tem a ver com a sua função (social, econômica, política, cultural etc). Por função da escola, poderíamos falar de muitos sentidos que ela produz (ou reproduz), quando se adapta ou rompe com os modelos vigentes. Entretanto, há uma forma de ser escola, que não tem relação com a sua função. Sendo assim, o que pode estar obsoleta é a ideia econômica de escola, mas não a ideia de escola – proveniente do grego *skholé*, “tempo livre”.

Seguindo essa linha de pensamento, o que a escola faz de mais importante é oferecer o tempo livre (não produtivo, no sentido mercadológico), de forma igualitária a todos, via democratização. Embora haja resistência de uma elite satisfeita com toda a desigualdade estabelecida na escola, que tenta “restringir o seu caráter potencialmente

inovador e até mesmo revolucionário” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p.27), é inegável que a abertura da escola (pública) para receber toda e qualquer criança, traz para dentro da escola todo e qualquer aluno – habitante dos cotidianos pedagógicos. Ao refletirem sobre as questões de democracia e igualdade no cenário educativo, os filósofos trazem, mais uma vez, o pensamento de Rancière, quando problematizam as reformas políticas, organizacionais e curriculares que visam ensinar competências e habilidades para a participação democrática, que solucionaria, em tese, as desigualdades. Assim,

(...) o trabalho de Rancière chama a atenção por tentar formular, de maneira positiva, o que é a democracia, como a igualdade pode ser uma preocupação pedagógica e educativa (em vez de política), e qual é o papel público da educação (já que para Rancière igualdade e democracia estão diretamente relacionadas ao “público”) (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p. 82).

A potencialidade da democracia em não se restringir às representações do poder (ou da maioria), mas de anunciar a capacidade de qualquer um em falar, em se posicionar, apresenta consequências para o *espaçotempo* escolar – ou porque a escola opta por “preparar” o aluno para o exercício da democracia, ou porque tenta contribuir para a igualdade entre os diferentes grupos socioculturais que habitam esse *espaçotempo*, com a perspectiva de oferecer “oportunidades iguais”. Entretanto, para Rancière, a emancipação é sempre um percurso singular (não no sentido privado e individualista que se possa atribuir) e não pode ser institucionalizado, apropriado pelo sistema escolar. É algo que acontece entre as pessoas (quaisquer indivíduos) que não cessam de partilhar e enunciar, publicamente, saberes. Todavia, ele acredita que a escola seja sim um espaço potente para a igualdade das inteligências, porque o pressuposto da emancipação é tanto pedagógico quanto político, a partir de suas relações com o micro, nos movimentos de dissensos irrompidos a todo o momento no *espaçotempo* escolar, para além das macroestruturas que institucionalizam os processos educacionais, se pensarmos a escola como uma invenção moderna democrática.

Voltando ao livro *Em defesa da escola*, os autores expõem as acusações feitas à escola contemporânea, em seus aspectos *alienantes*, porque deveria estar mais próxima do mundo dos jovens; *corrupta*, por estar a serviço do capital, em um esforço incessante para inserir os alunos no mercado de trabalho; *mantenedora do status quo*; *não qualificada*, segundo os argumentos das competências e habilidades e; *maçante* para seus frequentadores. Tudo isso sob a ótica do mercado globalizado que impõe à escola

demandas econômicas, com um discurso predominante sobre as urgências de se reformar e reestruturar a educação. Masschelein e Simons (2014b) chamam a atenção para as múltiplas tentativas de se descolarizar a escola, pois, segundo eles, o que nomeamos escola atualmente são esses modelos descolarizados – destituída de sua potência, quando se resumem a se comportar como apenas extensão da família ou para preparar para o mercado. E qual seria a sua força, então?

De acordo com esses autores, oferecer um tempo livre que só dentro do espaço escolar é possível experimentar, porque nele “as pessoas [têm] a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p. 31). Ao suspender o tempo (nos seus períodos sucedidos e os que ainda sucederão), a escola cria uma fenda no tempo linear, em suas causas e decorrências. Nesse movimento, “a escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (*Idem*, pp. 36-37).

A escola é o mundo, mas um mundo liberado do seu uso mercadológico, com uma lista infindável de habilidades e competências para que o aluno possa “se dar bem”. É claro que isso tem o seu valor (de mercado), pois nossos alunos se deparam com essa realidade. Entretanto, “a escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p.45). Ela opera com/no mundo “em um duplo sentido: forma parte do mundo (que podemos, então, compartilhar) e *informa*, isto é, partilha algo com o mundo existente (e, dessa forma, acrescenta algo ao mundo e o amplia)” (*Idem*, p. 49).

Para Masschelein e Simons (2014b), o significado político e, portanto, democrático da escola tem relação com a “libertação” do mundo em seu uso público comum. Assim como com o cinema, nas reflexões de Migliorin (2014a), enunciadas logo no título do artigo, para “deixarmos as crianças em paz”, o autor também indica essa postura, isto é, liberá-las das funções e agendas designadas como valores (quase sempre mercadológicos) do uso das coisas. Isto serve para quê? O cinema não estaria capturando tempo útil das crianças? Afinal, alguns vão dizer que o que realmente importa é aproveitar cada minuto pedagógico com o que “vai cair no vestibular”. Portanto, “o elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do “eu posso” (em oposição a “eu devo”)” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b,

p. 99), em um contínuo ir-e-vir das questões de Rancière, a partir de Jacotot: *o que vê? O que pensa? O que faz?*

Além do medo da democracia nas escolas, Masschelein e Simons (2014a) também chamam a atenção para a “subjetivação pedagógica”, a verificação das potencialidades dos estudantes, partindo do princípio da igualdade. Embasados em Hannah Arendt, trazem à tona o significado do conceito “escola”, como “tempo livre”. Nessa perspectiva, o educador tem o papel fundamental de contribuir para que o acontecimento do tempo atue na escola, para que os alunos experimentem o “tempo sem destino”, sem resultado pré-definido, que não deve ser confundido como “tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 160). Assim,

(...) um educador (isto é, o professor como educador) atua não apenas sobre a opinião da igualdade de inteligência (como J. Rancière afirma), que suspende as posições que são atribuídas em uma ordem social e institucional desigual (que Rancière chama de ordem policial), mas ele age sobre a opinião de tempo: há tempo livre e temos tempo livre, isto é, é sempre possível suspender um tempo definido e destinado (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 161).

Essa suspensão do tempo produtivo, no sentido do trabalho como atividade econômica, também pode ser experimentada por meio do cinema. Tanto na escola como no cinema a suspensão do *espaçotempo* inaugura possibilidades de liberdade na medida em que se pode desnaturalizar conhecimentos, pessoas e instituições para o uso comum. Ambos os territórios (cinematográficos e educacionais) podem ser compreendidos como formas de interrupção. A educação pode desfamiliarizar padrões e até mesmo desnortear seus códigos, assim como o cinema pode desestabilizar linguagens, durações e lugares para o uso público dos seus conhecimentos. A escola, insistimos, é um espaço público, um lugar comum em que as pessoas transitam e compartilham experiências do/no mundo.

A partir do ensaio *A crise na educação*, de Hannah Arendt, publicado pela primeira vez em 1957, Masschelein e Simons (2014a) destacam a preocupação da filósofa alemã acerca da crise educacional, expressa no desgaste, ou mesmo perda, da autoridade e da tradição; estabelecendo um comparativo com o que seria o fator da crise educacional contemporânea: as “privatizações” e as “capitalizações”. Com base nesses princípios, as escolhas individuais estão alicerçadas nas economias de mercado, no espírito

empreendedor e no capital transnacional, revelando a face perversa do modelo meritocrático, convidando-nos a pensar sobre o caráter público, partilhado, da educação.

A crítica educacional arendtiana é construída a partir de uma investigação filosófica-política do mundo moderno, baseada na ideia absorta de crise da tradição e da autoridade que se desencadearam nas formas já conhecidas dos regimes totalitários do século XX. Arendt (2001) ao observar que a educação na América (do norte) está orientada para o novo – e não pela tradição que passa pela transmissão dos velhos para os novos, como àqueles que chegam ao mundo – relaciona o conceito de natalidade à educação, uma vez que a educação tem o papel de introduzir a criança no mundo e isto nos coloca como responsáveis pela sua formação na esfera pública (ambiente no qual a criança, de forma legítima, se forma). E, para a filósofa, o espaço público responsável por essa transmissão é a escola, pois somente a escola libera tempo, libera crianças e jovens do tempo do trabalho e do tempo da família. Um espaço separado de outros que se faz presente, que coloca algo do mundo, ao desconectar coisas da esfera privada e conectar coisas da esfera pública.

É interessante, também, pensar a educação como produto humano, produto dessa intermediação necessária entre o velho mundo e os recém-chegados para a renovação da existência humana. Seguindo essa pista, para a qual a educação escolar é pública, Masschelein e Simons (2014a) exploram o papel público da escola, ao considerá-la, em um primeiro momento, como “a “passagem” entre o privado e o público e, como tendo um papel público no sentido de prover acesso à esfera pública” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 174). E, em um segundo momento, a escola não cumpre esse papel introdutório e de passagem, pois ela é “em si mesma, um espaço público” (*Idem*) para os estranhos integrantes que acabam de chegar à escola para disporem das coisas comuns. E é com essa segunda linha de pensamento que os autores têm acordo e argumentam.

Para a dita crise educacional contemporânea, Masschelein e Simons (2014a) chamam a atenção dos educadores na responsabilidade que têm para com o mundo: na sua apresentação como preservação e como renovação. Como possibilidade revolucionária de invenção que cada estudante tem/assume ao chegar ao mundo. Portanto, a crise na educação, como a própria Arendt (2001) sugere no início de sua discussão, não é má em si mesma, antes, deve ser entendida como parte da tensão inevitável entre novidade e conservação que experimentamos na existência humana histórica. Esse trabalho não deve ser delegado inteiramente aos que chegam, pois

(...) renovar o mundo *comum* é uma tarefa tanto da nova geração quanto da velha. Esse mundo comum não é dado previamente; não é algo que a velha geração e a nova compartilhem (*têm* em comum nesse sentido), mas ele, precisamente *acha (seu) lugar (comum)* entre eles, exigindo que a velha geração coloque, por assim dizer, seu mundo à disposição (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 176).

Para esses que chegam, a escola apresenta-se, portanto, como espaço público comum, em que as coisas comuns são “livres para uso”. Segundo Arendt (2001), apesar dos esforços pela resolução da crise educacional, a incapacidade de solucioná-la somada à maneira como atingiu o campo da política são as principais razões para o seu caráter problemático, pois “sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise” (ARENDR, 2001, p. 227). No entanto, a crise propicia a revisão, o diagnóstico, à desconstrução de paradigmas.

Ainda a autora, ao realizar uma análise do contexto norte-americano, considerando sua história como terra de imigrantes, de desejo pelo novo, de “americanização” dos recém-chegados, a crise na educação, segundo Arendt (2001), possibilita o conhecimento e a compreensão de elementos tanto educacionais quanto políticos, visto que articulam esses dois campos, não podendo ser confundido com o uso da educação como instrumento da política, como o ocorrido na Europa. As crianças não podem ser compreendidas como a esperança (e instrumento) da realização dos ideais políticos de uma sociedade.

Arendt (2001) empreendeu críticas contundentes as ideias educacionais pragmáticas, em voga àquela época nos Estados Unidos, tendo como um dos seus fundadores o filósofo e pedagogo John Dewey³². Para ela, os adultos concederam uma liberdade à “população” infantil e juvenil, a qual não teriam condições de usufruí-la. Ao saírem de cena, em nome de uma suposta formação autônoma de crianças e jovens, os adultos se eximiram do compromisso com aqueles que vêm ao mundo e, conseqüentemente, com o próprio mundo. No abandono da responsabilidade de preservação e renovação do mundo, os professores (adultos) renunciaram a sua autoridade

³² A filosofia educacional de John Dewey (1859 - 1952) está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Para ele, a educação deve servir para ajudar na solução das situações cotidianas, pois o pensamento não existe isolado da ação. No Brasil, um dos maiores estudiosos do pensamento de Dewey foi o educador Anísio Teixeira – integrante do movimento *escolanovista*. Esse movimento foi responsável pela redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), escrito por 26 educadores, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, tendo por finalidade oferecer diretrizes para a renovação da política educacional do país, destacando a educação pública, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação.

(que nada tem a ver com autoritarismo) de, como docentes, diante dos novos que chegam, estabelecer essa conexão entre a tradição e a transformação.

Nas palavras de Arendt (2001), “[...] a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política” (ARENDR, 2001, p. 225). A concepção política da filósofa é baseada em uma relação entre iguais, entre sujeitos adultos, em que no espaço público ouvem, falam e debatem.

O que fica forte no texto de Arendt (2001) é essa preocupação com uma dita “sociedade infantil”, a partir da premissa de que aprendemos deles e que, portanto, gera toda uma pedagogia centrada nos métodos e procedimentos do processo de ensino e aprendizagem, esvaziando o sentido do ensino, da matéria de ensinar (o conhecimento de algo). Esse tipo de pedagogia centrada na transmissão de competências e habilidades que deve se estender à vida, como um treino para a “vida real”, um simples “ensinar como viver”, conduz a uma compreensão apressada (para não dizer equivocada) da educação como política. Pois, como fica explícito na argumentação arendtiana, a política só pode ser feita entre iguais, entre adultos e, a relação de uso que se faz com as crianças, como uma apropriação assimétrica (e desigual), ressalta a irresponsabilidade educativa.

Ao finalizar suas análises, Arendt (2001) busca equacionar o necessário equilíbrio na utilização da autoridade e da tradição no âmbito educacional, em um mundo não mais sustentado pela autoridade do adulto e pelas velhas convenções tradicionais. A escola assume, portanto, a tarefa de apresentar às crianças o que é o mundo. E, ao apresentá-lo, o faz como expressão de um gesto político, na medida em que o nomeia.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2001, p. 247).

Nessa condição de *amateur*, de amadores do mundo, ainda insistimos na ideia arendtiana de que a escola assumiria um *espaçotempo* de mediação entre a esfera privada (familiar) e a esfera pública (sociedade) que “prepara” os jovens para a vida pública,

delegando para os adultos professores a responsabilidade com cada estudante, para que “não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 42). Segundo os autores, “a escola é a arquitetura pública que organiza o acesso ao mundo, e que assim observa e controla a vida pública” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 181), a partir da apropriação da “linguagem desse mundo”, da sua língua comum, pelo menos no sentido predominante. Dito isso, em intensa aproximação com o sentido de natalidade de Arendt (2001), a relação educativa entre infância e mundo, se constitui a partir da apresentação do mundo (para esses novos que chegam) por professores (adultos) que estão no mundo há mais tempo. Estabelecendo, de tal modo, um ato entre gerações, ao mesmo tempo em que interrompe a filiação (ARENDDT, 2001).

Ao transformar crianças e jovens em estudantes, a escola se assume como protetora do mundo (preservando seus códigos/regimes) e dos recém-chegados (preservando-os dos perigos das ruas, para que um dia se tornem o futuro desse mesmo mundo). Todavia, essa é apenas uma das possibilidades de compreensão do conceito de “público” na escola. O público na escola pode estar diretamente relacionado com a escola em si mesma e não posto em conexão com o mundo. O “espaço público nesse sentido é um lugar ou espaço de ninguém, e um tempo de ninguém, e assim um lugar e tempo para ninguém *em particular*” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014a, p. 185), mas que assume o pressuposto de que tudo pode ser compartilhado e de que todos são capazes.

Um filme, por exemplo, pode ser colocado em discussão tornando-o assunto *comum*, capaz de oferecer elementos cinematográficos para deixá-los à disposição dos alunos, a fim de inaugurar possibilidades para uma nova experiência – sem perder de vista que existe uma diferenciação entre o filme e o cinema. O filme “é sempre um produto cultural” (DUARTE, 2009, p. 86). Já, “quando se fala em cinema, está-se falando de um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vêm antes, depois ou por fora do filme...” (DUARTE, 2009, p. 86).

Nesse sentido, o cinema materializado em um espaço e um tempo, surge como um território experimental. Ao se desenvolver em um espaço, editado por um tempo, presentificado na matéria fílmica, pode relacionar acontecimentos pedagógicos altamente intensos, na medida em que colocam coisas do mundo, assuntos públicos, em discussão. Por isso, a partir da materialidade cinema, convertido em gesto pedagógico, desejamos despertar o interesse por algo do mundo e, que o conhecimento (público) expresso através de campos conceituais distintos (filosofia, história, sociologia, política, educação e arte)

possa circular pelos territórios escolares – ainda que saibamos dos mais variados discursos e práticas em disputas (e negociações) no campo educacional. Assim como no imprevisto da relação entre estudante e elementos cinematográficos.

Finalizando essa seção, sem encerrar o exercício do pensamento, na perspectiva de educação pública aqui explicitada, acreditamos que o cinema, entendido com bem *comum*, pode nos ajudar a pensar sobre quais gestos pedagógicos mobilizamos no contexto escolar – que supõe relação de abertura para o mundo, a partir das perguntas que surgem nessa abertura, como experiência vivida, para além da decodificação e interpretação dos signos cinematográficos. Por isso, elegemos como ponto de contato no campo cinema-educação, as experimentações cinematográficas com os Minutos Lumiere, visto que esse exercício convoca para um gesto de atenção com o mundo.

Insistindo no argumento de que a educação escolar tem a ver com transmitir o mundo e introduzir no mundo, a partir de um acordo social prévio em que a família libera suas crianças e jovens para estarem na escola e, estando na escola, esses meninos e meninas, convertidos em estudantes, têm a oportunidade de suspenderem o tempo e as etiquetas destinadas a eles (por sua família, comunidade, sociedade etc). A continuidade desse gesto escolar de apresentação pública do mundo *comum* é o que assegura, por muitas vezes, que a escola siga sendo um espaço de emancipação. Esse caráter emancipatório é nítido na seguinte afirmação:

No meu romance pessoal, fui salvo duas vezes: pela escola e pelo cinema. A escola, em primeiro lugar me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e à cultura de adulto que se tornaram as minhas. (...) O cinema entrou na minha vida, em meio a uma infância triste e angustiada, como algo que eu soube muito cedo que seria minha tábua de salvação (BERGALA, 2008, pp. 13-14).

Podemos entender esse aspecto salvacionista atribuído à escola por Bergala (estudante no contexto republicano francês do século XX) como a característica emancipatória que tratávamos antes: ao suspender os “talentos naturais” e os “destinos traçados” de crianças e jovens e, convertê-los em estudantes (iguais), damos a possibilidade de que esses meninos e meninas se interessem por algum assunto *comum*.

No mesmo rastro de Bergala podemos mencionar também a “contaminação” do filósofo Jacques Derrida com o cinema. Apesar de não se declarar filósofo do cinema e tampouco cinéfilo, ao responder a primeira pergunta (quase que biográfica), em uma entrevista concedida ao *Cahiers du cinéma* (1998), sobre *como o cinema entrou em sua*

vida, Derrida diz que essa introdução aconteceu muito cedo. Ainda como criança em Argel, marcado pelos acontecimentos do final da guerra (e do pós-guerra), a arte cinematográfica apresentou-se como uma forma de emancipação e fuga do ambiente familiar. Passou então a nutrir uma paixão pelo cinema, que o permitia passar horas em uma sala de projeção. Segundo Derrida (1998, s/p), “para um pequeno argelino sedentário, o cinema era a graça de uma viagem extraordinária”, era a possibilidade de uma experiência singular como espectador, na relação com suas emoções, suas memórias e seus desejos.

Nessa entrevista, é interessante perceber a potência que o filósofo imprime no regime de crença que o cinema mobiliza, pois a experiência com a arte cinematográfica está intimamente relacionada ao crédito que damos àquilo que vemos, ouvimos e sentimos. Uma aproximação com as ideias de Migliorin (2010) torna-se inevitável, pois a aposta na possibilidade de se trabalhar o cinema no *espaçotempo* escolar está baseada em três crenças: a primeira é motivada pela afirmação de que o cinema intensifica as invenções de mundo; depois no reconhecimento que a escola é um espaço propício para invenções e, por último, porque a criança cria com/no mundo. Deste modo, a eleição do cinema como tema *comum*, como algo que está no meio, como “objeto” cultural e de conhecimento, colocado pela escola, pode *dar a ver* coisas do/no mundo.

Assim, olhar para a educação, pelas lentes da filosofia, é apresentar os sentidos (e crenças) que percorrem essa tese.

2.2 O cinema, do ponto de vista da Alteridade

Tratar do cinema como tema *comum* nada tem a ver com o sentido de comunicar informações e conhecimentos acerca do assunto cinema – o que nos levaria para um caminho explicador e, portanto, *embrutecedor*. Todavia, tem relação direta com o que (do mundo) prestar atenção. Diante de inúmeras possibilidades de “aventuras intelectuais”, como nos mostrou Rancière (2002) com o professor francês Jacotot, cujas exigências aos estudantes flamencos (holandeses) passavam pela leitura, releitura, expressão escrita e oral do que haviam pensado a partir da obra literária *Telêmaco*, isto é, a reivindicação pedagógica explícita era a de que os alunos estivessem atentos ao assunto *comum*.

Igualmente como a materialidade literária de *Telêmaco*, a materialidade cinema fílmica também pode proporcionar a aproximação dos alunos com o assunto posto em

relação, como objeto de estudo, no sentido de uma *terceira coisa*, de acordo com Rancière (2010). No que está entre o mestre e o aprendiz e nenhum dos dois é proprietário. O que está entre professores e estudantes, como o que emergiu a partir da relação entre alteridades (docentes, discentes, matéria). Assim, a questão da alteridade na educação é imprescindível, pois o trato com outro é condição *sine qua non* para as relações no *espaçotempo* escolar e, no que diz respeito à arte cinematográfica, essa pesquisa tem como premissa a compreensão do cinema como alteridade.

Nesse movimento, como em um determinado momento do filme de Eduardo Coutinho, cabe um instante de silêncio, uma suspensão, antes das questões sobre o outro, para o outro. Antes das perguntas e/ou acusações dirigidas ao outro, é importante lembrarmos que, em primeira e última instância, o outro sempre se voltará para nós, podendo, inclusive, partir de nós mesmos. No caso específico dessa seção, a alteridade será pensada a partir do cinema, na relação entre o campo cinema-educação.

A partir da interlocução com Alain Bergala (2008), o cinema na escola como hipótese de alteridade, surge como convocatória da obra *Hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. A *Hipótese-cinema* é uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de cinema nas escolas, desenvolvida a partir da experiência de Bergala como conselheiro no *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture*³³ (FRANÇA, 2001), quando convidado pelo Ministro da Educação Jack Lang para pensar novas estratégias para o cenário da arte nas escolas francesas. O pressuposto da arte na escola como alteridade é norteador do projeto, na medida em que expõe a convicção de que a escola é o lugar potente para que esse encontro aconteça. Nesse plano, propõe-se dar às artes e à cultura um lugar central no sistema educacional, em específico, com a arte cinematográfica, orienta-se a necessidade de assegurar um contato estreito com os estudantes, estabelecendo como ponto de partida a compreensão do cinema como arte, mediado por uma ação pedagógica fundamentada na criação.

Na aproximação com as ideias do Ministro da Educação Francês, Jack Lang, Bergala colocou em ação o projeto de introdução da arte cinematográfica na escola como alteridade. Para isso, buscou romper com as normas imputadas pelos programas disciplinares que reduziram a educação artística ao ensino de artes, segundo ele, “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso

³³ O *Plano de cinco anos para o desenvolvimento das artes e da cultura* na escola foi uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura lançado em dezembro de 2000. Documento disponível em: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf. Acessado em 10 de novembro de 2014.

do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008, p. 31). Mesmo sabendo da fragilidade do sistema educacional francês, da dúvida se poderia ou não a arte entrar como um “bloco de alteridade”, estabelecendo outro modo de “fazer arte” nas instituições educativas, Bergala (2008) se arriscou, ofereceu atividades artísticas nas escolas, com a convicção de que para muitos estudantes, esse é o único local possível para se *experienciar* a arte. Contudo, era necessário vencer alguns obstáculos, pois a escola abordava o cinema como linguagem e mensagem ideológica.

A perspectiva apresentada por Bergala (2008), em consonância com os princípios pedagógicos do projeto de educação artística e ação cultural do ministério, compreendia “o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação” (BERGALA, 2008, pp.33-34). Esse entendimento do cinema como arte, como criação, atinge tanto espectador quanto realizador, quando experimentam o filme. Nesse movimento, o “objeto cultural” filme não tem um fim em si mesmo, antes, sobretudo, revela um gesto, uma maneira de pensar, uma forma de ver o mundo, de viver nele.

A compreensão do cinema apenas como linguagem proporciona uma abordagem conteudista nas aulas, afasta a alteridade e a possibilidade de experiências inventivas com o cinema. Alguns professores, ainda que bem intencionados, não conseguem escapar do modelo instrumental e se delimitam as explorações temáticas das suas disciplinas. Por exemplo, ao analisar o objeto fílmico como uma escritura da realidade, desperdiça-se “(...) uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver ao mesmo tempo em que analisa o modo como ele nos mostra e reconstrói esse mundo” (BERGALA, 2008, pp.38-39).

Fresquet (2013) ao pensar essa (re)construção do mundo, em sua possibilidade de articular o real e a fantasia, considera que a imaginação depende da quantidade de situações *experienciadas*, destacando a pertinência da alteridade para essa relação. “Só porque a imaginação trabalha orientada pela experiência do outro é que o produto da nossa fantasia nos aproxima de determinada realidade, alargando as possibilidades do conhecimento” (FRESQUET, 2013, p. 33). Assim, o outro nos ajuda a ver coisas que não vimos e, a partir do relato de outrem, podemos (de)compor a imaginação e inventar a realidade, portanto, o mundo.

Esse caráter de novidade materializado pela imaginação passa a existir e influenciar a realidade, podendo gerar objetos ou fatos que não existiam antes. Invertendo, assim, a ordem das coisas para criar outras formas possíveis, que possibilitem diferentes relações

com o mundo e alterações no próprio mundo. Nesse movimento, segundo Fresquet (2013, p. 30), “a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram”.

Com o intuito de ressaltar a articulação entre o real e a fantasia como aspectos fundamentais para o trabalho pedagógico com o cinema, Fresquet (2013) aproxima essa discussão da obra *Imaginação e criação na infância*, do psicólogo russo Lev Vygotsky³⁴, ao apresentar a relação entre imaginação e realidade a partir de quatro modos: o primeiro considera que a imaginação depende da quantidade de situações *experenciadas*, pois a fantasia constrói-se a partir de elementos tomados dessa realidade; o segundo afirma que a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade, como uma lei dupla das emoções, na medida em que a imaginação provoca uma emoção real; o terceiro é de que a emoção interfere na relação entre fantasia e realidade, ora produz a imaginação ora sofre influência da mesma; o quarto aponta o caráter de novidade para o sujeito, sem necessariamente remetê-lo a vivências anteriores. O novo materializa a imaginação e passa a existir e influenciar a realidade, podendo gerar objetos ou fatos que não existiam antes. Invertendo, assim, a ordem das coisas para criar outras formas possíveis, que possibilitem diferentes relações com o mundo e alterações no próprio mundo.

Em uma aproximação com os exercícios cinematográficos realizados na escola, podemos perceber uma relação íntima entre a atividade imaginativa e a realidade, em que são considerados distintos aspectos das experiências reais e/ou ficcionais. Por exemplo, as situações idealizadas no plano ficcional são articuladas à realidade, em profundo diálogo com o repertório imaginativo, provocando e transformando as emoções a ponto de torná-las completamente reais. A imaginação, portanto, materializa-se, em forma de novidade, em um mundo palpável e sensível – tanto para professores quanto para estudantes.

No encontro entre cinema e educação, estabelecendo relação com a formação docente e o cuidado que os cursos acadêmicos precisam ter com as atividades artísticas e culturais, Ramos e Teixeira (2010) advertem sobre o predomínio da concepção instrumentalizada nesses cursos. E, a partir de uma pesquisa realizada com grupo de professores em formação continuada, verificaram que a forma de acesso aos bens culturais restringe-se ao consumo doméstico (DVDs, Tv e internet, por exemplo). Os filmes que

³⁴ Principal referência da perspectiva Histórico-Cultural, Vygotsky foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, entrelaçando pensamento e linguagem.

circulam em grande circuito, prioritariamente os norte-americanos, são os mais vistos e, conseqüentemente, os mais exibidos nas salas de aula.

A moderna sociedade ocidental, construída sob a hegemonia da razão instrumental, erigiu um modelo de escola e de currículo inscritos em determinada visão de homem, de sociedade, de tempo, de espaço que circunscrevem a instituição escolar. Associada à expansão e consolidação das sociedades capitalistas, a própria arte inseriu-se na lógica do mercado e da acumulação capitalista, foi apropriada pela dinâmica mercantil e do consumismo. A indústria cultural, a mídia hegemônica, exerce seu poder nos processos de formação do gosto, dos estilos, dos padrões estéticos e culturais, produzindo subjetividades e comportamentos (RAMOS e TEIXEIRA, 2010, p. 19).

O cinema na escola pode proporcionar variadas experiências estéticas tanto para os professores quanto para os alunos, diferente dos oferecidos pela indústria cultural³⁵, pois segundo as autoras, este tipo de cinema não potencializa a alteridade. A percepção da análise cinematográfica como importante aliado na desconstrução das mensagens ideológicas transmitidas pelos meios de comunicação de massa aponta uma fragilidade pedagógica. Em concordância com as ideias de Bergala sobre a formação do gosto do professor, Fresquet (2013) endossa essa importância ao afirmar: “para que ele [o professor] possa indicar ‘bons filmes’, deve primeiro conhecê-los” (*Idem*, p. 46), no sentido de relacionar-se com múltiplos estilos cinematográficos.

Segundo Bergala (2008), a tradição educacional francesa, fundamentada na laicidade, esforça-se para desenvolver o espírito crítico dos estudantes e, muitos professores acreditam que um debate direcionado, com a escolha de um bom filme, bastaria para que crianças e jovens não fossem capturadas pelos apelos midiáticos, majoritariamente televisivos. Entretanto, em uma crítica bastante contundente sobre essas abordagens, na medida em que elas não garantem uma aproximação sensível com o cinema, com todas as possibilidades plásticas e sonoras dessa arte, Bergala (2008, p. 46) afirma: “o que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura” e, acrescentamos, oportunizar momentos em que os mais variados tipos de afetos possam se encontrar e intensificar devires³⁶ na relação com o

³⁵ O conceito de Indústria Cultural é abordado no livro *Dialética do Esclarecimento* (1985) de Theodor Adorno e Max Horkheimer, publicado imediatamente após a 2ª guerra mundial. Neste livro, os filósofos discutem exaustivamente o processo de mercantilização da cultura na sociedade capitalista, o qual padroniza estilos de vida e identidades; capaz de se tornar o “mais sensível instrumento de controle social” (ADORNO, *apud* PUCCL, 1994, p. 32).

³⁶ O conceito de devir é fortemente explorado por Gilles Deleuze e Félix Guattari tanto no volume quatro de *Mil Platôs* (1997) quanto em *Kafka: por uma literatura menor* (2014), quando expõem o caráter não

cinema. Tornar-se outros – não no sentido de apropriar-se do lugar do outro, mas de abrir-se para o outro.

Nessa direção, no *Abecedário de cinema*, Bergala (2012) discorre sobre o conceito “alteridade”, no verbete “A”, ao destacar a capacidade de o cinema capturar a alteridade do mundo, de nos fazer ver em um filme, às vezes em um mesmo quadro, elementos radicalmente heterogêneos e diferentes entre si. No cinema podemos nos colocar no lugar do outro, experimentar coisas que desconhecemos – o que na “vida real” é extremamente difícil. E, a partir do encontro com a sétima arte e com os cineastas, perceber que “(...) o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles (...)” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 227).

Partindo da ideia de que não podemos obrigar alunos a serem tocados pelos filmes, uma vez que a experiência é singular, Bergala (2008) propõe que a escola seja um *espaçotempo* de iniciação, de encontros dos estudantes com bons filmes. Segundo o autor, existem “bons filmes”, “maus filmes” e “filmes medíocres”. Ele é radicalmente contra a ideia de que filmes ruins e medíocres entrem na escola, ainda que tenham como intenção pedagógica problematizá-los, pois “a vida (dentro e fora da sala de aula) é curta demais para que se perca tempo e energia assistindo e analisando filmes ruins” (BERGALA, 2008, p. 45).

Para isso, cabe à escola a tarefa de *organizar a possibilidade do encontro com os filmes*, àqueles os quais dificilmente poderão ser encontrados fora do ambiente escolar; *designar, iniciar, tornar-se passador*, através da relação amorosa estabelecida entre professores e alunos. O adulto “passador”, diferente da figura do mestre explicador, abandona-se no filme e deixa vir à tona preferências que o tocam pessoalmente, permitindo instaurar uma relação mais íntima com os estudantes; *aprender a frequentar os filmes* e entender que esse processo é lento e atravessado por múltiplas condições. Aqui, é importante perceber a constituição do “espectador-criador” que se revela a partir de cada encontro com a obra, de cada momento de atenção aos sons e imagens que se passam na

reprodutivo, evolutivo e generalista do devir. “Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 19).

tela; *tecer laços entre os filmes* e situá-los em seu contexto histórico, político, artístico, cultural e social.

Essas considerações sobre o papel da escola e a presença do professor são imprescindíveis, mas não podemos em nome de nossas boas intenções pedagógicas, traçar um caminho para ser seguido pelos alunos. Eles precisarão descobrir sozinhos, experimentar intimamente cada filme apresentado pela escola. Não temos como prever, “(...) ninguém pode poupar o outro de viver suas próprias experiências, inclusive e sobretudo na formação do gosto e do juízo” (BERGALA, 2008, p. 75), o que podemos, e temos como compromisso, é diversificar os gostos. Assim, destacamos como atitude desejada na escola, iniciar a arte cinematográfica como alteridade. Promover experiências de contato com o outro (cinema), o outro (conhecimento), a outra (linguagem).

Quando Larrosa (2011) traça um percurso pelas dimensões da experiência a fim de que se possa ensaiar um pensamento educacional, aponta princípios norteadores para se refletir a respeito do que “nos acontece”, sobre “isso que nos passa”, que também significa algo que não sou eu, isto é, alguma coisa acontece comigo, mas não depende inteiramente de mim – o que para Larrosa (2011) constitui-se como o “princípio alteridade”.

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011, pp. 5-6).

A escola é um bom lugar para pensarmos esses encontros estranhos, estrangeiros e exteriores a quaisquer dos sujeitos que transitam por esse espaço, possibilitando pensar a relação explícita entre a alteridade e a experiência. Não a percepção restrita ou colonialista da alteridade que banaliza, reduz, extingue, classifica e burocratiza o nosso olhar para o outro, resultando em experiências pobres e novas dominações. No entanto, aquela que potencializa encontros com a diferença, com a multiplicidade de outros que nos habitam e habitam o mundo, corresponsáveis por ele.

De acordo com Gallo (2008a), existem duas perspectivas filosóficas bem diferentes quando o tema é a alteridade: o outro como representação ou o outro por si mesmo. Por representação podemos entender o movimento (de pensar e conceber) que o “eu” faz internamente com o intuito de produzir o outro, portanto, o “outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo” (GALLO, 2008, p. 2). Por outro lado,

pensar o outro por si mesmo, significa perceber o outro em sua diferença, em sua multiplicidade, no inesperado e imprevisto que sua presença causa.

O outro como representação também surge na relação com as imagens (cinematográficas, por exemplo), quando ao assistirmos a um filme buscamos mecanismos de identificação, territorializando paisagens, sujeitos, conceitos e cenários. Na busca por harmonizar as imagens que surgem na tela – ainda que momentaneamente – é perceptível uma forte tendência em conferir um status representacional do que pensamos que as imagens podem traduzir, isto é, do que prevemos a partir de sua presença (ou de sua ausência) em uma cena, diálogo, enquadramento, som, luz.

O excesso de imagens e sua ininterrupta circulação na contemporaneidade invocam a problematização da alteridade na visualidade das artes. No diálogo com as questões levantadas por Rancière (2012), no livro *O destino das imagens*, onde o filósofo comenta sobre o conceito de imagem na atualidade, em que é imprescindível desconstruir a narrativa histórica de vinculação entre o conceito imagem e destino, para elaborar um sistema de pensamento no interior de dois regimes de visualidade: um representativo e o outro estético.

O que se pode chamar propriamente de destino das imagens é o destino desse entrelaçamento lógico e paradoxal entre as operações da arte, os modos de circulação da imageria e o discurso crítico que remete à sua verdade escondida as operações de um e as formas da outra. É esse entrelaçamento da arte e da não-arte, da arte, da mercadoria e do discurso, que o discurso midialógico contemporâneo busca apagar, compreendendo sob essa dominação, para além da disciplina declarada como tal, o conjunto de discursos que pretendem deduzir das propriedades dos aparelhos de produção e de transmissão as formas de identidade e de alteridade próprias das imagens (RANCIÈRE, 2012, p. 27).

Interrogamos se é possível assegurar que exista a presença visível da alteridade em determinados regimes estéticos e não em outro. E, ainda, o que faz um regime de visualidade ser representativo e o outro estético? Isso não faz surgir um duplo no debate imagético, pois ora representa uma realidade, ora é a própria realidade? Se entendermos que “o desejo de realidade é também um desejo de alteridade [mas] uma alteridade que se mantenha como tal, sem identificar, em sua dimensão de surpresa” (LARROSA, 2008, p.187), o outro sempre será fundamental para a existência de uma visualidade nas artes, porque, como ressaltou Rancière (2012), o outro existe tanto na composição da imagem (em sua presença) quanto nos processos de significação a ela atribuída. Um bom exemplo

desse sentido de inteligibilidade que tentam atribuir ao cinema é dado pelo próprio Rancière:

Não se trata de mostrar que o cinema fala do seu tempo. Trata-se de estabelecer que o cinema faz o mundo, que ele deveria fazer o mundo. A história do cinema é a história da potência de fazer história. Seu tempo, nos diz Godard, é aquele em que frases-imagens, mandando embora *as histórias*, tiveram o poder de escrever *a história*, encadeando-se diretamente com o seu “exterior”. Esse poder de encadear não é o poder do homogêneo – não é se servir de uma história de terror para falar do nazismo ou do extermínio. É o poder do heterogêneo, do choque imediato entre três solidões: a solidão do plano, a da foto e a das palavras que falam uma coisa completamente diferente, num contexto em tudo diverso (RANCIÈRE, 2012, p. 65).

O que esse trecho destacado nos alerta vai ao encontro do que Bergala (2008; 2012; 2014) vem insistindo com relação a capacidade de o cinema captar e revelar as alteridades do/no mundo. São tantas possibilidades, diante dos planos cinematográficos, de se fazer *histórias*, de escrever uma *história* singular, que o encontro com o outro pode proporcionar algo para além do mesmo (para além da sua semelhança), alterando essa similitude.

Todavia, a relação com o outro ainda é demarcada pela tão conhecida passagem do filósofo Jean-Paul Sartre³⁷: “o inferno são os outros”. Essa assertiva da filosofia moderna, em específico dos estudos fenomenológicos, ressoa em muitas práticas socioculturais e, inclusive, educacionais. Gallo (2008a) problematiza o sentido “de fora” concedido à alteridade, como o anunciado nessa frase, ao movimentar-se para o exterior, para perceber o mundo, o retorno possível é para a interioridade, com a finalidade de compreender o ser. A ação fundante do sujeito – da consciência para Sartre – é a inversão da ordem cartesiana do “penso, logo existo” como constituição racional do ser. Para a filosofia sartriana, a consciência do ser só pode vir à tona quando se olha para o outro e “(...) descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro” (GALLO, 2008a, p. 3). Essa descoberta não é nada cômoda. Tal desconforto gerado nessa relação com o outro parece infundável, porque nos faz oscilar entre o que o outro é e o que nos faz ser.

³⁷ Jean-Paul Sartre (1905 - 1980), filósofo francês e intelectual engajado, representante do pensamento existencialista (“a existência precede a essência”). Participou do movimento estudantil de 1968. Suas principais obras são: *A Imaginação* (1936), *A Transcendência do Ego* (1937), *Esboço de uma Teoria das Emoções* (1939), *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica* (1943), *A Idade da razão* (1945), *Com a morte na Alma* (1949) e a autobiografia *As palavras* (1964).

A questão básica do conflito é que a “aceitação” do outro significa o apagamento de minha subjetividade. Na medida em que a consciência não encontra em sua interioridade – a subjetividade absoluta, em registro cartesiano – o fundamento de seu ser, sua identidade, ela vai encontrá-la projetada no reconhecimento pelo outro. É na captura que o outro faz da consciência que esta se descobre idêntica a si mesma; mas, a descoberta da identidade está, então, na objetificação. Um “eu” só pode ser idêntico a si mesmo quando reconhecido, capturado por um “outro”. Só que, em tal captura, a subjetividade do eu torna-se objetividade para o outro (GALLO, 2008a, p. 4).

Esse movimento que ora objetiva ora subjetiva, pode gerar sentimentos conflitantes que desencadeiam desejos de negação e até de extinção do outro, mas que nunca resolverá o problema, porque o outro sempre estará ali, incomodando, ainda que em sua representação. Em se tratando de educação, o outro aparece (hegemonicamente) como representação – o que explica grande parte dos métodos desenvolvidos ao longo da tradição pedagógica para ensinar algo a alguém, tendo como referência a figura do professor que planeja e explica suas aulas para estudantes idealizados por ele, tornando-os objetos desse modelo de ensino-aprendizagem. Contudo, para Gallo (2008a), mesmo em uma educação que se pretenda progressista, o outro ainda permanece objeto (respeitável e suportável) que deve ser assimilado, tolerado ou abandonado. Ainda assim, persiste como problema.

Nesse fluxo, é muito sedutor reduzir o outro ao próximo, àquele com o qual precisamos conviver e tolerar. Como professores, podemos observar em nossos cotidianos que algumas práticas pedagógicas consentem a permanência desse outro, desde que siga as normas impostas, desde que saiba o “lugar” que deverá ocupar dentro do contexto escolar. Os currículos e festividades estão repletos de exemplos de “fabricação do outro à imagem e semelhança” (SKLIAR, 2004): celebração do outro-índio, do outro-negro, do outro-mulher, do outro-regional, do outro-colonizador, do outro-colonizado, do outro-velho, do outro-criança etc. E, nesse contexto, a presença do cinema, do “objeto cultural” filme, surge, por vezes, como legitimador do outro “tolerável”. Dito de outra maneira, nesses momentos de celebração do outro, ou da visibilidade do outro, através de mostras imagéticas, não contribuimos para a possibilidade de que algo passe aos nossos estudantes, de que “a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso” – como acentua Larrosa (2011, p. 5) – aconteça de maneira radical, singular, inesperada.

Nessa discussão em torno da alteridade, pretendemos compreendê-la como parte da experiência com o cinema, a partir da relação estabelecida com o outro (outro-cinema, outro-espectador, outro-realizador, outro-educação). Após tomar a decisão de ver um

filme, ou fazer um filme, nossas escolhas serão entrecruzadas por múltiplas experiências de alteridade: o que nos aproximará (ou nos distanciará) do outro? Quais afetos serão mobilizados em nós, a partir da presença do outro?

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo - outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003, p. 26).

A presença do cinema na escola tem a potência de produzir muitas alteridades possíveis, proporcionando a invenção de si e do outro, ao promover o encontro de diferentes formas de ver, sentir, pensar e agir no mundo; anunciando “a dimensão propriamente democrática da presença do cinema no processo de aprendizado” (MIGLIORIN, 2010, p. 108). O deslocamento de experiências que o filme pode proporcionar extrapola o uso didático, pois “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” (*Idem*).

Considerar a entrada da arte cinematográfica na escola sob o ponto de vista da alteridade sinaliza a crença de que “pode existir uma pedagogia centrada na criação tanto para a recepção dos filmes, quanto para a prática do fazer cinema na escola” (FRESQUET, 2013, p. 50). Requer, inclusive, pensá-lo em uma relação estreita entre criação, ação e resistência. Sobre esse aspecto, é importante resgatar aqui uma conferência do filósofo Gilles Deleuze (1987), intitulada *O que é o ato de criação?*, proferida para estudantes de cinema, embasada na formulação do escritor e diretor francês André Malraux, para o qual “a arte é a única coisa que resiste à morte”. Diante disso Deleuze (1987, p. 13) afirma: “a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste”.

Desse modo, a arte assume uma forma de resistência, na medida em que convida todo àquele à experiência, deslocar-se e movimentar-se entre duas dimensões: a humana e a artística. Resistir é um ato humano, seja na expressão de uma obra de arte ou na luta. Resistir, na escola, pode ser insistir para que ela continue sendo escola (e não uma “pequena empresa”, “depósito de crianças” ou “incubadora de atletas”). Criar, na escola,

desenhando uma ação pedagógica artisticamente potente, é revelar o que fazemos nesse *espaçotempo*.

Outra possibilidade para resistir e criar na escola é “fazer de nossas salas de aula nossas trincheiras de luta” (GALLO, 2009, p. 34). Estando nela, lutar contra as práticas e discursos hegemônicos que insistem em traçar o destino dos estudantes, baseado em cor de pele, classe social, religião, gênero, local de moradia, filiação, pertencimento e identidades culturais. Retirando, portanto,

a maior riqueza
do homem
[que] é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
- eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(BARROS, 2002, p. 79)

Manoel de Barros, por meio da poesia, se fez outros (e muitos). Em se tratando de arte cinematográfica, alguns cineastas como Bresson, Kurosawa, Minnelli e Syberberg, segundo Deleuze (1987), desenvolveram grandes projetos e, conseqüentemente, transformações nas maneiras de se fazer cinema, de se pensar o cinema, de resistir no cinema, porque “(...) há ideias em cinema que também poderiam valer em outras disciplinas, que poderiam ser excelentes em romances, por exemplo. Mas elas não teriam, absolutamente, os mesmos ares. Além disso, existem ideias no cinema que só podem ser cinematográficas” (DELEUZE, 1987, p. 6) – basta evocarmos algumas cenas para acolhermos essa ideia deleuziana. Em especial, podemos destacar algumas do cinema brasileiro, como o longo plano da corrida de Manuel e Rosa em direção ao mar, fugindo de Antônio das Mortes, em *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), de Glauber Rocha; ou os

planos iniciais monocromáticos do documentário *Estamira* (2006), de Marcos Prado; ou ainda o movimento de 360 graus da câmera em volta da personagem João, ao som da música “Fala”, no filme *A história da eternidade* (2015), de Camilo Cavalcante.

Nessa direção, voltando ao filme de abertura desse capítulo, *Últimas Conversas*, as sequências iniciais apresentam o depoimento de Coutinho para a câmera, gravado no mesmo cenário das entrevistas. Personagem do seu próprio filme, sentado na cadeira do entrevistado, vai revelando para o espectador o incômodo com o filme que está produzindo, compartilhando sofrimentos e dúvidas. Essas cenas tornam visível o encontro do cineasta com os outros de fora (entrevistados, equipe e espectador) e com os outros de dentro (ele próprio e suas variações). Sucessivamente, em primeiro plano, somos afetados tanto com a alteridade de Coutinho quanto por sua forma (outra) de fazer cinema.

Pensar a aproximação da comunidade escolar com filmes brasileiros, em seus mais distintos gêneros, repletos de imagens de tirarem o fôlego, com ritmos muito diferentes dos habituais, imprevisíveis, de roteiros primorosos, poéticos, com posicionamento político-estético explícito e contundente, ao mesmo tempo, delicado; pode revelar a capacidade de o cinema produzir “‘outra escola’, renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite” (FRESQUET, 2013, p. 62).

Há na relação pedagógica com o cinema – no ver cinema, no fazer cinema, no resistir no/com o cinema – o ato de criação. O que vem a seguir versará sobre dois gestos cinematográficos que podem ser materializados na prática pedagógica cotidiana, com crianças, jovens e adultos dos mais diferentes contextos escolares.

2.3 - Cinema-educação por meio de dois gestos cinematográficos: o “ver” e o “fazer”.

Nessa seção da tese, com base no artigo *Reflexões pedagógicas sobre o cinema*³⁸, relacionamos os gestos cinematográficos *ver* e *fazer*, entendendo que experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a partir da materialidade cinema, podem revelar a potência do entrelaçamento entre o campo educacional e o cinematográfico. O cinema na escola, portanto, pode ser um gesto de interrupção dos ritos pedagógicos –

³⁸ Esse artigo, publicado em 2015, na Revista de Educação PUC-Campinas, é fruto da disciplina *Tópicos Especiais em Educação Cinema e Educação*, cursada com a professora Adriana Fresquet, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), no segundo semestre de 2014.

instaurando um gesto de suspensão que inaugura novos sentidos, proliferando sensações a partir do contato com a sétima arte.

Com relação ao gesto *ver*, partimos do conceito de *espectador emancipado*, de Jacques Rancière (2010), como disparador de análises e debates. Na medida em que se realiza a aproximação entre os estudantes e a diversidade de filmografias produzidas ao longo da história do cinema, propicia-se uma interlocução com as escolhas políticas, éticas e estéticas dos cineastas. Por meio de uma obra pode-se acionar saberes, verificar conhecimentos, analisar métodos, comparar visões de mundo e questionar escolhas.

Com relação ao gesto *fazer*, consideramos as três operações intelectuais sugeridas pelo professor e cineasta Alain Bergala (2008), as quais se atravessam e conversam entre si durante a filmagem e, de modo algum, são gestos hierárquicos: *eleger*, a escolha de objetos, cores e elementos no real, em detrimento de outros; *dispor*, organizar os elementos selecionados no espaço; *atacar*, decidir a distância entre as coisas, o eixo da câmera, por qual ângulo abordará os elementos escolhidos e dispostos. Segundo Bergala (2012), no *Abecedário de cinema*, “qualquer que seja o momento ou o ano de realização de um filme, passa-se por três gestos”. Eles são os mesmos, desde a iniciação cinematográfica até os processos de construção de roteiro, montagem, mixagem etc. Para a materialização dessas operações dentro da escola, escolhemos como exercício cinematográfico o *Minuto Lumière*, com o intuito de realizar alguns apontamentos acerca dessa atividade para o cenário educativo.

Para a operacionalização de sua hipótese, Bergala (2008) apresentou como proposta a elaboração de materiais pedagógicos, com linguagens diversificadas, para serem utilizados nas atividades com os filmes nas escolas francesas. “Em vez de submeter à imagem um arcabouço teórico já existente, como o da linguística, professores e alunos adotariam uma atitude heurística em relação às obras, descobrindo, juntos, os conhecimentos que os filmes produzem” (LEANDRO, 2010, p.81). Os encontros eram norteados mais pelas indagações surgidas em torno dos filmes do que pelas explicações técnicas.

Um dos produtos criados para desenvolver esse trabalho foi a coleção de DVD *L'Éden Cinéma*. Essa coleção, coordenada por Bergala e “criada pelo centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês, tem editado, nos últimos anos, diversos textos e documentos audiovisuais destinados à utilização em salas de aulas” (LEANDRO, 2010, p.81). O uso do DVD tem relação direta com os novos (à época) recursos técnicos digitais do cinema e, com sua ampla capacidade de execução na escola,

pois é um material leve, de baixo custo e permite um rápido acesso ao conjunto de filmes selecionados e gravados nesse suporte.

A coleção conta, atualmente, com 26 títulos, que dão subsídios para um debate ao mesmo tempo teórico, histórico e estético sobre temas diversos: o documentário, o cinema de animação, a relação entre cinema e teatro, o ator no cinema, o curta-metragem e questões mais específicas, como o *raccord* e o ponto de vista. Além disso, fazem parte da coleção filmes de ficção e documentários de diferentes cineastas (LEANDRO, 2010, p. 81).

Sendo assim, a coletânea reúne a diversidade de produções cinematográficas que apresenta um panorama do cinema mundial, acompanhada de documentos e orientações gerais para professores e gestores para integração do acervo às atividades cotidianas de ensino. Nos DVDs estão inseridos fragmentos de filmes que constituem a base de uma ampla cultura cinematográfica, tendo como objetivo a diversificação do gosto estético dos alunos. A disponibilização nesse formato reforça a ideia de que o cinema pode estar presente diariamente na escola e de maneira acessível.

A organização do material fílmico, em blocos de fragmentos, disponibilizados nos DVDs possibilita que alunos e professores debruçam-se sobre elementos específicos, sobre trechos criteriosamente selecionados, capazes de promover debates sobre as histórias e os aspectos estéticos da narrativa, baseando-se em uma “pedagogia do fragmento” – que trata do cinema a partir da observação minuciosa do plano. Nessa direção, a opção de Bergala (2008) por articular e combinar fragmentos de filmes, antes mesmo de vê-los por inteiro, parte do pressuposto de que “[...] podemos nos apaixonar por um filme a partir de um fragmento vislumbrado, e o desejo pode ser mais forte se o objeto-filme não é imediatamente dado como totalidade percorrida” (op. cit, p.122). E, ao analisá-lo com o estudante-espectador, pode provocar conversas inspiradoras sobre a marca artística dos cineastas e seus contextos de produção. Esse destaque para a análise de um trecho, segundo o autor, tem relação direta com o fazer cinematográfico, visto que

[...] o plano envolve, de modo magnífico e inextricável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e onde terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Que limites impor a seu poder de manipular as coisas e o mundo? O que temos o direito de capturar ou encenar através dele? Como incluir o ator? Como lhe dar um ritmo próprio? (BERGALA, 2008, p. 124).

Percebemos, então, a relação explícita entre ver e fazer cinema. Entender os processos de tessitura de cada filme, com seus ritmos peculiares no movimento de enquadramento e captura da câmera, faz do encontro dos alunos com o cinema uma “experiência íntima do gesto de criação” (BERGALA, 2008, p.171), que vai do primeiro contato com o filme, ainda como espectador, até a “passagem ao ato” de filmar. Uma experiência singular em que cada estudante terá oportunidade de imaginar decisões diferentes das tomadas pelos cineastas e de imprimir sua marca na criação cinematográfica ao inventar outras possibilidades para um mesmo plano. Na interlocução com esses dois gestos, o que tornamos visível são os processos criativos ativados nos momentos em que se vê ou se faz um filme, porque “(...) não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à deciptagem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato” (BERGALA, 2008, p.34).

Ao expor algumas notas sobre *ver* cinema, do ponto de vista da experiência, destacamos que o gesto de ver um filme é estar diante de uma alteridade, uma condição exterior ao espectador que o força a estabelecer relação entre o que se passa com o filme e com a sua própria singularidade. Compactuando com a ideia de que “a troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na educação” (MIGLIORIN, 2014a, p.101), pretendemos realçar a importância de se proporem atividades em que os estudantes (espectadores) possam experimentar múltiplas possibilidades de se perceberem os elementos fílmicos capazes de provocar pensamentos impensáveis e sentimentos extraordinários a partir deles mesmos, na relação com a arte cinematográfica.

Com a perspectiva de ressaltar o traço poético de cada cineasta, no diálogo com os trechos disponibilizados nos DVDs, Bergala (2008) percorre paisagens narrativas que expõem as escolhas políticas, os modos de fazer de alguns realizadores da história do cinema. Passando pelo “plano” – o que ele caracteriza como o início do cinema; pelo “ponto de vista” com destaque para os contornos do cinema europeu, americano, africano e oriental e pela relação constante entre o tempo e o espaço na “montagem” do filme. Articular essas referências cinematográficas que se cruzam entre os trechos de longas e curtas-metragens apresentados propicia “subsídios para um debate ao mesmo tempo teórico, histórico e estético sobre temas diversos” (LEANDRO, 2010, p. 81).

Nesse exercício de projeção dos planos em sala de aula, é possível promover atividades artísticas diversas, na medida em que os alunos são encorajados a estabelecer uma profunda relação entre as sequências dos filmes, descobrindo a composição e a decomposição dos elementos cinematográficos, decorrente da ação de um cineasta

específico. O ponto de vista de um realizador é revelado a partir de cada plano. Assim, os trechos selecionados exploram as distintas formas de fazer cinema, e, por meio deles, é possível romper com a tradição clássica linguística que enfoca a análise da narrativa cinematográfica, decodificando-a para os espectadores. O que Bergala (2008) explicita em sua proposta para ver filmes é que não se trata de fazer uma análise dos signos linguísticos, mas sim colocar o cinema em “xeque”, duvidar. Ao entrar em contato com distintas formas de *ver* e *fazer*, acreditamos que múltiplas questões possam emergir sobre e sob a arte cinematográfica.

Nessa direção, Bergala (2008) revela a potência cinematográfica de cada realizador quando coloca o espectador diante de planos inquietantes, capazes de provocar um estado de ansiedade que, por vezes, o paralisa perante as situações e os personagens dos filmes. Todavia, não dura muito tempo, porque em instantes a temporalidade pode ser prolongada, estendida ou acelerada; assim como os ritmos podem ser quebrados, suspensos e redirecionados – a ponto de conduzir para outros caminhos. Portanto, para o espectador, o plano compartilha histórias, espaços e tempos instaurados em formas, cores e movimentos específicos.

Problematizar os temas cinematográficos e se deter sobre eles é a convocatória explícita presente nos materiais pedagógicos que compõem a coleção *L’Eden Cinéma* (FRANÇA, 2001). Leandro (2010) enfatiza que essa proposta busca perceber as pistas “pedagógicas” presentes nas produções filmicas dos cineastas, identificando, nesse exercício, como os pontos de vista são assumidos e perseguidos criteriosamente em cada plano-sequência, trazendo à tona os contextos, as visões de mundo, as inspirações e, sobretudo, a composição ético-estética dos planos.

De acordo com Rancière (2010), é importante o debate ético e político em torno da recepção da arte e da posição do espectador, por meio do deslocamento do conceito de “emancipação intelectual” (do campo educacional e filosófico) para o conceito de “espectador emancipado” (no campo artístico). Na obra *espectador emancipado*, Rancière (2010) evidencia o paradoxo do espectador a partir do elemento disparador teatro, uma vez que não existe teatro sem espectadores.

Entretanto, a condição do espectador diante do espetáculo teatral pode ser algo desagradável caso entendamos o olhar como o contrário do conhecer, porque “o espectador permanece face a uma aparência, ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade que a aparência encobre” (RANCIÈRE, 2010, p. 9); ou caso entendamos o olhar como o oposto de agir, como aquele espectador que olha entorpecido para o espetáculo,

desprovido de qualquer poder de intervenção. Ambas as compreensões afirmam que “ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir” (RANCIÈRE, 2010, p. 9).

Para problematizar essa condição do espectador imóvel diante do espetáculo teatral, o autor dialoga ao longo do livro com os trabalhos de Brecht (onde o espectador deveria manter distância para apurar a observação) e de Artaud (onde deveria se aproximar ao máximo perdendo sua condição de observador), em contraposição com o modelo platônico. Neste percurso, o filósofo estende uma forte crítica sobre essa posição paradoxal atribuída ao espectador, ressaltando o princípio da igualdade, pois o que temos de comum é o poder da igualdade de inteligências que coloca cada espectador no mesmo ponto que potencializa sua ação no mundo e

[...] começa quando se compreende que olhar é também uma acção que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cénicos e noutra género de lugares. Compõe o seu poema com os elementos do poema que tem à sua frente (RANCIÈRE, 2010, p. 22).

Assim, ser espectador é uma condição básica da existência e de intervenção no mundo, pois estamos conectados com o que vemos, sentimos, ouvimos em toda parte. A todo o momento estamos aprendendo e operando nesse mundo a partir das experiências cultivadas e encarnadas. “Todo o espectador é já um actor da sua história; todo o actor, todo o indivíduo de acção, é já espectador da mesma história” (RANCIÈRE, 2010, p.28). Isso também acontece com a escola. No momento em que nos comprometemos com o protagonismo de cada estudante, potencializamos as histórias individuais e coletivas presentes na sociedade.

Os pontos de vista selecionados por Bergala (2008), portanto, nos afetam como espectadores por revelar mundos cinematográficos constantemente ressignificados. Reinventados. Afinal, como destaca Migliorin (2010), as imagens no cinema são atributos do real – isso significa que o que está no cinema existe e se afeta pela existência do mundo. Em última análise, o gesto cinematográfico transforma e altera o *estado das coisas*, porque possibilita a inauguração de outro mundo.

Mas a imagem não é apenas algo que é afetado pelo mundo, ela não apenas sofre o mundo, mas ela é também criação de mundo. Recorta-se um quadro, faz-se um movimento dentro da cena, une-se uma imagem à

outra, acrescenta-se um som ou transforma-se a cor de uma pele. A imagem age no mundo. Eis as duas formas inseparáveis do cinema existir: sendo afetado pelo que existe e, simultaneamente, agindo no que existe (MIGLIORIN, 2014a, p. 101).

A possibilidade de o gesto cinematográfico transformar e alterar o *estado das coisas*, porque possibilita a inauguração de outro mundo, contribui para pensarmos a relação entre o campo cinematográfico e o campo educativo. Através de atividades que tenham como foco a diversificação de gostos, o professor, a partir da escolha de diferentes tipos de filmes, pode provocar estranhamentos capazes de aguçar os sentidos dos alunos, convidando-os a descobrir outros tipos de narrativas cinematográficas, escapando das habitualmente conhecidas. Na relação com o cinema, os estudantes podem ampliar suas formas de relação com/no mundo – não somente por favorecer a expansão do repertório cultural, mas, também por propiciar a proliferação de repertórios sensíveis – pois a experiência sensível de apreensão do mundo não se dá exclusivamente pela racionalidade. Ela advém também dos afetos, ou seja, de como percebemos e nos afetamos pelas coisas que acontecem no mundo.

Ao “passarmos pela experiência” (LARROSA, 2004) de assistirmos às primeiras imagens em movimento projetadas em público, podemos ser afetados por esse momento inaugural do cinema. Assim, quando expostos aos filmes *Saída dos trabalhadores da fábrica (1895)*³⁹ ou *Chegada do trem na estação (1895)*⁴⁰, dos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière, podemos perceber, ao mesmo tempo, a grandiosidade do evento e os limites da época: as imagens eram capturadas pelo cinematógrafo (aparelho que registrava e projetava as imagens animadas sobre uma tela) em um único plano fixo com duração máxima de um minuto.

A partir daí, entramos em contato com os primeiros experimentos técnicos daquilo que hoje chamamos cinema e, podemos promover, com os alunos, debates acerca dos equipamentos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade. Portanto, ver e rever o momento inaugural do cinema é um precioso exercício para ser realizado com os alunos, não somente porque divulga as histórias contadas sobre o “invento cinema”, com seus discursos predominantes acerca das biografias, como, expõe outras narrativas impregnadas pelo desejo comovente do ser humano em inventar, conduzindo-nos a esse momento

³⁹ *La sortie de l'usine Lumière à Lyon*. <http://www.youtube.com/watch?v=EXhtq01E6JI>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

⁴⁰ *L'arrivée d'un train à La Ciotat*. http://www.youtube.com/watch?v=b9MoAQJFn_8. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

inaugural do cinema – o que poderia ser associado à “infância do cinema” (FRESQUET, 2013).

Ao destacarmos a infância do cinema, na relação com o ver, podemos deslocar esse momento inaugural para o curta-metragem “Esperando o filme”, produzido por Zhang Yimou, no filme *Cada um com seu cinema* (2007)⁴¹. É impossível não se afetar por aquele lindo menininho chinês que, de tanto esperar pelo início do filme, cai em um sono intensamente apaziguador e igualmente desconcertante. Pelo menos para nós, espectadores, que coabitamos o tempo da espera e o espaço da cena dos três minutos desse episódio do filme. Operamos, então, com os nossos afetos. O espectador-menino experimenta a alegria, o riso, a natureza, o brincar, a curiosidade, a luz, a sombra, a tela, a esperança [...]. E, até, o anoitecer! Com a promessa de que sob a luz do luar, o dia voltaria a brilhar através das imagens em movimento.

O ato de ver no cinema nos convoca a experimentar as imagens. Portanto, desvelá-las na escola, se constitui como primordial para a compreensão tanto das intenções (político-estéticas) quanto das técnicas. Na fusão desses elementos, instauram-se as múltiplas possibilidades de ser espectador de cinema – o que proporcionará diversos olhares sobre os processos de tessitura dos filmes. Acentuamos, portanto, a pertinência do ato de *ver* (e quanto maior a diversidade cinematográfica melhor) para o ato de *fazer*.

Com a perspectiva de inventar mundos educativos nos quais os processos de ver e fazer filmes compõem as dimensões sociais, culturais e artísticas dos estudantes, aproximamo-nos de ações pedagógicas que contribuam para (re)invenção de diferentes registros sonoro-visuais. Ao assumir o compromisso com a formação ética e estética dos alunos, compartilhamos da ideia de *comum* (partilha) presente na política e na arte desenvolvida pelo filósofo Rancière (2009). Ele entende a arte como atividade política, portanto, fundante das ações da comunidade que condicionam as múltiplas formas de inserção no mundo.

As artes não somente apresentam um mundo, como constituem um próprio mundo e inventam outros mundos. “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’” (RANCIÈRE, 2009, p.17). Essas distintas formas de fazer revelam conflitos e tensões que constituem a política como forma de experiência estética, uma vez que o compartilhamento de discursos e práticas pode originar tanto ocultamento e exclusão como o surgimento de interlocutores

⁴¹ Na ocasião da comemoração dos sessenta anos do Festival de Cinema de Cannes, o presidente do festival convidou trinta e cinco cineastas para encenar em três minutos uma história que tivesse como tema central o amor pelo cinema. O resultado foi o belo longa-metragem *Chacun son cinema* (2007).

das mais variadas subjetividades – que até então não eram visíveis pelas lógicas de silenciamento.

Nesse fluxo, a arte aparece como forma de resistência e pode desestabilizar as certezas do contexto escolar. Os conflitos permitem instaurar uma comunidade política de partilha do comum na qual a igualdade é vista como pressuposto da relação entre os sujeitos. Não é necessário oprimir, hierarquizar, subordinar, consentir ou calar. O princípio da igualdade das inteligências atravessa o processo de emancipação intelectual anunciado por Rancière em todas as suas obras filosóficas, artísticas e políticas – o que permite aproximar da hipótese de que a arte desestabiliza.

Acreditando na potência perturbadora da arte, percorremos as pistas apontadas por Bergala (2008) que revelam a importância de a escola oferecer momentos em que cada aluno, igualmente, possa viver o *ato de criação* ao experimentar os dilemas e tensões de um cineasta diante da câmera. Para o autor, a passagem ao ato pode acontecer por intermédio de um único plano capaz de mobilizar as três operações para um único acontecimento no instante em que é necessário “decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para seu plano durante este minuto fatídico, mais intenso que qualquer outro [...]” (BERGALA, 2008, p.209).

O exercício escolhido para oportunizar aos estudantes uma experiência autoral e introdutória do cinema foi o Minuto Lumière e, sobre ele, versaremos na próxima seção. Nesse tipo de exercício, podemos perceber o cinema como “uma operação de escritura com as imagens” (MIGLIORIN, 2014b, p.102), como captura cotidiana do que é *dado a ver*, de como se podem ver as coisas que não se viam, porque são da ordem do sensível (RANCIÈRE, 2009). No Minuto Lumière os alunos precisam prever um complexo de especificidades para eleger o plano, a fixação da câmera, a disposição dos elementos cinematográficos e a melhor hora de atacar.

Como exemplo desses exercícios, encontramos no *site* do projeto *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos* um exercício produzido pelo coletivo de alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Ana Mógliã da cidade de Bagé no Rio Grande do Sul, intitulado *Minuto Lumière III* (2014)⁴². Nesse Minuto, é dado destaque à câmera por trás da grade, insinuando um ambiente rural. O que está projetado diante de nós, de forma desfocada, sugere uma paisagem do campo, pois há destaque para árvores e uma imensidão

⁴² Minuto Lumière III produzido pela Escola Municipal de Educação Infantil Ana Mógliã: <http://www.inventarcomadiferenca.org/v%C3%ADdeos/minuto-lumi%C3%A8re/emei-ana-moglia-minuto-lumi%C3%A8re-iii>. Acessado em 20 de outubro de 2014.

de terras, revelando variados tons de verde. O que ocupa esse plano é o caminhar de um galo entre a grade e a árvore que preenche toda a tela até desaparecer por completo. O enquadramento ressalta a luz saturada, as grades ofuscadas, as folhas da árvore balançando com o vento que adentra todo o plano para compor a paisagem, desvendando um tempo estendido entre o vazio e o silêncio, entre o que não é e o que poderá ser.

Nesse Minuto, podemos perceber o contraste potente entre o plano preenchido por pessoas, carros, trânsitos, metrópoles – como axioma do ambiente urbano representado nas telas de cinema e TV – e o plano que expressa um ambiente rural. Há, nesse plano, uma forte presença do realizador e das escolhas feitas. Muitas diferenças podem ser visibilizadas a partir dessa experiência, entretanto, é necessário chamar a atenção para os contextos ficcionais articulados à realidade, em profundo diálogo entre o repertório imaginativo e o real.

[...] Simultaneamente o cinema nos traz o mundo e o altera. A imagem constrói algo a ser percebido, ao mesmo tempo em que algo se altera nessa percepção. O fundamental aqui é entendermos que não há imagem sem esse duplo gesto que constitui uma imagem indivisível, que não tem como retornar à pura escritura ou ao real (MIGLIORIN, 2014b, p. 102).

Nesse sentido, quando os alunos são convidados a filmar as impressões sobre o mundo, eles o fazem relacionando percepções, alteridades e diferenças, materializando nesses registros as suas formas de inserção no mundo. Logo, passar pela experiência de fazer um filme é fundamental para “redescobrir o encantamento com o mundo” (FRESQUET, 2013, p. 62), assim como passar pelos processos de análise e de criação impulsiona pensar sobre esse duplo, ao oferecer subsídios para intervir no real.

Ao apostar na potência do *ver* e do *fazer*, procuramos versar sobre os processos de aprendizagem artísticos mobilizados a partir da entrada do cinema na escola. Nesse sentido, as relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos, mediadas pelas expressões sonoro-visuais, podem alimentar a reflexão em torno do campo cinematográfico e oferecer subsídios para problematizá-lo, do mesmo modo que a ampliação das práticas artísticas no cenário educacional pode possibilitar a expansão dos modos de ver, viver e prestar atenção ao mundo.

Assim sendo, podemos aproximar o princípio de igualdade da arte cinematográfica para o cotidiano educativo, em que qualquer pessoa pode transitar pelo território artístico. Não é necessário ser especialista (cineasta ou crítico de cinema, por exemplo) para ir ao cinema, qualquer pessoa pode flunar pelo espaço/tempo do cinema. No ambiente escolar,

transitam diferentes sujeitos, e, embora cada um tenha uma posição definida nesse território, a entrada da arte cinematográfica possibilita realçar a força política presente no princípio da igualdade entre pessoas, disciplinas, tempos e espaços.

Quando estão assistindo a um filme, alunos e professores partem da mesma condição, estão vendo algo pela primeira vez, pois “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio”, como acreditava o filósofo pré-socrático Heráclito. Essa assertiva filosófica de que nada permanece estático induz pensar que a cada experiência, educadores e educandos, mobilizarão seus repertórios sensíveis para estabelecer uma aproximação ou um distanciamento com a arte. O mesmo acontece na realização, ambos partem do momento inicial em que idealizarão um projeto fílmico. Não há nada pronto. As coisas acontecerão no movimento e englobarão necessariamente os processos de *eleger*, *dispor* e *atacar*.

Portanto, alguém pode estabelecer uma conexão extremamente íntima com o cinema, tanto na condição de espectador como na de proponente da ação. Em ambos os casos, a linguagem cinematográfica provoca uma afetação passível de aproximar uns dos outros na relação com a imagem. Oportuniza uma prática não hierarquizante, não dicotômica entre quem produz e consome a imagem e, sobretudo, convida para uma ação cujo foco é o exercício democrático. Nesse processo, os elementos cinematográficos se apresentam como disparadores de reflexões tanto consensuais quanto discordantes, instaurando dissensos, na medida em que acentua o conflito (positivo) de ideias surgidas a partir da relação de sujeitos políticos diferentes. A construção desses espaços pode reconfigurar as ações políticas.

Na aproximação com a comunidade escolar, as situações de dissensos e contradições são pertinentes para a formação dos alunos, pois, ao se colocarem as ideias em suspeito – ao duvidar –, outros exercícios autorais são experimentados. As múltiplas tensões que “forçam o pensar” no jogo político entre iguais exercem uma força tal que pode desestabilizar práticas e discursos hegemônicos. Da premissa da igualdade entre os indivíduos, nasce o exercício constante de regular a proximidade e a distância entre as experiências, pois a igualdade não se institui como algo porvir, mas como *a priori*, como base fundante das relações educativas.

Retomando as operações intelectuais recomendadas por Bergala (2008) – que nos acompanhou ao longo dessa seção –, podemos perceber que elas estão presentes nos gestos de *ver* e *fazer*, porque permitem visibilizar a relação íntima entre as experiências reais e ficcionais mobilizadas pelos alunos-espectadores/alunos-realizadores no contato com o

cinema. Destacando, nesse duplo (*ver* e *fazer*), possíveis gestos de intervenções e invenções conectando tempos, espaços e narrativas. Assim, o movimento cíclico de ir e vir, *ver* os filmes dos irmãos e produzidos por outros cineastas, *fazer* o seu próprio filme (ou Minuto) e voltar a *ver* o realizado, poderá gerar diferentes e amorosos encontros com o mundo.

A próxima e última seção desse capítulo tecerá considerações sobre o exercício Minuto Lumière, sobre a possibilidade de criação cinematográfica no *espaçotempo* escolar.

2.4 - O exercício com o Minuto Lumière

Antes de entrarmos nos exercícios com os “Minutos Lumière”, é necessário compreender a importância dos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière para a própria história do cinema. Para isso, as entrevistas com o cineasta Jean Renoir e o diretor/fundador da cinemateca francesa, Henri Langlois, contidas no documentário *Louis Lumière*⁴³, dirigido por Eric Rohmer para a TV francesa no final da década de 60 do século XX, apresenta-se como ponto de partida. Ao longo da entrevista vamos desvendando as escolhas estéticas, as formas de pensar e os elementos primordiais do universo dos irmãos Lumière. Enquanto a conversa acontece, intercalam-se imagens produzidas pelos irmãos e suas equipes de operadores em diversos lugares do mundo, cuja missão era recolher imagens com o cinematógrafo. Na composição narrativa do documentário, diferentes experiências imagéticas surgem na tela revelando nuances e/ou exemplificando as considerações de Langlois e Renoir.

Os entrevistados ressaltam a tendência do cinema em representar o mundo, em realizar uma “cópia da realidade”; mas, ao mesmo tempo, acentuam a recriação desse mundo através da imaginação, isto é, consideram que a arte ficcional estava presente nas experiências com o cinematógrafo⁴⁴. Para eles, há mais fantasia no modo de filmar dos irmãos Lumière do que em um filme de ficção. Dadas às condições da época, eles foram capazes de revelar o cinema como obra de arte potente na relação com o mundo e com o público (espectador).

⁴³ *Louis Lumière: a vida em imagens*. <http://www.youtube.com/watch?v=ROkBWuYsysM>. Acessado em 10 de outubro de 2014.

⁴⁴ Aparelho criado pelos irmãos Lumière que se constitui como marco inicial da história do cinema. O cinematógrafo pesava cinco quilos, o rolo da película tinha 17 metros e cerca de 50 segundos de duração. As lentes ampliavam as imagens projetadas. Esse mesmo dispositivo combinava as funções técnicas da câmera e do projetor.

As diversas linguagens presentes nas capturas imagéticas de Lumière traduzem a forte influência de movimentos artísticos como a pintura e a fotografia – o que ficou marcado pela presença da luminosidade, da leveza, da profundidade de campo e da textura. A observação desses componentes no decorrer do filme aponta para a efemeridade das obras desses pioneiros, visto que durante as primeiras décadas da história do cinema os filmes eram feitos para serem vistos no momento da realização, uma vez que a sua vida física era restrita ao suporte e, conseqüentemente, limitada. É impressionante como os irmãos Lumière e sua equipe de operadores, encontraram diversos recursos para a realização dos seus filmes.

Ao tratar dos irmãos Lumière, duas coisas merecem destaque: a primeira se refere ao fato de que a exibição pública de imagens em movimento de cenas cotidianas (frequentemente são classificados como planos de documentário), inaugurou um gesto cinematográfico que atravessou toda a história do cinema. A segunda, decorrente dessa, é que ao realizarem uma exibição pública, entraram para a história do cinema como os inventores dessa arte. Ou seja, os filmes dos Lumière aludiam essa dupla novidade: “el lugar donde eran registradas las imágenes (en el exterior) y el modo en cómo estas eran proyectadas (en una pantalla grande de una sala oscura)”⁴⁵ (BALASH, 2011, p.24). Como podemos ver, a importância dos Lumière não reside somente no fato de terem inventado o cinematógrafo.

Com o desejo de mostrar algo diferente do que se encontrava nas feiras populares e industriais do final do século XIX, ora demonstrações com fins de divertimento (como os espetáculos de atração), ora com fins comerciais (como exibição dos progressos científicos); os irmãos Lumière buscavam “agregar valor” à realidade a partir do aperfeiçoamento dos aparelhos óticos. Isso se nota, ainda hoje, nos acervos da “Vila de Lumière”, em Lyon/França, no que pude identificar na visita técnica realizada na ocasião do doutorado sanduíche, em consonância com o plano de atividades da pesquisa apresentado ao CNPq. A Vila, construída para ser a residência privada da família e, mais tarde, incorporada à Fábrica Lumière, congrega o Museu (prédio que abrigava a casa da família Lumière), o jardim, o parque, as instalações do Instituto Lumière, a sala de cinema (com 269 lugares, exibe sessões com retrospectivas de grandes cineastas, abriga os

⁴⁵ “o lugar onde eram registradas as imagens (no exterior) e o modo como eram projetadas (em uma tela grande de uma sala escura)”. *Tradução Nossa*.

encontros com diretores, atores e críticos, conferências e o Festival de Cinema Lumière⁴⁶), o muro dos cineastas (que tem inscrito os nomes dos principais diretores da história do cinema que passaram por Lyon) e o Hangar do primeiro filme.

Essa visitação possibilitou descobrir as invenções técnicas e artísticas dos irmãos Lumière e conhecer os diferentes procedimentos metodológicos utilizados em suas pesquisas sobre imagem, luz e fotografia. Eles criaram dispositivos como Photorama (para imagens panorâmicas 360 graus, cujo único exemplar está no Museu), um projetor estereoscópico (para filmes em 3D), placas Autochrome (que combina um mosaico microscópico de grãos coloridos de fécula de batata) e o cinematógrafo (a mais famosa invenção dos irmãos Lumière). Nutriam, igualmente, forte interesse por outras áreas – o que pode ser percebido em um “pinçador de mão”, desenhado por Louis Lumière para aliviar amputados da Primeira Guerra Mundial. Entretanto, não podemos esquecer que, como proprietários de fábrica, esses inventos continham (também) um fim corporativo industrial.

Deixando o Museu Lumière, caminhando em direção ao Hangar do primeiro filme, a primeira imagem que aparece é de um grande painel em homenagem à *Sortie de l'usine Lumière à Lyon*. De acordo com os dados do Museu, em março de 1895, Louis Lumière posicionou o cinematógrafo em frente ao portão principal da fábrica e filmou homens e mulheres saindo da mesma. Assim, ao filmar a *Saída dos trabalhadores da fábrica*, com os operários “vestidos de festa” (não com uniformes de trabalhadores de uma fábrica de produtos químicos), revela-se uma alteração na ordem do mundo operário, ao mesmo tempo em que torna visível o contexto histórico, econômico, social e cultural do final do século XIX, cuja associação entre trabalho e entretenimento aponta para a consolidação do modelo industrial e de instrumentalização da cultura de massas, com seu desdobramento na *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997). *Saída dos trabalhadores da fábrica* foi o primeiro filme projetado no Salão do Grand Café em Paris, em 28 de Dezembro de 1895⁴⁷.

Várias filmagens foram realizadas no mesmo lugar que funcionava a fábrica, em diferentes momentos do ano. Conforme argumenta Arnaud Hée (2016), com esse primeiro filme, inaugura-se uma discussão sobre cinema e trabalho (ou a representação do trabalho),

⁴⁶ O Festival de Cinema Lumière acontece anualmente (no mês de outubro) e é organizado pelo Institut Lumière. O festival centra-se na história do cinema, promovendo retrospectivas e homenagens.

⁴⁷ Seguido de outros nove filmes: *La Voltige* (Cavalo fazendo truques); *La Pêche aux poissons rouges* (Bebê brincando com um aquário); *Le Débarquement du Congrès de Photographie à Lyon* (Desembarque de fotógrafos, para o Congresso de Fotógrafos, em Lyon); *Les Forgerons* (Ferreiros trabalhando); *Le jardinier - l'Arroseur Arrosé* (Jardineiros brincando com uma mangueira); *Le repas de bébé* (Bebê tomando café); *Le Saut à la couverture* (O salto em cobertura); *La Place des Cordeliers à Lyon* (Praça de Cordeliers em Lyon) e *La Mer - Baignade en mer* – (Banho de mar).

sobre interior e exterior, sobre tempo livre e tempo ocupado, que atravessa décadas e constitui o imaginário do cinema, como é possível perceber no filme montagem do cineasta alemão Harun Farocki, *A saída dos operários da fábrica*⁴⁸ (1995), que coloca em diálogo diversas “saídas da fábrica”.

Desde o princípio, a assertiva de que “o cinema cria o real” se manifesta nas representações sobre o real, pois revela certa visão do mundo, certa maneira de elaborar o mundo. “Los hermanos franceses (y sus operadores) *intervenían* de un modo considerable en la realidad (es decir, no se limitaban a filmar sino *dirigían* a los curiosos, calculaban el tiempo que debía durar la toma, y elegían cuidadosamente la composición del encuadre) con la esperanza de alcanzar una cierta narratividad”⁴⁹ (BALASH, 2011, p. 30). Devido ao êxito da primeira exibição pública, os irmãos Lumière se dedicaram ao desenvolvimento da sua invenção com fins comerciais. Para isso, enviou uma equipe de profissionais com o cinematógrafo para diversos países, com o objetivo de registrar cenas cotidianas (trabalho, costumes, natureza, atualidades) para serem exibidas em Paris. A produção dos irmãos, junto com esses operadores⁵⁰, originou um acervo com mil quatrocentos e vinte e dois curtas, ou “vistas” como costumam chamar. É possível ter acesso a muitas dessas produções pelo site de compartilhamento de vídeos *YouTube*, mas, recentemente, o Instituto Lumière restaurou cento e catorze desses filmes, em alta qualidade e está organizado por temáticas⁵¹.

Sabemos que outras contribuições à sétima arte ocorreram no final do século XIX, em paralelo aos irmãos franceses. Diferentes processos criativos aconteceram em outros lugares do mundo. Por exemplo, pelos olhos do cineasta alemão Wim Wenders, no filme *Truque de Luz*⁵² (1995), foi possível acompanhar a contribuição que sua terra natal

⁴⁸ A montagem é realizada com cenas produzidas ao longo de 100 anos de história do cinema, refletindo sobre a economia da sociedade de trabalho e também sobre o próprio cinema. Em visita a exposição *Harun Farocki: Empatía*, na Fundació Antoni Tàpies, em Barcelona, foi possível assistir esse filme e conhecer um pouco mais da produção desse artista.

⁴⁹ “Os irmãos franceses (e seus operadores) interviam de maneira considerável na realidade (ou seja, não se limitavam a filmar, mas dirigiam os curiosos, calculavam o tempo que devia durar a cena, e elegiam cuidadosamente a composição do quadro) com a esperança de alcançar uma certa narratividade”. *Tradução Nossa*.

⁵⁰ Durante a visita ao Museu Lumière foi possível conhecer um pouco mais desses operadores, por meio dos filmes que exibiam tanto as habilidades de enquadramento quanto o gosto estético dessa equipe. Uma sala do Museu é dedicada a Gabriel Veyre (o mais famoso operador, devido à qualidade dos seus filmes e às fotografias belíssimas que produziu em Marrocos, com placas Autochrome, que são consideradas obras-primas). Além de Marrocos, Veyre filmou e fotografou em alguns países da Ásia, no Canadá e no México.

⁵¹ Em dezembro de 2015 a cidade do Rio de Janeiro recebeu pela primeira vez vinte “Vistas Lumière”, como parte da exposição *As Vistas Lumière e os 450 anos do Rio de Janeiro*, no Centro Cultural Correios. Foram exibidos os Minutos Lumière produzidos por alunos da Escola de Cinema do Instituto Benjamin Constant.

⁵² O filme conta as histórias dos irmãos Skladanowsky, inventores do bioscópio (a versão inicial do projetor de filmes). Por meio de uma combinação de formatos entre o documentário e a ficção, o filme apresenta a

ofereceu para o cinema ao narrar a história de outros irmãos, os Skladanowsky, que também podem ser considerados os pioneiros dessa arte. Com o filme de Wim Wenders, experimentamos o sensível, seja pelas características técnicas (o destaque para as fotografias, as cores e as texturas), seja pela narrativa que nos conduziu a esse momento inaugural do cinema.

Contudo, o interesse dessa tese se detém aos irmãos franceses, em aproximação com a observação de Langlois, pronunciada no documentário *Louis Lumière*, em que ver “os filmes dos Lumière” é como fazer uma “viagem no tempo”, é sair do século XX para o XIX e, de repente, “ver a realidade”. Quiçá, sairmos do século XXI para o XIX, pode, ainda, revelar algo para nós em termos de “real”. Cabe destacar que o século XIX, esse *espaçotempo* habitado pelos irmãos Lumière, representou um intervalo temporal histórico, econômico, político, científico, social e cultural fortemente marcado pelo paradigma dos materiais óticos. E isso se dá com o surgimento do estereoscópio, que revela a distinção entre o sujeito e o aparelho ótico, ou seja, o observador existe independentemente da câmera. Os aparelhos óticos criados com um fim científico logo se transformaram em objetos de entretenimento, cooptados pela produção industrial do século XIX. De tal modo que, esses aparelhos se estenderam dos laboratórios às feiras populares e até mesmo às casas (burguesas), anunciando uma cultura do espetáculo, vinculada a um novo regime de atenção às imagens – como tão bem afirmou, no século XX, Guy Debord (1997, p. 14): “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”.

Nesse contexto do final do século XIX, segundo o historiador da arte Jonathan Crary, na obra *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna* (2013), a partir do diálogo e análise de algumas pinturas dessa época e com outras invenções mecânicas (estereoscópio, fenacístoscópio, zootropo, cinematógrafo), a imagem em movimento não se apresentava como estranha à visão humana, pois os sujeitos já estavam experimentando diversas outras tecnologias perceptivas nessa época. Diante desse cenário, o cinema já se configurava como um “sonho da fusão, da integridade funcional de um mundo no qual o tempo e o espaço desdobravam-se em uma multiplicidade proliferante de itinerários, durações e velocidades” (CRARY, 2013, p. 339).

A partir dessa breve interrupção temporal, voltamos ao final do século XX, quando Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, inspirados nos irmãos Lumière, idealizam o exercício

entrevista com a filha de um dos irmãos Skladanowsky, intercalando cores e performances da época, evocados por ela.

Minuto Lumière, na ocasião da comemoração do centenário do nascimento do cinema (1995), como oficina pedagógica da cinemateca francesa (em Paris) – o que continua até hoje. O próprio Bergala (2008) sugere, como primeiro contato com o fazer cinematográfico, o Minuto Lumière. Isso se deve ao fato de podermos recordar o “nascimento” do cinema, pois no final do século XIX, quando os irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo, o cinema passou a se constituir como objeto estético e como uma linguagem de formação. Assim,

(...) 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 um 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. 71).

A pertinência dessa metodologia se deve ao fato de, ao filmar um plano fixo, com duração de um minuto, temos a oportunidade de rememorarmos a infância do cinema, conectando-nos com o primeiro ato cinematográfico; revelando as condições temporais, espaciais e técnicos enfrentados pelos irmãos franceses àquela época, pois “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” (BERGALA, 2008, p. 210). Essa experiência de fazer cinema é autoral, dado que só um estudante é responsável por eleger, dispor e capturar os elementos presentes no mundo e assumir, diante de todos, a sua escolha política e estética. A produção do Minuto Lumière, portanto, assume um caráter “original” e, ao mesmo tempo introdutório do cinema, ao passo que os estudantes podem rememorar a experiência primeira do ato de filmar, ao colocarem-se diante de uma câmera fixa e filmar um plano de um minuto pela “primeira vez”.

Esses planos fixos filmados pelos irmãos Lumière e seus operadores, demandavam condições precisas, devido ao aparato técnico: do momento que começava a girar a manivela até acabar o rolo da película, quando projetados correspondiam a pouco menos do que um minuto. Cabe lembrar que eram as atividades cotidianas que importavam para eles: cenas de trabalho, familiares e de festas; movimentos nas ruas, praças e rios etc. Igualmente, a possibilidade de emergência do novo é parte constitutiva dos exercícios com o “Minuto Lumière”, dada a delimitação solicitada para os estudantes: câmera parada, não pode ultrapassar um minuto, não é possível utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados pelo suporte (como o *zoom in* e o *zoom out*, por exemplo) e, não pode

haver intervenção no ambiente durante a filmagem, isto é, não pode incluir elementos para compor o cenário, nem criar uma esquete. Todas essas restrições exigem do aluno um planejamento prévio para saber qual será o melhor posicionamento da câmera, o local, o ângulo e o momento apropriado para agir. No contato com o dispositivo câmera é preciso considerar que:

Toda cámara produce un ‘mundo encuadrado’, que se opone al mundo no encuadrado de nuestra visión habitual. Encuadrado significa que la mirada del espectador está conformada por el encuadre, pero también que el encuadre – necesariamente limitado – articula lo visible con lo no visible, y por lo tanto, el campo con el fuera de campo⁵³ (COMOLLI, 2016, p. 118).

Nesse sentido, capturar o visível com o que está dentro do campo, implicando (sempre) um fora do campo, como o não visível, expõe o caráter efêmero das coisas que se passam no mundo. Atravessar essas fronteiras, buscando fazer-se presente no aqui e agora, no exato momento em que se captura um fragmento do real, a partir do enquadramento escolhido a priori; destaca a potência da tomada de atenção solicitada para a realização do Minuto Lumière, na medida em que esse exercício demanda um olhar atento e demorado para algo que vemos cotidianamente e, às vezes, não damos demasiada importância.

Ao prestar atenção nos detalhes, os estudantes são convidados a (re)descobrir e (re)inventar o olhar lançado para as coisas do mundo, frequentemente impregnado por um olhar acostumado. Com a câmera, esse objeto “que hace extraño lo visible que nos es familiar, que lo separa de lo que nuestras sensaciones habituales nos hacen creer”⁵⁴ (COMOLLI, 2016, p. 119) e que “registra un estado determinado del mundo, que perfectamente puede no ver el cineasta”⁵⁵ (*Idem*), podemos revelar algo novo do mundo no momento em que os estudantes tornam a ver o que (aparentemente) já foi visto. Em um exercício constante de “grabar lo visible para volver a verlo, para verlo de verdad, para verlo como lo haya captado una máquina”⁵⁶ (op. Cit, p. 119).

⁵³ “Toda cámara produz um ‘mundo enquadrado’, que se opõe ao mundo não enquadrado da nossa visão habitual. Enquadrado significa que o olhar do espectador está formado pelo enquadre, mas também que o enquadre - necessariamente limitado - articula o visível com o não visível, e, portanto, o campo com o fora do campo”. *Tradução Nossa*.

⁵⁴ “Que faz estranho o visível que nos é familiar, separando-nos do que nossas sensações habituais nos fazem acreditar”. *Tradução Nossa*.

⁵⁵ “Registra um estado determinado do mundo, que perfeitamente pode não ver o cineasta”. *Tradução Nossa*.

⁵⁶ “Gravar o visível para vê-lo novamente, para vê-lo de verdade, para ver como a máquina capturou”. *Tradução Nossa*.

Acreditamos que esse tipo de experimentação audiovisual poderá apresentar para os estudantes “conceitos de enquadramento e plano, uma noção básica da linguagem e dos primórdios da história de cinema, simultaneamente” (FRESQUET, 2013, p. 68). Nesse movimento, relacionar os primeiros planos da história do cinema com os primeiros planos produzidos pelos alunos, permite uma aproximação com a realidade, com o mundo, na medida em que ressaltam a importância de prestar atenção ao mundo. Ao olhar o mundo com atenção, são capazes de ver coisas antes não vistas ou se demorar em coisas, antes vistas com pressa. De tal modo, “o Minuto Lumière esconde um gesto democrático na sua prática. Ele permite ao autor, que vira criança ou primeiro cineasta, cada vez, poder filmar algo do que acontece no mundo (...)” (*Idem*, p. 88).

Os exercícios com o Minuto Lumière podem incluir gestos como caminhar pela escola (observando seus rituais, ruídos, cores, pessoas); descobrir espaços não habitados, ou habitados em demasia; lançar um olhar mais demorado; refletir. Enfim, todos esses exercícios podem ajudar a identificar possíveis motivos para serem filmados. Ao percorrerem caminhos habituais, mas com “olhos de cineasta”, permitem perceber coisas, lugares, pessoas. Nesse percurso, já vão pensando em possíveis planos.

Como consequência disso, os planos de filmagem traçados pelos alunos, a partir do mapeado (e reparado ao longo do percurso) precisam ser balizados por algumas questões, isto é, durante a caminhada precisam estar atentos: o que quero filmar? (eleição do que se dará a ver no enquadramento); o que quero que aconteça nessa cena? (a partir da observação a priori, imagino que algo passará); como farei? (qual será o posicionamento da câmera para capturar a maior variedade de elementos constituintes de uma cena); qual será o momento exato da filmagem? (entradas ou saídas da escola, início ou fim da aula, alguma ação específica durante o recreio, no corredor, na secretaria, no pátio, na quadra etc). Segundo Núria Aidelman (2011):

Y después de un largo proceso de búsqueda, documentación, observación y estudio, cada alumno o pareja realiza un plano documental de un minuto, una única toma, cosa que implica también la intensidad del momento, sin modificar ningún parámetro. Es la práctica iniciadora o iniciática de descubrimiento de la realidad y del cine. La propuesta se opone radicalmente al hábito de grabar indiscriminadamente (con teléfono, cámara de fotos, de vídeo). Un único plano puede ser algo excepcional⁵⁷

⁵⁷ Em entrevista publicada em 12 de abril de 2011, por Cloe Masotta (<http://contrapicado.net/article/a-bao-a-qu-arte-en-las-aulas-entrevista-a-nuria-aidelman/>), acessada em 22 de maio de 2016, Aidelman afirma: “E depois de um longo processo de pesquisa, documentação, observação e estudo, cada aluno ou dupla realiza um plano documentário de um minuto, uma única tomada, que também envolve a intensidade do momento,

A importância desses exercícios com os Minutos Lumière pode ser percebida em diversos projetos de cinema-educação realizados no Brasil: *Inventar com a Diferença* (parceria entre o Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em seu primeiro ano (2014); no segundo ano (2016), em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, com o objetivo de oferecer formação e acompanhamento a professores de escolas públicas de todo o país em torno da temática do cinema e Direitos Humanos); *Imagens em Movimento* (projeto parceiro do programa internacional “Cinema, cem anos de juventude” da Cinemateca Francesa, oferece oficinas de cinema para estudantes de escolas públicas, além de cursos de capacitação para docentes e promove eventos de exibição das obras realizadas); *Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu* (primeira escola de audiovisual da Baixada Fluminense); *Programa de Alfabetização Audiovisual* (oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com as Secretarias Municipais da Cultura e da Educação de Porto Alegre, com apoio do Ministério da Educação, dentro do Programa Mais Educação); *Curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual* (do Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF); além, claro, do Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV. A potência desse exercício nota-se na presença constante em dissertações e teses desenvolvidas pelo Grupo⁵⁸.

Gostaríamos de destacar um ponto, recorrentemente presente nos projetos e investigações que desenvolvem os exercícios com os Minutos Lumière como atividade introdutória do “fazer cinematográfico”: a questão da atenção. Ora, sabemos que o tema da atenção apresenta múltiplas entradas e, no contexto educacional a forma comum com que tem sido tratada gira em torno da medicalização de crianças em idade escolar, sob o nome de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); ainda que esse tema desperte bastante interesse de diversas áreas (psicológicas, artísticas, políticas, históricas, filosóficas, sociológicas e educativas) e se adapte muito bem à lógica mercadológica,

sem alterar nenhum parâmetro. É a prática iniciadora ou iniciática de descoberta da realidade e do cinema. A proposta se opõe radicalmente ao hábito de gravar indiscriminadamente (com celulares, câmera de fotos e vídeo). Um único plano pode ser algo excepcional”. *Tradução Nossa*.

⁵⁸ A metodologia utilizada com os Minutos Lumière, como exercício introdutório de cinema na escola, é mencionada nas dissertações *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAP-UFRJ* (GARCIA, 2010), *Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola* (PASCALE, 2012), *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta* (DOMINGUES, 2013), *O cinema e o rural em uma escola no campo* (NORTON, 2014), *O Cinema e a Geografia nos filmes-carta do projeto “Inventar com a Diferença”* (SOUSA, 2016). Nas teses *Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação* (BARRA, 2015) e *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* (OMELCZUK, 2016).

podendo ser facilmente percebida nos anúncios publicitários, gerando discussões e publicações em torno da “economia da atenção” e que também tem reverberado em práticas educativas não escolares, como as desenvolvidas em muitos museus e centros culturais do mundo; essa abordagem não será discutida aqui.

Crary (2013), ao entrelaçar análises sociais, filosóficas, históricas e estéticas das últimas décadas do século XIX, com os respingos no século XX e seus desdobramentos na contemporaneidade, nos oferece uma noção de como se constituiu a problemática da atenção. Segundo ele, o modelo explicativo adotado para o transtorno de deficiência de atenção durante o século XIX foi baseado na “responsabilização pessoal” (ausência da força de vontade), no século XX em uma capacidade seletiva defeituosa (como no caso dos esquizofrênicos) e, atualmente, aponta para o âmbito neurológico (predeterminação genética).

Por isso, alerta Crary (2013, p. 58): “a atenção continua a ser formulada como função normativa e implicitamente natural, cuja deficiência produz um conjunto de sintomas e comportamentos que interrompem a coesão social de diversas maneiras”, resultando, portanto, em discursos científicos de diversas naturezas que atravessaram alguns séculos. Obviamente não temos a pretensão nessa tese de realizar um tratado sobre o tema da atenção, embora seja pertinente frisar a leitura de Crary (2013) visto que ele desenvolveu um extenso trabalho nesse âmbito. No diálogo com algumas pistas apontadas por ele, gostaríamos de aproximar da discussão do cinema-educação. Inclusive por um dado muito evidente: o período analisado por ele, a última década do século XIX, “coincide” com o do surgimento do cinema e todas as implicações desse invento para a composição de um estatuto do observador na modernidade.

Crary (2013), em sua exploração teórica, desenvolveu o tema da atenção a partir de um pensamento em torno das atividades tecnológicas, científicas, filosóficas, artísticas e culturais presentes no final do século XIX, em específico nas três últimas décadas, que marcou toda uma maneira de compreender o observador e de redesenhar a atenção. Nessa lógica, quando a “realidade” passou a expressar a relação com o corpo e desvinculou-se do mundo exterior (estável), desestabilizaram-se as certezas e iniciaram múltiplos estudos e experimentos para compreender a fisiologia do olho e, por conseguinte, do corpo humano – ainda que para os cientistas da época, a imagem estivesse estritamente vinculada ao cérebro e ao sistema nervoso central. Nesse processo, há toda uma mudança com relação ao próprio conhecimento.

Já no final da década de 1870, em um contexto de modernização da cultura visual e de massas, as verdades sobre a constituição da percepção foram colocadas em xeque. Segundo Crary (2013), essas transformações nas experiências sensoriais perceptivas acompanharam as regras da modernidade capitalista que exigia cada vez mais dos sujeitos outras relações visuais, muito diferentes dos padrões de estabilidade vigentes até então. Diante das intensificações de estímulos, a atenção (ou o seu oposto) tornou-se uma forte questão no contexto de produção industrial em grande escala. A falta de atenção, então, nesse final de século, foi se constituindo a partir da busca por uma normalidade psíquica, como patológica, extremamente perigosa por seu caráter “disfuncional” do pensamento, pelos devaneios. Assim,

(...) a atenção surge como objeto discursivo e prático no momento histórico em que a visão e a audição separavam-se de modo gradual dos códigos e práticas que lhes conferiram algum grau de certeza, confiabilidade e naturalidade. Quanto mais os sentidos revelavam-se inconsistentes, condicionados pelo corpo e sujeitos à ameaça da distração e da improdutividade, mais o indivíduo normativo definia-se em termos de sua capacidade objetiva e estatística de prestar atenção, facilitando sua compatibilidade funcional com os ambientes institucionais e tecnológicos (CRARY, 2013, p. 283).

Ao longo dessa obra identificamos como a atenção se converteu em uma categoria nova, sendo abordada pela filosofia, psicologia e estética, com base na percepção e, ainda, como o entendimento de sujeito passivo/receptivo, diante do mundo exterior, começou a dar lugar aos estudos sobre o sujeito perceptivo dinâmico e múltiplo que constrói o mundo em relação consigo mesmo, em uma incessante busca para descobrir se a atenção poderia ou não ser controlada. Em suas investigações genealógicas, analisou obras artísticas específicas para compor um diagrama relacional dessa problemática, tendo como intervalo temporal entre elas dez anos⁵⁹; alertando que a quantidade de estudo na área da percepção e atenção também desembocou na criação de dispositivos artísticos, isto é, toda a vasta exploração dos regimes perceptivos modernos, materializado na forma com que se apreende a atenção, teve forte impacto nas produções artísticas da época – construindo

⁵⁹ A eleição das obras de pintores como Manet (Na Estufa, 1879), Seurat (Parada de Circo, 1888) e Cézanne (Pinheiros e Rochas, 1900) revelou a ruptura e descoberta do que eles realizaram em suas experimentações, tendo como eixo a atenção ou uma hesitação da percepção atenta, problematizando “a síntese perceptiva e a capacidade unificadora e desintegradora da atenção” (CRARY, 2013, p.31). Em específico, a partir das obras tardias de Cézanne, o problema da atenção no final do século XIX mostrou-se como algo bastante controverso, desde o ponto de vista de “percepção pura” até “presença na percepção”. Nesse diálogo com a pintura de Cézanne, Crary (2013) explicitou a estreita relação das investigações da época em fisiologia ótica, neurologia e filosofia para se pensar modelos de medição da atenção.

como novo estatuto do observador moderno, o apelo constante da atenção⁶⁰, inaugurando modelos de dissociação entre coesão e coerência do sujeito, esvaziando de sentido a crença moderna, segura e estável, de uma possível relação sujeito e objeto.

As análises de Crary (2013) a propósito da atenção e dos seus desdobramentos em diversas correntes da História da Arte continuam, contudo, o que nos cabe aqui (e o que nos traz aqui) são as questões educacionais em aproximação com o cinema, propiciando pensar o campo cinema-educação. Nessa sequência, recorreremos mais uma vez a Masschelein (2008), em seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma Pedagogia Pobre*, porque nos auxilia a pensar a questão da atenção quando propõe liberar a visão do seu uso habitual, isto é, “e-ducar o olhar para que se torne atento” (MASSCHELEIN, 2008, p. 42). Ao abriremos os nossos olhos e observarmos o mundo de maneira atenta, essa atitude de atenção com o mundo pode nos expor ao mundo, no mesmo momento em que nos revela alguma coisa dele. De tal modo que,

(...) a atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

A educação que assume como premissa tornar o aluno atento, potencializa a experiência, expõe o sujeito a ponto de que o mesmo possa estabelecer relações não representacionais com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, estar atento ou “abrir os olhos” para o mundo, revela uma forma de se relacionar com o presente que impulsiona um movimento (em direção ao mundo). Exige um deslocamento de si (de quem somos) para o mundo (onde estamos).

Partindo do pressuposto de que na escola colocamos algo do mundo sobre a mesa, um assunto público sobre o qual dedicamos atenção e, esse prestar atenção a alguma coisa (matéria, tema, questão), revela uma forma de estar no mundo, uma forma cuidadosa de viver.

⁶⁰ E do seu contrário, a distração. Portanto, não seria possível pensar atenção e distração como polos opostos. Elas são “um continuum no qual as duas fluem incessantemente de uma para a outra, como parte de um campo social em que os mesmos imperativos e forças incitam ambas” (CRARY, 2013, p. 75).

(...) estar atento não é ser cativado por uma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação (que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, ela abre para aquilo que se apresenta como evidência. A atenção é a falta de intenção. A atenção requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera... (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Nessa linha, em uma aproximação com as ideias de Arendt (2001), percebemos a importância de estarmos atentos ao mundo, visto que a educação tem a ver com transmitir o mundo aos que chegam para habitá-lo. A educação implica natalidade, no sentido de “vir ao mundo” / “nascer no mundo” porque relaciona a infância (os novos que chegam e, portanto, começam algo) com o mundo (com os que já estão habitando), constituindo-se como um ato entre gerações. E, esse processo de transmissão do mundo, reiteramos, revela um gesto de amor ao mundo e um gesto de atenção ao mundo.

Simone Weil, no texto *La atención y la voluntad* (1994), relaciona estudo e atenção de forma primorosa, pois o estudo permite exercitar a atenção que não se presta à interpretação de fenômenos, mas simplesmente convida a olhá-los (com atenção). Não uma atenção pura e fixa, porque “la atención absolutamente pura y sin mezcla es oración”⁶¹ (1994, p. 153), tampouco o olhar atento pode se transformar em apego. A atenção é uma forma de generosidade. É um olhar para fora. Para ela, a atenção implica um sair de si, deixar-se esvaziar para que a graça se faça e, preencha o vazio. A graça, nesse sentido, poderia ser deslocada da sua compreensão religiosa, na medida em que permite passar pela experiência de que algo inesperado aconteça, que um algo do mundo se revele. Se “as raízes da palavra *atenção*, ecoam um sentido de ‘tensão’, de estar ‘estirado’, e também de ‘espera’” (CRARY, 2013, p. 32), no sentido de *Attendere* (do Latim “esticar-se para”, “prestar atenção”), o significado escolar de “prestar atenção” nos remete ao de se interessar por alguma coisa, por algum assunto do mundo.

Quando Masschelein e Simons (2014b), no livro *Em defesa da escola*, realizam o exercício de caracterizar a escola, a atenção surge como um gesto pedagógico central das atividades escolares. Nesse sentido, ao desenvolver esse gesto de atenção com o mundo, a escola inviabiliza as acusações dirigidas a ela: alienação, corrupção, desmotivação da juventude, falta de eficácia e reforma. Ela possibilita abertura de mundo (e para o mundo) – não no sentido atribuído por muitos discursos críticos educacionais em que o mundo se constitui como lócus da aplicabilidade. A escola, segundo os autores, é a única capaz de apresentar e informar algo do mundo sem com isso convertê-lo imediatamente em objeto

⁶¹ “A atenção absolutamente pura e sem mistura é oração”. *Tradução Nossa*.

do conhecimento (estático), mas permite compartilhar coisas do mundo, torná-las parte do nosso mundo comum, demandando envolvimento porque algo do mundo se tornou interessante. O interesse foi despertado, “*inter-esse* (algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós)” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p. 50).

Despertar interesse. Talvez seja essa a nossa única “função” na escola. Despertar interesse por algo do mundo, algo comum. No sentido do *Mestre Ignorante*, em que fica claro que na relação pedagógica, entre professores e estudantes, a autoridade educativa está em algo do mundo, em uma *terceira coisa*, que convertemos em conhecimento/conteúdo escolar. Sim, a literatura, poesia, contos, gramática, músicas, filmes, teatro, álgebra, geometria, aritmética, geografia física e política, história geral e do Brasil, ciências naturais físicas e químicas; todas estão no mundo, formam parte do nosso mundo, sistematizadas em livros e em tantos outros dispositivos tecnológicos modernos e contemporâneos, transformados em inúmeras possibilidades de exercícios na escola, convertendo crianças e jovens em estudantes, na medida em que se apresentam como matéria de estudo.

Retomando Rancière, em acordo com o princípio da igualdade das inteligências, todos os estudantes tem a capacidade de se interessarem por assuntos comuns, presentes em todas as formas de conhecimento organizadas pela escola e em todas as atividades humanas (educação e política, por exemplo). Recuperando a ideia de que educar é sair de si, descentrar-se, ir para o mundo, o professor não deveria se preocupar com a lógica explicativa (dos conteúdos), mas como os estudantes realizam suas buscas. Ora, se a procura por conhecer algo do mundo tem a ver com o interesse que surge a partir de um gesto de atenção, de uma tomada de atenção com o mundo, que o conduzirá por um caminho que exige estudo; a responsabilidade do mestre (do professor) é garantir que os estudantes estejam sempre nesse movimento de busca, por conhecer algo que lhes tenha despertado interesse. Esse despertar de interesse só pode ser ativado quando os estudantes prestam atenção em assuntos comuns (do mundo) e os deslocam da vida ordinária (instrumentalizada) em que “têm que fazer” porque “vale nota”, para o “vou fazer” porque “quero saber mais sobre isso”.

Como nada é dado na escola, as coisas escolares, colocadas em jogo, no movimento do estudar, aparecem “como se”. Tornamos a dizer, há um despertar de interesse por algo, por uma materialidade que nos vincula ao mundo, com as coisas do/no mundo. Isso é o que faz com que uma escola seja uma escola. Essa é a responsabilidade da escola. A escola, então, tem a ver com “você pode” e é “para todos”. As coisas podem começar na escola. A partir das pegadas de Arendt, Masschelein e Simons (2014b) afirmam que os estudantes

precisam ser “expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele... (...) Sem um mundo, não há interesse nem atenção” (*Idem*, p. 52).

Debruçar-se sobre a temática da atenção ao longo desse capítulo, impregnado pelo legado dos irmãos Lumière e, conseqüentemente, dos gestos pedagógicos experimentados na articulação com os gestos cinematográficos destacados na seção anterior, mostrou-se como caminho potente; na medida em que pensar sobre os Minutos Lumière, acompanhar as diferentes formas da realização desse exercício nas escolas e materializá-los com os alunos, demandou a todo o momento uma presença plena (e cuidadosa) diante de uma *terceira coisa* que convocou à tripla interrogação do *Mestre Ignorante*: o que *vemos*, *pensamos* e *dizemos*. Essas perguntas (e os seus desdobramentos) estiveram ecoando e sinalizando a importância do prestar atenção, em manter a atenção.

Neste percurso, esse capítulo apresentou o recorte bibliográfico realizado em torno da temática cinema-educação e buscou destacar a relevância do trabalho pedagógico com o cinema, pois ver filmes (com a postura de *espectador emancipado*) e/ou fazer filmes (como as experiências com o Minuto Lumière) na escola contribui para a abertura do mundo, uma vez que as análises, os debates e as produções/invenções nos cotidianos escolares oferecem condições para que os alunos, em contato com a materialidade cinema, se interessem por coisas do mundo.

Assim, acreditamos que o entrelaçamento entre cinema e educação pode inventar diferentes formas de relação com as imagens, transbordando seu uso apressado e explicativo. Pode, ainda, potencializar a proliferação de *espectadores emancipados* uma vez que promove outras maneiras de expressão ao passo que oferece distintos caminhos para a expressão artística dos estudantes. A partir da crença de que o encontro entre cinema e educação pode perturbar as ordens instituídas, ao apresentar outros rumos para as práticas cotidianas, o próximo capítulo apresentará o *plano detalhe*, com as experiências em destaque.

3- PLANO DETALHE: EXPERIÊNCIAS EM CENA

Corte seco. Pouca luz. Surge em primeiro plano um homem manuseando um projetor de cinema. Ele explora cada pedacinho do aparelho. Liga-o. Imediatamente vemos a imagem em movimento refletida na parede, no fundo da cena. O homem olha as imagens, posiciona a sua mão na frente do aparelho e esboça um pequeno sorriso. Através desse sorriso, somos conduzidos para um plano que acentua os detalhes da mão. Nela, vemos imagens da cidade do Rio de Janeiro projetadas. As belezas naturais do Rio antigo incidem sobre a palma dessa mão e, entre as linhas que a compõe, pessoas caminham. O sorriso tímido do início da sequência se alarga à medida em que a imagem se movimenta, revelando a potência da linguagem cinematográfica capaz de apreender a imensidão do mundo em um pequeno quadro, diante dos nossos olhos. Acaba a cena. Segue o filme.



Essa cena, com a duração de pouco mais de um minuto, é do filme brasileiro *Cinema, aspirinas e urubus* (2005)⁶². Ao longo da narrativa, é possível perceber a presença forte da arte cinematográfica, inclusive como metalinguagem, ao utilizar-se do cinema para falar do próprio cinema. A projeção ao ar livre revela o encantamento da população das pequenas cidades com as imagens do cotidiano de São Paulo e Rio de Janeiro. A câmera circunda os espectadores, intercalando alguns *closes* nos rostos de velhos, homens e crianças, capturando gestos e comportamentos do público diante das imagens projetadas na tela. As cenas noturnas são primorosas, iluminadas por uma luz tênue (com contraste entre sombra e luz). Acompanhamos os enquadramentos de cada movimento da câmera. As sequências desse filme demonstram algo da potência do cinema brasileiro e o que contemporaneamente vem sendo produzido em nosso território.

Com esse plano detalhe de *Cinema, aspirinas e urubus*, convidamos leitores, leitoras, espectadores, espectadoras, professores e professoras a experimentarem a potência e diversidade do cinema nacional, na interlocução com atividades pedagógicas expostas

⁶² O longa-metragem de Marcelo Gomes é ambientado no sertão paraibano do início da década de 40. *Cinema, aspirinas e urubus*, conta a história de Johann, um jovem alemão que foge da guerra e vem trabalhar no Brasil como vendedor de aspirinas para a empresa Bayer. Em seu caminhão, composto por projetor, tela, medicamentos, entre outras coisas, Johann percorre vilarejos pobres, projetando filmes publicitários sobre o desenvolvimento das grandes cidades e as virtudes da aspirina para minimizar as dores provocadas pelo “progresso”. Durante esse percurso, ele conhece Ranulpho, morador de uma pequena vila, assolada pela seca e pela pobreza extrema que decide partir para o Rio de Janeiro em busca de trabalho. Ao longo do filme, vamos acompanhando os encontros e desencontros entre o estrangeiro e o brasileiro.

nesse capítulo. Nosso desejo, nessa parte da tese, é de que a narrativa (ainda que breve) de alguns exercícios cinematográficos realizados nas escolas possam revelar pistas do que é escolar e gestos do pedagógico.

Este capítulo apresentará a escolha metodológica dessa pesquisa e os caminhos percorridos durante o processo investigativo no encontro com o projeto brasileiro-fluminense CINEAD/LECAV e o projeto espanhol-catalão *Cinema en Curs*, expondo algumas das afetações teóricas, metodológicas, artísticas, cinematográficas, educativas e pedagógicas provocadas a partir do contato com essas experiências.

3.1 A pesquisa como experiência. A experiência como caminho.

No decorrer da história humana observamos que o conhecimento científico foi impregnado de modelos explicativos que estabeleceram a objetividade, o método, a análise, a síntese, a lei do fenômeno, os instrumentos tecnológicos e a linguagem em relação ao objeto estudado; como paradigmas de uma ciência determinista. Por muito tempo, as teorias que até então explicavam o mundo e o homem, universalizavam os fenômenos de forma exata e precisa. De tal modo que pesquisar o ser humano resumia-se a transpor métodos, técnicas e teorias das ciências naturais às ciências humanas (CHAUÍ, 1995).

A metodologia de pesquisa que orienta todos os projetos investigativos do CINEAD/LECAV, da iniciação científica ao pós-doutorado, é a qualitativa. A pesquisa qualitativa, *grosso modo*, é aquela que mergulha no cotidiano pesquisado para a coleta de dados, dando um tratamento descritivo e focando a atenção no processo, frequentemente indutivo, entretanto com atenção especial ao discurso/prática das ações humanas, diminuindo as obviedades dos fenômenos (LÜDKE e ANDRE, 2003; MINAYO, 2007; BAUER e GASKELL, 2010). A opção por esse desenho de pesquisa visa fortalecer as problematizações de caráter socioculturais, exigindo que o pesquisador assuma compromisso com a “realidade” estudada.

A opção por essa abordagem visa aproximar os “sujeitos” da pesquisa (pesquisadores e “pesquisados”, entendido como co-pesquisadores nesse processo), com a perspectiva de sentir, escutar, observar e registrar textos, imagens, texturas, cores, formas, aromas e as mais variadas maneiras de expressão que emergiram do campo da pesquisa e a colocaram em movimento, *forçando o pensar* (GALLO, 2008b).

Nesse sentido, as anotações no diário de campo apresentam apontamentos de todo um percorrido investigativo que contém registros de observações, comentários e reflexões que não se detém somente ao campo de pesquisa escolar, mas também da participação nos grupos de pesquisa; aulas com a orientadora no Brasil e coorientador em Barcelona; das leituras e da aproximação amorosa com os autores, com os eventos acadêmico-científicos; com os ciclos e festivais de cinema; com a Escola de Cinema do CAP-UFRJ; com o *Cinema en Curs* (tanto na escola como nas Jornadas); com visitas às cinematecas, filмотecas, museus e fundações culturais.

O caminhar, o percurso metodológico dessa tese, está impregnado desses registros. Está atravessado por olhares deslocados, alterados e transformados, no sentido mesmo da experiência. Essa dimensão de experiência sugere uma abordagem em que os sujeitos se expõem. Isto se aproxima da questão levantada por Masschelein (2008) ao dialogar com uma breve passagem da obra *Rua de Mão Única* (1979), do filósofo frankfurtiano Walter Benjamin, em que o caminhar “(...) nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência)” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37), porque abre os nossos olhos, porque libera a visão do seu uso habitual – tão acostumada a ver as coisas apenas como representação, distanciadas de nós e da vida.

O ato de caminhar solicita uma observação atenta para percorrer os caminhos, implica uma relação de aprendizagem através da experiência, no sentido do embarcar, entregar-se e expor-se, para vermos o visível, isto é, ver as coisas que já estão aí. No caso específico da atividade com o cinema na escola, essa exposição (e disposição) à experiência suscitou um olhar atento às coisas escolares – o que convocou dois gestos: ver e pensar. Em diversos momentos perguntávamo-nos sobre o que havia para ver e/ou rever, o que provocava pensar.

Partindo da premissa de que é a experiência que permite o exercício de pensamento, porque quando algo nos acontece, nos colocamos a pensar, ou voltamos a pensar sobre as coisas que nos afetam; essa investigação revela os muitos momentos de interrupção, de deter-se em alguma coisa, de olhar mais de perto, de prestar atenção, crendo que uma investigação da/na experiência não almeja “transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación” (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 45)⁶³.

⁶³ “transformar a experiência em outra coisa, mas acompanhá-la, interrogá-la, revelando significados e sentidos potentes, embora reconhecendo sua impossibilidade de saturação”. *Tradução Nossa*.

As perguntas que atravessam essa pesquisa – desde o início, quando ainda projeto – revelam o caminho percorrido que, ao viver a experiência de fazer uma tese, deixavam-se surpreender pelos gestos pedagógicos na ocasião do acompanhamento das escolas. Por isso, ainda que esse acompanhamento tenha sido de situações escolares com o cinema (podendo ser lidas como experiências escolares no campo cinema-educação), gostaríamos de deixar claro que, investigar essas situações é “mirar a la educación en cuanto que experiencia”⁶⁴ (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p.22). É “estar junto”, “estar entre”, “estar atenta”, “caminhar”, como constitutivos do ser professora e estar em permanente formação. Entendendo que

(...) lo fundamental, por consiguiente, no son nuestras habilidades como recolectores de datos, cazadores de evidencias, especialistas en tratar y en reducir la información, sino lo que nos nutre y lo que nos prepara para vivir la experiencia del encuentro de investigación y para sondear las cuestiones pedagógicas de las experiencias que buscamos comprender⁶⁵ (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 69).

Nesse movimento, não propomos realizar um descritivo das situações escolares, para acusar, defender ou explicar as experiências acompanhadas; propomos, sim, revelar os gestos pedagógicos surgidos a partir dessa experiência, prestar atenção aos gestos que essa experiência *dá a ver*. Relacionando-se com as inquietudes de uma professora-pesquisadora implicada na busca pelo sentido da educação, ciente dos acontecimentos que envolvem o processo de pesquisa em educação – que contém também um contorno de “autoinvestigação” ao revelar ideias, saberes, formas de fazer e de pensar que são colocadas em jogo quando expostas à experiência. “(...) Aunque lo que investiguemos no sea nuestra propia experiencia, cobra significación pedagógica al resonar en nosotras, en nosotros (...)”⁶⁶ (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p.48).

Walter Kohan (2014) ao narrar experiências de um percurso formativo nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, na ocasião de um projeto interinstitucional entre universidades da América Latina e Europa, cuja finalidade era pensar a escola pública, desde fora, na relação com outros *espacostempos* públicos, sem perder de vista o comprometimento com

⁶⁴ “olhar para a educação como experiência”. *Tradução Nossa*

⁶⁵ “o fundamental, portanto, não são nossas habilidades como coletores de dados, caçadores de provas, especialistas em tratar e reduzir a informação, mas o que nos alimenta e o que nos prepara para viver a experiência do encontro de investigação e para sondar as questões pedagógicas das experiências que buscamos compreender”. *Tradução Nossa*

⁶⁶ “(...) embora o que investiguemos não seja a nossa própria experiência, tem significação pedagógica ao ressoar em nós (...)”. *Tradução Nossa*.

a escola, literalmente a cada passo; auxilia-nos a endossar algumas características da pesquisa no campo educacional. Na sistematização do marco teórico-metodológico desenvolvido durante esse trajeto investigativo, destaca três aspectos:

1. O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador.
2. A educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional.
3. Finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor ou sentido educacional (KOHAN, 2014, p. 16).

Tais aspectos caracterizam a opção por um tipo de pesquisa que coloca a figura do pesquisador em xeque, bem como as questões da própria pesquisa, solicitando novas formas de relação com o mundo, em um exercício constante de deslocamentos. Deslocamento da noção de “sujeito intencional” – cujos instrumentos científicos de validação de um regime de verdade impõem certa maneira de fazer pesquisa – para a noção de “sujeito atento”. O pesquisador atento, por conseguinte, revela uma disponibilidade para o mundo, na medida em que está aberto para que algo aconteça. Ao estarmos atentos e presentes nos deslocamentos, ao estarmos expostos, na experiência do caminhar, é preciso experimentar a autoridade do caminho, do que se revela durante o trajeto, como aponta Masschelein (2008).

Nesse olhar atento para a realidade, colocamos em jogo o nosso pensamento (enquanto pesquisador) e o próprio pensamento pedagógico. Por isso, não seria redundante afirmar aqui que o caminho se faz caminhando, pois o percurso metodológico da pesquisa se traça quando nos propomos a caminhar – abrindo-nos para o caminho que “não nos diz aonde deveríamos ir, mas puxa-nos, fazendo-nos sair de onde estamos (nos afasta de quem somos e do que pensamos)” (MASSCHELEIN e SIMONS 2014a, pp. 45-46).

Nesse percurso, alguns instrumentos metodológicos foram solicitados. Alguns são conhecidos nosso da investigação qualitativa, como os registros no diário de campo e a observação participante. Outros foram demandados pela própria experiência investigativa que solicitava uma pesquisa exploratória, não somente bibliográficas, mas, sobretudo, fílmicas, com bases nas perguntas e no contato com o próprio estudo, com as pessoas e

situações. Por isso, em diversas ocasiões, as indagações pedagógicas suscitadas têm mais a ver com as inquietações da pesquisadora do que com as demandas escolares daquele momento, menos como descrição *ipsis litteris* e mais com as reflexões que tentavam articular as experiências com o exercício de pensamento.

Si lo que hace la experiencia es darnos que pensar, lo que buscamos no es analizar la experiencia, sino tratar de conectarnos con lo que nos da que pensar, intentar ahondar en lo que tiene para pensar. Trata de ver lo que interrumpe nuestros mecanismos de pensamiento al irrumpir como novedad⁶⁷ (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 79).

Tudo isso ficou claro com relação aos textos e filmes. Encontrar e encontrar-se com os livros. Ver filmes, tornar a vê-los. Rever gestos e palavras presentes neles para entender algumas questões, aprofundar-se nelas. Rever muitas vezes um posicionamento de câmera, um enquadramento, um diálogo. Conhecer um pouco mais de correntes estilísticas e teóricas de determinados cineastas e autores. Nessa aproximação com o cinema, por exemplo, acreditando que o diálogo tratado nessa pesquisa se apresenta como ensaio da experiência cinema-educação, trazemos para a discussão o convite feito por Larrosa (2014b) para pensarmos a investigação no campo educacional a partir da “metodologia” de alguns cineastas, isto é, o entrelaçamento dos procedimentos metodológicos cinematográficos e educativos.

A forma como escolhem trabalhar com o material fílmico, como percorrem o caminho (no processo de fazer filmes) e como as coisas acontecem no presente, no exato momento, no movimento em que se está produzindo um filme; fornecem pistas para concebermos a pesquisa em educação, em específico, na temática cinema-educação. Para tecer os fios dessa relação pesquisa-cinema-educação, na interlocução com algumas notas de Larrosa (2014b, p. 23):

Primeiramente, uma pesquisa sobre o mundo, sobre o real, sobre um fragmento de realidade; em segundo lugar, uma pesquisa sobre o cinema, sobre o que possa ser fazer cinema, sobre como o cinema, os artifícios e as maneiras do cinema produzem realidade; por último, uma pesquisa sobre si próprio, sobre o modo como se coloca a si mesmo em relação ao processo de fazer um filme.

⁶⁷ “Se o que a experiência faz é nos dar o que pensar, o que buscamos não é analisar a experiência, mas tratar de nos conectar com o que nos dá a pensar, tentar aprofundar no que tem para pensar. Trata de ver o que interrompe nossos mecanismos de pensamento ao surgir como novidade”. *Tradução Nossa*.

A partir desses três aspectos, os textos (inclusive os sonoros-visuais) oferecem subsídios para estabelecer relação com o real da educação e do cinema, ao mesmo tempo em que nos conecta com a nossa realidade, repleta de acontecimentos. Larrosa (2014b) acena para o fato de que os procedimentos escolhidos pelos cineastas podem ser exemplos para as pesquisas em educação, uma vez que essas investigações partem da relação com o mundo (como o pensamos) para refletir sobre as linguagens e processos pedagógicos predominantes nesse mundo, tendo como base a própria figura do pesquisador, visto aqui como sujeito da experiência. Com efeito, tanto a experiência educativa quanto a cinematográfica pode promover a afirmação dos sujeitos, a partir da expressão de suas singularidades (seja para a produção de um filme, ou de uma investigação).

Ao sinalizar algumas pistas do caminho percorrido pelo cineasta, que se traduz em um método, não um método genérico (aplicável a qualquer filme), sobretudo, um método singular que surge na confecção de cada filme, no caminho, “que não é anterior ao processo, mas, sim, que vai sendo elaborado durante o processo à medida que se tomam decisões e que se pensa com elas” (LARROSA, 2014b, p. 23).

Nesse movimento, fazer pesquisa em educação – no diálogo com processos metodológicos escolhidos por cineastas – requer uma forma singular de habitar o ofício de professor-pesquisador que diz respeito às escolhas, isto é, o que elegemos ler, ver e ouvir durante o percurso da pesquisa. O que depende menos dos instrumentos metodológicos escolhidos (que, por vezes, aprisionam o real), porque “é preciso distanciar-se de todos esses gestos para ‘deixar-se dizer algo’ pelo real” (LARROSA, 2014b, p. 26). Não no sentido de diagnosticar (ou iluminar) a realidade, mas de estar presente. Fazer-se presente, em um gesto de igualdade, diante do que se revela como real, entendendo que o real é o que “percebemos, aquilo sobre o que falamos, sobre o que pensamos, sobre o que atuamos” (*Idem*, p. 27).

No diálogo com os gestos, os movimentos de câmera, os pontos de vista, a montagem e as linguagens ficcionais do cineasta português Pedro Costa⁶⁸, Larrosa (2014b) sinaliza algumas regras básicas que atendem tanto o cinema quanto a educação. A primeira delas aponta as limitações. Existem limites cinematográficos (éticos, estéticos e técnicos) e educativos (também éticos e estéticos, quando agenciam saberes e fazeres). A segunda tem a ver com dar-se tempo para prestar atenção às coisas do mundo. A terceira se relaciona

⁶⁸ Dentre seus muitos filmes destacamos: *O sangue* (1989), *Casa de Lava* (1994), *Ossos* (1997), *Juventude em Marcha* (2006) e *No quarto de Vanda* (2000). Pedro Costa é um cineasta independente que busca apresentar pessoas que ficionam suas realidades.

com “encontrar um mestre”, cuja presença nos inspira “a pensar o que fazemos e como fazemos” (LARROSA, 2014b, p.31). Essas regras, quando nos acompanham ao longo da pesquisa, podem transformar a nossa presença no mundo e nossa relação com a investigação – ou daquilo que habitualmente chamamos de “objeto de pesquisa”.

Realizar esses exercícios solicitados a partir do contato com as regras acima, de limitação (ou delimitação do assunto), de sentir o tempo da pesquisa e de encontrar inspirações, materializa-se “(...) através do encontro de presenças. Para fazer um filme (ou uma pesquisa) é preciso acreditar no mundo (na presença do mundo) e é preciso acreditar em si mesmo (na vontade de estar presente no mundo)” (LARROSA, 2014b, p. 37). Todavia, a presença também acolhe a distância. A distância em seu sentido justo, no entre “eu” pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa (co-pesquisadores); entre as formas de vida e as formas de se fazer pesquisa. Nessa busca por “ajuste”, é claro que a pesquisa deixa visível alguma coisa do mundo. Algo escolhido previamente pelo pesquisador. Enquadrado. Montado. Organizado. Revelado. Publicizado. Tudo isso indica a presença do pesquisador como sujeito da experiência.

Por isso, o conceito de experiência é fundamental, o sujeito da experiência – exposto, sensível e intenso – é afetado e deixa-se afetar pelos acontecimentos que interrompem o tempo e o espaço, a tal ponto de suspendê-los, fazê-los parar, a fim de apreciar, atentamente, o que se passa. Nesse sentido, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2014a, p. 32). Etimologicamente,

(...) a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas

línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2014a, pp. 26-27).

Essas dimensões, de travessia e de perigo da palavra experiência, cooperam com a ideia de que o *espaçotempo* do cinema-educação é um *espaçotempo* de encontro, de conhecimento, de afetos, de alteridades e de tomadas de atenção. A experiência com o cinema se faz na relação entre nós e o filme, entre o que se passa quando estamos atentos a alguma coisa do mundo. Podemos codificar seus signos, decupar as imagens, extrair todo o seu significado, participar da pré-produção à pós-produção e, ainda assim, não ter passado por um processo de transformação capaz de “forçar pensamentos”, produzir conhecimentos e desterritorializar sentidos – para territorializar em outra coisa que não sabemos o que é, na radicalidade da alteridade, em caráter inicial, como a primeira vez de algo (estudo, filme, jogo, amor, leitura etc).

Esse caráter inaugural e único nos permite experimentar a liberdade e o imprevisível, pois depois de algo ter nos passado, não sabemos o lugar que habitaremos e o que passará a nos constituir – até a próxima experiência. Contudo, em se tratando de educação, temos compromisso firmado com aqueles que estão (vivendo esse tempo) e com aqueles que virão (habitar um mundo deixado por nós). Para isso, Larrosa (2014a) adverte que é necessário elaborarmos um pensamento educacional alicerçado na experiência, entretanto, também, é preciso “reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (*Idem*, p. 38). *Reivindicar a experiência* é conceder-lhe força, é destituí-la do campo da racionalidade científica, é esvaziar seu caráter universal, controlável, calculável, manipulável e do mercado. E, por conseguinte, precisamos tomar alguns cuidados.

O primeiro é não associar experiência a experimento, cujo estilo cientificista produz protocolos e procedimentos técnicos para serem aplicáveis a qualquer situação e contexto. Como a experiência é singular, podemos compreender que a lógica experimental não contempla o caráter sensível e subjetivo da própria vida; em segundo lugar, é necessário abandonar o autoritarismo, os discursos impositivos sobre o que devemos (ou não) experienciar; o terceiro é excluir qualquer vínculo da experiência com a prática “e isso significa pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão” (LARROSA, 2014a, p. 41), aberto e disponível aos acontecimentos; em quarto lugar, é pensar que a experiência não é um conceito, ela escapa de qualquer tentativa de determinação, “a experiência seria o modo de habitar o mundo” (LARROSA, 2014a, p.43). Como quinto

cuidado o autor expõe a preocupação para que a experiência não se torne um fetiche, algo mandatório, em que todos, em todas as circunstâncias, têm que passar. E, por último, aconselha termos cautela no emprego da palavra experiência, para que não seja naturalizada e seu sentido despotencializado⁶⁹.

Cabe ressaltar que, embora essa tese venha explicitando conceitos e/ou categorias para o encadeamento de ideias no campo cinema-educação, o conceito é entendido como acontecimento, não como essência ou representação de coisas, fundamentamo-nos em Deleuze e Guattari (1992), no livro *O que é Filosofia?*, quando afirmam que os conceitos não preexistem, são, antes de tudo, fabricados/inventados; em concordância com o enunciado de que “o primeiro princípio da filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.15). Portanto, pensar a educação é criar noções neste campo.

O que podemos considerar, a partir das criações e das precauções, é que existe muito trabalho a ser feito, embora estudos contemporâneos educacionais venham apontando para a pertinência da noção de experiência nesse campo e até mesmo a articulação com outras áreas. No entanto, se não desejamos cair em armadilhas que configuram práticas pedagógicas autoritárias e cientificistas, precisamos reconhecer as implicações relacionais da educação com a própria vida. Não as implicações restritas do “isso serve para” ou “vou te explicar como é”, mas, sobretudo, da força de cada experiência educativa no espaço público da escola, sem qualquer previsão, sem a menor possibilidade de se controlar esta ou aquela experiência. A educação compreendida, portanto, como território das experiências, como lócus da experiência, na relação que se estabelece entre os sujeitos habitantes desse *espaçotempo*.

Por isso, o convite de Larrosa (2004; 2014a) para pensarmos a educação (e também a pesquisa em educação), a partir da experiência, é inspirador, porque sugerem movimentos, deslocamentos, interrupções temporais, obrigando-nos a parar, escutar, olhar com atenção. Forçando-nos a suspender a opinião, tão demasiadamente fabricada pelo excesso de esclarecimento e informação do modo de vida contemporâneo. A experiência não se reduz ao âmbito dos esclarecimentos, não é preciso que alguém esclareça/ilustre sistematicamente uma coisa para que se aprenda a ter experiência. A experiência, e os saberes de que dela emanam, é a apropriação da própria vida, é caminhar pela vida é, antes

⁶⁹ Larrosa vem afirmando em suas aulas e palestras que, nos dias que correm, *passar pela experiência* tem sido improvável, uma vez que não existe mais mundo comum. Se não há mundo comum, tampouco há possibilidade de experiência.

de tudo, “(...) uma forma singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2014a, p.32).

Nesse processo ético-estético, sem perder de vista a preocupação com o pedagógico em uma investigação da/na experiência educativa e, tampouco, estabelecer uma dicotomia teoria-prática em que uma se aplica a outra; a (ex)posição assumida nessa tese é que no delineamento bibliográfico do tema (em livros, revistas, vídeos, filmes, documentos impressos e eletrônicos), o saber da/na experiência force o pensamento sobre o que vivemos, vemos e fazemos. A observação (dos gestos e atitudes pedagógicas, mediadas pelos registros no diário de campo) revelou diversos aspectos do educativo, do sentido escolar, a partir das tensões entre o vivido e o que se idealizou ver e viver – especialmente quando se trata de contextos tão diferentes, de formas variadas na realização dos Minutos Lumière, por exemplo.

Ao *forçar o pensar*, ao dar muitas voltas ao pensamento, com diversas vozes ecoando, mergulhei nas observações das aulas de cinema no CAP-UFRJ; além de me colocar disponível para viver as experiências em Barcelona, atenta aos sinais que o contato com o *Cinema en Curs* poderia emitir. O registro no diário de campo foi um importante aliado para as reflexões em todas as etapas desse processo, uma vez que propiciou o estabelecimento das relações entre os campos cinema e educação, na medida em que as anotações e comentários provenientes das aulas e demais atividades, eram colocadas em relação com inferências teórico-conceituais, bem como as produções do Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV e do projeto *Cinema en Curs*, sistematizadas ao longo da trajetória de pesquisa.

Os registros fotografados e filmados no percurso da tese foram preciosos para a composição dessa escrita e nutrem muitos dos relatos aqui presentes. No entanto, eles não serão mostrados, em sua materialidade imagética, mas sim, presentificados nos comentários e notas, a partir do que deram a ver, do que forçaram pensar.

Da mesma forma como o fragmento destacado na abertura desse capítulo mostra a projeção de uma cena na palma da mão da nossa personagem, em um belo plano detalhe, a seção seguinte tem como objetivo “lançar luz” sobre as duas experiências com o cinema na escola analisadas nesse estudo.

3.2 Notas sobre o projeto CINEAD/LECAV

A experiência em foco dialoga com uma das ações do Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV, em específico com um projeto desenvolvido dentro do Programa de Extensão CINEAD⁷⁰: Escola de Cinema do CAP-UFRJ.

Essa tese se insere em um contexto de pesquisa coletivo, pois a Escola de Cinema do CAP-UFRJ tem sido constantemente investigada por outros pesquisadores do Grupo (GARCIA, 2010; PASCALE, 2012; BARRA, 2015) e, de outros coletivos, como a dissertação de Maíra Norton (2011), do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, do Instituto de Comunicação e Artes da UFF e a investigação de Patrícia Bastos (2016), do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ).

O que considero importante destacar, no diálogo com essas pesquisas, é a importância da articulação destas com as atividades de ensino e extensão; desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a Pós-Graduação, uma vez que os Colégios de Aplicação, como Unidades da Educação Básica dentro das Instituições de Ensino Superior, constituem-se como locus de formação inicial (estágio para as licenciaturas), de formação continuada (pesquisas em diferentes áreas do conhecimento) e extensionistas (atividades entre a universidade e outros setores da sociedade).

Nesse contexto, o CAP-UFRJ, campo empírico dessa pesquisa, localizado na zona sul do Rio de Janeiro, desempenha função acadêmica ancorada no princípio dessa indissociabilidade, comprometendo-se com a formação continuada dos seus professores. Promove, também, a articulação de experiências formativas entre a universidade e as escolas da educação básica das redes municipais e estadual e; oferece cursos de extensão à comunidade. A preocupação com a formação de cidadãos críticos, a partir da defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de práticas

⁷⁰ Além do analisado nessa tese, o Programa articula outros projetos com a pesquisa e o ensino: Curso de Extensão Universitária Cinema para Aprender e Desaprender; A Escola vai à Cinemateca do MAM; Cinema no hospital? (IPPMG/UFRJ); Escolas de Cinema na rede pública de Ensino Fundamental; Escolas de Cinema dos Colégios Municipais; Escolas de Cinema dos Colégios Estaduais; Atendimento interno (construção da memória dos eventos da FE/UFRJ), temporariamente suspenso pela interdição do Palácio Universitário e, consultorias (rede pública) no Laboratório de Educação, cinema e audiovisual; Cineclube Educação em Tela; Escola de cinema no Instituto Nacional de Educação de Surdos; Escola de cinema no Instituto Benjamin Constant; Escola de Cinema da Escola de Educação Infantil da UFRJ; Cinema com as “Mulheres Cuidadoras das Creches” no Centro de Referência de Mulheres da Maré e Cinema e velhice: a imaginação atravessando a memória. Esses dois últimos estão concluídos.

pedagógicas é perceptível na diversificação dos componentes escolares (combinação de disciplinas curriculares e extracurriculares)⁷¹.

Os projetos desenvolvidos no CAP-UFRJ contam com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, de Extensão e de Iniciação Artística e Cultural da própria Universidade, além das bolsas de Treinamento e Capacitação Técnica e de Jovens Talentos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). A gestão administrativo-pedagógica se configura por uma cogestão, adquirindo caráter deliberativo contando com a participação de funcionários técnico-administrativos, docentes e discentes, todos indicados pelos respectivos segmentos, constituindo-se, portanto, por um diretor geral, um vice-diretor, direções adjuntas de Ensino, Licenciatura, Pesquisa e Extensão, que articulam a Educação Básica, os estágios de graduação, a pesquisa e a extensão.

Além das Práticas de Ensino para alunos da UFRJ, também recebe licenciandos de outras Instituições Públicas Federais, formação profissional (como o curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação/ECO-UFRJ) e desenvolvimento de projetos de outra natureza (como, por exemplo, disciplinas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/FAU-UFRJ).

Na parceria com o CINEAD/LECAV, firmada em dezembro de 2006 e iniciada em fevereiro de 2007, as atividades de pesquisa e extensão tinham como objetivo realizar semanalmente seminários de leitura sobre filmes fundamentalmente brasileiros que abordassem as questões da infância. No segundo semestre foram organizadas algumas sessões de exibição de filmes sobre infância para turmas cujos professores estivessem interessados em participar de experiências de registros e análises das vozes das crianças falando sobre essa temática e o que esses filmes provocaram a pensar. Nesse movimento, formou-se um grupo de professores, tanto da Faculdade de Educação quanto do CAP-UFRJ, para pensar esses filmes no diálogo com as impressões das crianças e, como desdobramento dessas ações, em 2008, surge a Escola de Cinema do CAP-UFRJ⁷² – que atende alunos do segundo segmento do Ensino fundamental e do Ensino Médio.

⁷¹ Dados obtidos de acordo com o documento disponibilizado no site da escola, no setor de publicações: <http://www.cap.ufrj.br/papelcap.pdf>. Acessado em 15 de abril de 2015. Caso tenham interesse na organização curricular do CAP-UFRJ, há uma tabela ilustrativa no final dessa tese (APÊNDICE E).

⁷² Para maiores informações sobre o surgimento e consolidação da Escola de Cinema do CAP-UFRJ, indicamos a leitura do Material Didático do CINEAD, em específico o documento “Currículo de Cinema”, organizado por Adriana Fresquet e disponibilizado no website: http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf e, da última parte do primeiro capítulo da tese de Regina Barra, disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/treginabarra.pdf>

São oferecidas aulas de cinema, como atividade extracurricular, semanalmente, por duas horas. Constituindo-se como importante território de ensino, pesquisa e extensão, na medida em que congrega professores e estudantes da Educação Básica, da Graduação, da Pós-Graduação e pesquisadores dos campos educacionais e cinematográficos. Essa experiência no CAP inspirou a criação de outras Escolas de Cinema no estado do Rio de Janeiro – como as do Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Instituto Benjamin Constant e da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Com relação a essa investigação, conforme explicitado no início desse capítulo, partimos *da pesquisa como experiência e da experiência como caminho*, com a intenção de criar oportunidades para que muitas coisas aconteçam, anunciando que

(...) a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Assim, os gestos observados, problematizados e emergidos da relação com/nas escolas, convidou a interromper análises, suspender interpretações apressadas, ruminar comentários e impressões, alargar sentidos, dar voltas ao pensamento (como constantemente falava Larrosa nas aulas) e, tudo isso, de uma maneira extremamente intensa, como a vida requer.

A inserção na Escola de cinema do CAP-UFRJ aconteceu imediatamente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (em abril de 2015). Como pesquisadora, participei das aulas ao longo do primeiro semestre de 2015, as quais ocorriam uma vez por semana (segunda-feira), no turno da tarde, com estudantes na faixa etária entre 11 e 15 anos de idade. A professora da Escola de Cinema do CAP-UFRJ durante esse período foi Gisela Leite Pascale, já mencionada nessa tese por ter desenvolvido sua pesquisa de mestrado no CAP e, anos depois, retornou ao projeto, como bolsista de extensão do CINEAD/LECAV, como estudante do curso de Pedagogia. Todos, estudantes e professora, foram informados do propósito da pesquisa e de como seria a minha inserção durante esse período.

Entretanto, a configuração apontada no projeto de pesquisa de que minha posição seria de “pesquisadora observadora”, no primeiro contato com Gisela já se apresentou diferente, pois desde o início tive a oportunidade de participar do planejamento das aulas e adotamos o seguinte procedimento pedagógico para a elaboração do mesmo: apresentação da temática da aula para os estudantes, objetivos da aula, desenvolvimento do tema (na relação com os filmes, fragmentos, slides, músicas, poesias) recursos (câmera digitais, câmeras escuras, caixas de papelão com marcos para enquadramento, tripé, microfone, espelhos, computador, projetor, caixa de som, folhas de A4, canetas, lápis e o próprio espaço escolar), avaliação (realizada sempre no final da aula com os alunos e depois entre nós para pensarmos os desdobramentos para o encontro seguinte) e, por último, as referências utilizadas que inspiraram a construção da aula e auxiliaram na seleção dos materiais. Seguindo esse ritual, estive implicada nessa experiência desde o planejamento até as produções de encerramento do semestre. Por essa característica, faço a opção de expor a experiência com a Escola de Cinema do CAP-UFRJ mencionando as aulas e, no diálogo com elas, revelando o que provocou a pensar.

Para situar, a turma de cinema 2015.1 era composta por dezoito alunos: nove do 6º ano, seis do 7º ano, um do 8º ano e dois do primeiro ano do Ensino Médio. Desse grupo, três estudantes do 7º ano já haviam participado do projeto no ano anterior. Nesse movimento, o primeiro dia da aula de cinema anunciava como proposta uma apresentação filmada, através do exercício intitulado “Autorretrato”⁷³. Para isso, exibimos a abertura do curta-metragem nacional *Cada um com seu cada qual*⁷⁴, em que a personagem se apresenta nos primeiros minutos do filme com uma câmera na mão, produzindo um autorretrato filmado.

Interessante notar que, quando indagados sobre o motivo de estarem ali, o porquê da escolha dessa atividade extracurricular (e não outra), todos os alunos foram unânimes na afirmação: “gostamos de ver filmes” e “queremos aprender a fazer filmes”. No desenrolar da conversa, insistimos em perguntas do tipo: - “há diferenças entre assistir filmes no cinema, no pátio da escola e na sala de aula? Que diferenças são essas?”. As respostas foram assertivas e de uma clareza incrível. Segundo eles, filmes exibidos na sala de aula exigiam mais atenção (pois, inevitavelmente, um trabalho seria cobrado sobre o filme) e

⁷³ Exercício inspirado no documentário autobiográfico *JLG por JLG – autorretrato* (1994), do cineasta francês Jean-Luc Godard. Nesse filme Godard nunca posiciona a câmera de frente para ele.

⁷⁴ Em *Cada um com seu cada qual* (2006), da cineasta brasileira Flávia Castro, a personagem Camila, uma menina de oito anos, vê uma caixa de papelão cair de um “burro sem rabo” e tenta devolvê-la ao dono, um catador de papel. O homem lhe presenteia com uma velha caixa. Quando chega em casa, Camila encontra uma câmera na caixa e a partir daí começa a sua aventura.

não havia possibilidade de escolha do filme. E, tanto no cinema quanto no recreio poderiam ficar mais à vontade. Sendo que, a maioria afirmou ter preferência por ir ao cinema com a família, porque tinham a liberdade de sugerir o filme.

Essas respostas sinalizam gestos pedagógicos significativos, visto que afirmam o que é o escolar (no caso do cinema na escola) em profunda articulação com o que não é escolar (no caso de ir ao cinema com a família). Nesse sentido, a forma a qual o cinema predominantemente entra na escola, sem querer acusar a escola – sob a perspectiva de que os filmes estão condicionados aos processos avaliativos (trabalhos, testes e provas), o que configura uma das muitas características da escola –, é mais uma maneira de introdução do cinema, por meio dos filmes, como possibilidade de ampliar o olhar dos alunos para um determinado assunto, escolhido previamente pelo professor. E, na relação com esse gesto tipicamente escolar, selecionar conhecimentos/temas/matérias, a potência artística do cinema não estaria diminuída, porque não temos como prever a afetação provocada em cada aluno e, se de fato afetar. A questão estaria mais no fato de que tipo de filme se elege para estar na escola e o que se revela na relação tecida com ele e a partir dele. Isto é, em um primeiro contato com os estudantes já foi possível perceber um gesto educativo que só pode acontecer na escola: a responsabilidade do professor em escolher filmes e *dar a ver* elementos específicos (da forma e/ou conteúdo).

Voltando a construção dos autorretratos – os lugares que elegeram filmar, ou a construção de cenários; a opção pela voz em *off*; a disposição da câmera (apoiada em cadeira, janela, armário, mesa, árvore e na própria mão); o enquadramento de planos detalhes, médios, gerais, em *close*, plano sequência no pátio e uma experimentação com o *zoom in* e *zoom out* da câmera; a captura da própria sombra – percebemos muitas dessas escolhas nas apresentações dos estudantes, ainda que saibamos do risco de reprodução das características da mídia hegemônica, utilizando-se dos recursos previsíveis de enquadramento, ângulos e escolhas de imagens televisivas ou de filmes *blockbuster*, a atividade pedagógica foi marcada por inúmeras experimentações espaço-temporais na relação com a câmera.

Esse primeiro contato com os estudantes da Escola de Cinema foi tão intenso, suscitou demasiadas questões para o planejamento das aulas posteriores que, decidimos elaborar um texto-relato para analisar as atitudes dos estudantes em relação ao uso das câmeras filmadoras enquanto objeto de fruição na “tomada da palavra” e na apropriação dela. O propósito desse texto foi traçar um paralelo entre os dispositivos digitais e analógicos, pois diferentemente de uma apresentação escrita (em forma de redação, prosa,

poesia etc) ou mesmo oral (em uma “rodada de apresentação”), percebemos que a presença do objeto câmera gerava outra forma de exposição. As palavras pronunciadas foram mediadas por composições cenográficas, em espaços variados da escola e enquadramentos de partes do corpo específicas (mãos, boca e pés).

Como desdobramento dessas inquietudes, apresentamos um trabalho no *VIII Seminário internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação* (2015), sob o eixo de Estudos da Infância, da Juventude e os Movimentos Sociais, com o intuito de conversar com outros professores-pesquisadores acerca da experiência “autorretrato filmado”, através do qual os estudantes expressaram o que pensam sobre si, como se percebem na escola e o que significa fazer cinema na escola⁷⁵.

O segundo dia teve como proposta o exercício com os Minutos Lumière. Antes da projeção de alguns filmes dos irmãos Lumière, Gisela perguntou à turma se alguém os conhecia. Uma menina de 12 anos, de maneira breve, contou a história dos irmãos e os filmes que havia visto em uma aula do ano anterior. A partir disso, Gisela começou a explicar a importância deles para a história do cinema, a invenção do cinematógrafo, a primeira exibição pública dos filmes e algumas curiosidades sobre esse evento. Em seguida, foram exibidos os filmes “A saída da fábrica”, “O almoço do bebê”, “A saída do barco”, “O regador”, “Jogo de cartas”, “A chegada do trem na estação” e “Demolição de um muro”.

Após exibição, conversamos sobre a escolha dos ângulos, o posicionamento da câmera fixa, a disposição dos elementos cinematográficos no enquadramento, a força do acaso, as peculiaridades daquela época e sobre o uso do cinematógrafo. Em continuidade, foi projetado para o grupo os Minutos produzidos pelos alunos da aula de cinema do CAP, do ano anterior, apresentados em festivais de Cinema e, também, Minutos produzidos por escolas de Barcelona, dentro do projeto *Cinema en Curs*. Quando já estavam familiarizados com os filmes dos irmãos franceses e com as possibilidades cinematográficas realizadas por outros estudantes, esclarecemos que o exercício do dia seria inspirado nesse ato fundador do cinema – que podemos chamar de “infância do cinema” (FRESQUET, 2013) – e teriam de cumprir algumas regras: câmera fixa em algum suporte (não necessariamente um tripé), um minuto sem cortes e não poderiam utilizar os recursos da câmera.

⁷⁵ Trabalho intitulado “Uma experiência de autorretratos filmados na escola”, sob a autoria de Andreza Berti e Gisela Leite Pascale. Nele, analisamos e detalhamos todos os autorretratos produzidos pelos alunos. Disponível nos anais do evento no website: <http://www.seminarioredes.com.br/#>.

A partir daí iniciamos uma conversa sobre a importância dos gestos sugeridos por Bergala (2008) de *escolher, dispor e atacar* (fundamentais para a produção) e cada aluno começou a imaginar o seu Minuto, tendo essas operações como referência. Dividimo-nos em pequenos grupos, caminhamos pela escola, com o objetivo de pensar a “locação” para o Minuto. O caminhar pela escola com um olhar endereçado e, ao mesmo tempo, alimentado pelos filmes assistidos na sala foi um gesto extremamente rico e significativo, pois as observações, os olhares e as reflexões acerca do território no momento em que percorriam e pensavam sobre o que poderia *dar a ver* uma sala de aula vazia, a cantina da escola, o laboratório de ciências, o pátio, a quadra etc; indicavam surpresas.

Algumas imagens – impregnadas nos estudantes – quando se deslocavam pela escola, não “funcionavam” (ou não se ajustavam ao tempo de duração do Minuto), como por exemplo, o grupo que queria filmar a hora do lanche das crianças dos anos iniciais, imaginando previamente uma ação que não aconteceu pela impossibilidade de aproximação e filmagem. E assim seguimos, em busca do espaço e do tempo para a realização do Minuto, observando o que queriam e o momento exato em que disparariam o botão para filmar. Contudo, muitos estudantes já tinham concebido o seu Minuto, quando ainda assistiam aos filmes dos irmãos Lumière. Conclusão: estavam ansiosos para a produção do primeiro filme, mas as dúvidas e ponderações surgiam praticamente a cada passo.

As ideias foram se afinando durante o percurso pela escola. Nessa direção, três Minutos foram produzidos em duplas⁷⁶: *Correria Insana*⁷⁷ (Gabriella e Diogo), *Através da Janela* (Peterson e Marcella) e *Vendo o mundo atrás das grades* (Manuela e Rebeca). Em *Correria Insana* os estudantes-diretores optaram por posicionar a câmera no chão e estavam bem preocupados que a *mise en scène*⁷⁸ caracterizasse o gesto de brincar. Em *Através da Janela*, escolheram uma sala vazia, no segundo andar da escola, em que a presença do sol fosse acentuada, apresentando como opção de filmagem a intervenção

⁷⁶ Cabe destacar que, cada componente da dupla realizou o seu próprio Minuto. Ambos refletiram sobre os dois minutos produzidos e a tomada de decisão (em cada caso) foi responsabilidade de cada um. Eles também decidiram qual Minuto queriam disponibilizar para a pesquisa. Entretanto, quando expuseram a ideia para o grupo, outros compartilharam da mesma formulação e decidiram pela realização em pares, delegando ao seu exercício, por consequência, o caráter de Minuto-ensaio/Minuto-experimental.

⁷⁷ Os filmes *Correria Insana*, *O Bebedouro* e *Vendo o mundo atrás das grades* foram apresentados na sessão de curtas da temática Educação, intitulado *Minutos Lumière CINEOP*, na Mostra de Cinema de Ouro Preto – 10º CINEOP, em junho de 2015. Disponível no sítio eletrônico do evento (http://www.universoproducao.com.br/cineop/10cineop_2015/filmes.php?menu=fi&lg) e no site de compartilhamentos YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=nImLee20YwU>).

⁷⁸ *Mise en scène* é uma expressão francesa relacionada com encenação ou o posicionamento em uma cena, ou seja, com tudo aquilo que aparece no enquadramento (atores, iluminação, decoração, adereços, figurino etc).

explícita de um gesto: abrir e fechar a janela. *Vendo o mundo atrás das grades* foi o último Minuto realizado, pois a dupla havia escolhido hora e local apropriados para a filmagem, mas não encontravam o lugar adequado para dispor a câmera. Depois de muito experimentarem (câmera no tripé, em cima da cadeira, sobre uma mochila, no alto da escada) descobriram a altura ideal: no degrau situado no meio da escada.

Os demais seguiram o previsto, com apenas um diretor. Em *O Jogo* (Gustavo), todos os alunos da aula de cinema participaram da construção e execução da cena, enquanto o diretor filmava do lado de fora da quadra. Entretanto, mais uma vez a intervenção foi explícita, aos 25 segundos do filme, o balanço na rede de proteção da quadra é perceptível, assim como a mão que provoca o movimento de vai-e-vem. O mesmo desejo de interferência ocorreu n’*O barraco das Abelhas* (Gabriel), quando ao filmar o movimento das abelhas, em cima de uma caçamba de lixo, em um enquadramento diagonal, por volta dos vinte segundos, uma folha atravessa a tela e, em seguida, é lançada uma pedra dentro da lixeira. Mais uma vez a *mise en scène* aparece, como no caso do Minuto *G. G.: O Gingado do Gabriel* (Sofia). Conforme o nome sugere, há um protagonista que atua para a câmera.

A saída diária (Felipe), inspirado no filme dos Lumière *A saída da fábrica*, situa a câmera no acesso de descida ou subida da rampa – que conecta o segundo andar da escola com o pátio –, filmando os alunos que descem para o recreio. No Minuto *Um dia de sol* (Isabela), a câmera está posicionada no alto da rampa de modo que o emoldurado em plano geral (quadra, árvores, prédio e sol) revela cores, texturas e sons. A aula de Educação Física com as crianças do primeiro segmento aparece no contraste entre a luz do sol e a sombra das árvores. Na mesma linha *O bebedouro* (Rebeca), buscou enquadrar reflexos e texturas, posicionando a câmera em diagonal – o que permitiu perceber a profundidade do campo em contraposição com a ação (de abrir a bica e encher o copo) mediada pelos corpos em perfil e refletida na chapa de aço do reservatório.

O lanche (Davi) é filmado com a câmera no solo, enquadrando um grupo de meninos e meninas merendando no chão, mas é interrompido pela professora da turma que o adverte, pois não é possível registrar imagens das crianças pequenas, sem autorização. Esse Minuto, portanto, não compõe o acervo do Laboratório, restringindo-se ao uso na turma da Escola de Cinema 2015, na qualidade de exercício audiovisual.

O que podemos inferir no diálogo com esses dois exercícios relatados até agora (autorretratos e Minutos Lumière), é a pertinência da experiência, não somente por todo o exposto no início desse capítulo, em diálogo com a literatura educacional, mas, também,

no sentido atribuído por Bergala (2012), ao ressaltar o verbete “E”⁷⁹ – condição básica para se iniciar qualquer conversa, pois todo o saber necessário está na relação estabelecida com o filme, com o que ficou, compreendeu, impactou e tocou durante a “travessia do filme” e, somado a tudo isso, está outro aspecto fundamental da experiência cinematográfica: a *passagem ao ato*⁸⁰.

Para Bergala (2008), essa passagem para o ato de realizar filmes “só tem sentido (verdadeiramente educativo) se modifica esquemas inscritos desde o pátio da escola” (*Idem*, p. 203), se possibilita deslocar os papéis bem definidos no interior dos colégios, que produz alunos etiquetados e predestinados durante todo o percurso escolar (“aluno-escritor”, “aluno-esportista”, “aluno-cantor”, “aluno-ator”, “aluno-problema” etc), ou seja, o ato de filmar precisa embaralhar e sacudir essas posições fixas que, por vezes, as instituições escolares ajudam a legitimar.

Impregnada por essas experiências e considerações, narro o terceiro dia de aula cujo exercício pressupunha filmar cenas para a realização de uma montagem, a partir de uma proposta de reinvenção do filme “A velha a fiar”⁸¹. A construção desse curta, com três minutos de duração, baseou-se no mesmo formato do Minuto Lumière (câmera fixa, filmagem ininterrupta, sem ultrapassar um minuto). A turma foi dividida em dois grupos. O primeiro ficou com a tarefa de filmar as cenas com os elementos mosca, aranha, rato, gato, cachorro e pau. O segundo tinha o encargo de filmar os itens fogo, água, boi, homem, mulher e morte, em diferentes ângulos. Ambos os grupos tinham a responsabilidade de filmar cenas com a velha a fiar mantendo os mesmos enquadramentos.

Os estudantes exploraram o espaço da biblioteca, pátio, salas de aula, corredores da escola, bebedouro e confeccionaram objetos (com papel celofane, papelão, palito de sorvete e barbante) para simular o fogo e a mosca. Artefato como uma cadeira, por exemplo, se transformou em personagem central da trama junto com a velha. O elenco foi composto pelos próprios alunos, com participação de uma bibliotecária e alguns funcionários da equipe de limpeza. Houve um estudante responsável por filmar e dirigir as

⁷⁹ Inspirado no *Abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989), Fresquet e Nanchery (2012) realizaram o *Abecedário de cinema com Alain Bergala*, em que elencam treze conceitos caros ao cinema: *alteridade; bom filme; intuição; coletivo; emoção; escolha a disposição e ataque; experiência; infância; interior; kiarostami; roteiro; zoom e travelling*. Material completo disponível no site www.cinead.org.

⁸⁰ Essa *passagem ao ato* é extremamente importante, pois somente a análise de filmes não oportuniza um saber de outra ordem, da ordem da experiência. Entretanto, Bergala (2008) alerta que a realização de filmes na escola não poderá se reduzir a “mostras” de produtos filmicos. O que importa mesmo é “a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação” (BERGALA, 2008, p. 173).

⁸¹ Curta-metragem brasileiro, do ano 1964, dirigido por Humberto Mauro, com a música popular homônima cantada pelo Trio Irakitan. O filme é baseado em uma cantiga popular e mostra uma sequência de imagens e fotos para ilustrar essa canção.

cenar, escolhido em votação pelos grupos, após esquematizarem um pequeno roteiro do que seria registrado. Nesse exercício, Gisela ficou responsável pela edição e montagem do material final, contudo, esse material sofreu alteração por três vezes consecutivas até a incorporação das sugestões e a aprovação de todos os integrantes da turma⁸². Esse filme também foi selecionado para a Mostra de Cinema de Ouro Preto – 10º CINEOP⁸³.

O quarto dia teve como provocação filmar uma cena inicial e final dos fragmentos de curtas-metragens nacionais infantis – que fazem parte do acervo fílmico do LECAV –, sob a perspectiva da *pedagogia dos fragmentos* (BERGALA, 2008). Trata-se de um dispositivo que permite relacionar fragmentos de distintos filmes, em função de algum aspecto, tema, elemento de linguagem comum ou até de filiação de cineastas de distintas gerações ou países, por apresentar algum gesto de criação semelhante. A prática consiste em projetar os trechos e perguntar o que identificam em comum. Ela permite que os alunos concentrem sua atenção no que há de comum nos filmes e que tentem nomear o que muitas vezes já tem nome, uma elipse, por exemplo, e desse modo ensinar cinema surge a propósito de aprendê-lo e foge dos formatos estritamente cronológicos ou temáticos – tão habituais no ensino das artes, inclusive do cinema. Estamos diante de um gesto pedagógico de seleção prévia do que será *dado a ver*, mediado pela especificidade do conhecimento sensível do professor que procura essa *terceira coisa* com entusiasmo, acentuando, assim, o caráter educativo dessa ação.

A partir da observação das escolhas dos cineastas para capturar o gesto de brincar na infância, os alunos tiveram que selecionar três de algumas obras exibidas para filmarem o início e o final de cada fragmento, compondo, conseqüentemente, um novo filme. Na conversa com os alunos sobre quais relações poderíamos estabelecer entre os trechos assistidos, sugerimos que a turma fosse dividida em quatro grupos e, com base na escolha dos fragmentos dos curtas, deveriam testar seus planos de filmagem e explorar as possibilidades de usos da linguagem cinematográfica no espaço da escola.

Na projeção dos trechos, invariavelmente os estudantes eram postos em contato com diferentes elementos da linguagem, da luz, do som, da montagem, dos planos etc. No

⁸² Importante ressaltar que a alteração do material acontecia de duas maneiras. A primeira através das aulas posteriores ao exercício, com toda a turma, uma vez por semana. A segunda, via grupos na rede social *Facebook* e no *WhatsApp* (plataformas digitais que permitem o compartilhamento de vídeos, áudios e imagens).

⁸³ Intitulado *O Ciclo da Vida da Velha a Fiar*. Disponível no sítio eletrônico do evento (http://www.universoproducao.com.br/cineop/10cineop_2015/filmes.php?menu=fi&lg) e no site de compartilhamentos YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=GZMe81EeIpM>).

curta-metragem *A garrafa do diabo*⁸⁴, selecionamos o trecho inicial do filme em que três crianças brincam de esconde-esconde em uma floresta, tendo como castigo para o perdedor ir até a casa de um velho que, reza a lenda, tem um diabo preso em uma garrafa. Em *Cada um com seu cada qual*⁸⁵, o fragmento exibido é o que a menina encontra uma caixa de papelão e tenta devolvê-la ao dono. Em *Rota de colisão*⁸⁶, o extrato mostrou o cruzamento nos caminhos de um ladrão, de um operário e de um menino de rua.

Cada grupo filmou no mínimo duas cenas, sem cortes. As edições finalizadas por Gisela apenas visibilizaram a filmagem-montagem realizada pelos alunos na sequência indicada e dirigida por eles. O momento da análise estilística das criações – tanto dos cineastas quanto dos estudantes – era atravessado pelos três elementos *eleger, dispor e atacar* (BERGALA, 2008). Em um movimento contínuo, recorremos ao repertório dos alunos (o que aprenderam nas três aulas anteriores, quais gestos destacaram nos seus processos criativos com as imagens em movimento, o que perceberam dos estilos de filmagens dos cineastas, quais diferenças e semelhanças entre pontos de vista no exercício com a câmera⁸⁷); sem perder o foco dos objetivos planejados para cada aula, considerando o princípio da diversificação de experiências com o cinema na escola, buscando escapar das narrativas habitualmente conhecidas e vistas nas salas de cinema comerciais ou na TV, por exemplo.

No quinto dia o exercício demandava a atenção dos alunos para os elementos cinematográficos “luz”, “sombra” e “reflexo”. Para isso, assistiram trechos dos filmes *Histórias que só existem quando lembradas*⁸⁸, *A Ostra e o vento*⁸⁹, *As coisas que moram nas coisas*⁹⁰ e *Dalva*⁹¹. Nesses filmes, os estudantes se detiveram nas cenas de enquadramento dos espelhos e como os reflexos apareciam, na relação com a luz (estourada em alguns planos) e com a sombra. Propusemos ensaios de experimentação que priorizassem imagens em movimento com espelhos, reflexos e sombras. Nesse dia, os

⁸⁴ Filme de Fernando Coimbra, ano de 2009.

⁸⁵ Filme de Flávia Castro, ano de 2006.

⁸⁶ Filme de Roberval Duarte, ano de 1999.

⁸⁷ A análise desse exercício foi apresentada no *III Cocal – Colóquio de Cinema e Arte na América Latina Relatos Selvagens: Tensões, Disputas e Desvios*, no trabalho intitulado “Criações cinematográficas: semelhanças, diferenças, rotas e desvios”, no ano de 2015, por Andreza Berti e Gisela Leite Pascale. Disponível nos Anais do evento, através do sítio eletrônico: http://www.cocal.uff.br/wp-content/uploads/2015/10/AnaisCompleto_Cocal.pdf

⁸⁸ Longa-metragem de Julia Murat, ano de 2011.

⁸⁹ Longa-metragem de Walter Lima Junior, ano de 1997.

⁹⁰ Curta-metragem de Bel Bechara e Sandro Serpa, ano de 2006.

⁹¹ Curta-metragem de Caroline Leone, ano de 2005.

registros foram realizados em três grandes grupos, pois exigiam uma equipe de produção maior.

O primeiro grupo ressaltou as imagens das conversas entre eles, refletidas no vidro de um carro estacionado no pátio da escola. O segundo agregou dois elementos ao mesmo tempo, um espelho e uma lanterna; além de pensarem no reflexo através do espelho, experimentaram a composição de luz e sombra tanto natural (sol da tarde) quanto artificial (lanterna). O terceiro grupo, apenas com alunos do Ensino Médio, tentou produzir imagens em um espaço no fundo do pátio da escola, utilizando o espelho e a sombra produzida pelo muro. Depois de muitas experimentações desistiram, alegando que a luz não era favorável, o espelho era pequeno e o espaço inadequado. Diante de tanta (auto) exigência, sugeri que tentassem em outro dia ou em outro espaço, mas que não desistissem. Conversamos sobre as possibilidades cinematográficas que esse exercício oferecia e, inclusive, eles já tinham repertório para incluir outros elementos nesse ensaio.

Na aula seguinte, ao recuperarmos o exercício realizado com os espelhos e reflexos, para seguir com a atividade planejada do sexto dia, um aluno do Ensino Médio expôs dois ensaios produzidos ao longo da semana, em sinal de acolhimento a sugestão de continuidade da tarefa. Com o uso da câmera filmadora de um *smartphone* elaborou duas cenas, uma em sua casa e outro no shopping. O realizado em casa, com duração de trinta segundos, junto com outra pessoa (que não era aluna da Escola de Cinema), iniciou com a sobreposição de dois rostos (o dele e o dela), refletidos, ao mesmo tempo, em uma janela e em uma cortina da cor branca. O enquadramento, até os quinze segundos, apresentava como elementos do cenário, uma janela, uma cortina, um menino, uma menina e o aparelho celular. A partir do décimo sexto segundo até o final, a câmera passa a se movimentar de maneira mais rápida. Inverte o ângulo. E, quando retorna a posição inicial, centraliza no plano o reflexo dos dois semblantes sorrindo.

O produzido no shopping apresenta em plano geral o aluno sentado no chão olhando para uma vitrine. Interrupção. Retoma. O menino surge no canto da tela, em pé, de frente para uma tela de anúncio publicitário. Nova interrupção. Ele aparece sentado de frente para a vitrine novamente, entretanto, mais perto de um painel publicitário. Balança a cabeça como um gesto de discordância. Nesse ensaio não percebemos a relação explícita entre espelho e reflexo. Apenas podemos inferir uma interação entre o estudante e o seu reflexo. Essa inferência apresenta validade na medida em que, ao conversar com o estudante após a aula, ele esclareceu que a intenção da filmagem não era revelar o reflexo, somente insinuar – a partir da relação estabelecida entre ele e o aparato.

Ao pensar essa experimentação audiovisual, com relação ao gesto pedagógico que solicitava do aluno “demorar-se” mais no exercício (para experimentar diferentes possibilidades e em outro lugar), “aprofundar-se” nas questões geradas pela própria inxequibilidade do momento, “deter-se” em detalhes. Enfim, ainda que a continuidade da tarefa não demandasse a presença do professor, a atitude pedagógica acompanhou todo o processo, transbordando a aula.

Após essas considerações, retomo a atividade desenvolvida no sexto dia de aula, que teve como proposta exibir o documentário *O som que vem da Ilha*, dirigido e produzido por Francisca Manoela Brito (2014)⁹², seguido de uma roda de conversa com a cineasta a qual contou como foi dirigir e produzir o filme. Os estudantes estavam curiosos sobre o que os jovens músicos acharam do filme, como era fazer um documentário, o porquê desse tema, detalhes sobre as personagens, entre outras. Após esse bate-papo, Gisela introduziu questões sobre os tipos de planos utilizados por Francisca e o tema da sexta aula foi se delineando ao longo da interlocução.

Os tipos de planos foram apresentados aos alunos por intermédio dos planos utilizados por Francisca em seu documentário. Assim, o primeiro plano do filme, um “plano de ambientação”, foi imediatamente comentado por ela. A partir daí, a aula seguiu entre exemplificações de “plano geral”, “plano médio”, “plano detalhe” e outros. A todo o momento buscávamos fazer uma relação entre os planos e suas funções, buscando compreendê-los como um segmento de imagem contínua, interrompido pelo corte. A classificação dos planos não tinha como objetivo ensinar uma gramática cinematográfica e sim apresentar elementos, para que os estudantes pudessem experimentar possibilidades para a produção dos seus filmes, isto é, com base na *pedagogia da criação* (BERGALA, 2008) promover um embate entre diversas referências artísticas e estilísticas. A presença de Francisca foi imprescindível, não apenas porque narrou o processo de fazer filmes para os alunos, mas, igualmente, porque evidenciou para eles a relevância das suas referências fílmicas.

O sétimo dia apresentou como exercício a produção de um documentário. Cabe ressaltar que, na aula anterior, durante a conversa com Francisca, conceitos sobre documentário, a diversidade existente de propostas documentais, os tipos de planos e enquadramentos predominantemente utilizados foram abordados ao longo do bate-papo.

⁹² Graduanda no curso de comunicação social e cinema da PUC-Rio, ex-aluna da primeira turma da Escola de Cinema do CAP-UFRJ, foi colaboradora do CINEAD e decidiu acompanhar as atividades das aulas de cinema durante esse ano. O curta-metragem, produzido para uma disciplina, abordou o cotidiano da Orquestra Jovem de Paquetá, na Ilha de Paquetá, Rio de Janeiro.

Nesse contexto, Gisela explicou a importância de pensarmos o tema e, em seguida, traçar um roteiro alicerçado no método de entrevistas e em um modo expositivo para compor o documentário (voz em *off*, imagens que ilustram a narração, frases explicativas etc).

Quando abrimos a roda de conversa para pensarmos o tema do documentário, alguns temas surgiram, tais como: a situação atual da escola, greves e paralisações, biblioteca, funcionários em geral (profissões), moradores de rua, música e alunos. Diante das possibilidades, propusemos que pensassem em temas diretamente relacionados com a escola e escrevessem pelo menos três perguntas, direcionando-as ao que seria o público alvo do documentário.

Após a leitura das questões de cada aluno, percebemos algumas afinidades temáticas. Nesse movimento, perguntamos para eles se não haviam percebido que alguns assuntos pareciam próximos, conectados. Sugerimos, então, que formassem grupos a partir dessas afinidades. Como resultado, três grupos foram formados com os seguintes temas: *Bibliotecárias*, *O cotidiano dos alunos na escola* e *Os funcionários terceirizados em greve*. Terminamos essa aula com os grupos elaborando as questões para as entrevistas e assumindo o compromisso de pensarem quais seriam as pessoas entrevistadas.

Nessa aula, a mediação pedagógica foi essencial, pois muitos temas surgiram descontextualizados (entendido aqui como alheio a proposta pedagógica e cinematográfica). A relação entre cinema e escola precisaria ficar explícita. Para isso, algumas questões delineavam nossas conversas, tais como: o que nos move na escola? Que tipo de coisas, no cotidiano da escola, nos impactam/afetam? O que, do universo escolar, quero visibilizar? Sem perder de vista esses pontos, eles teriam que definir um público, esboçar um roteiro e traçar um método. Afinal, fazer filme exige preparo, pré-produção, intenção, organização, pós-produção. Isso ficou perceptível no momento de elaboração das entrevistas, em que as perguntas tinham que ser bem pensadas, diretas, objetivas e dialogar com o roteiro que haviam esquematizado.

No oitavo dia os estudantes iniciaram a produção e edição dos documentários. A equipe do documentário *Bibliotecárias*, sob a orientação de Francisca, passou a tarde na biblioteca da escola entrevistando as funcionárias, registrando a rotina desse espaço e testando o som direto da câmera⁹³. O grupo do documentário *O cotidiano dos alunos na*

⁹³ As perguntas que orientaram esse grupo foram as seguintes: por que você resolveu ser bibliotecária? Há quanto tempo você trabalha no CAP? Qual seu livro favorito? Qual a importância da leitura pra você? Como é para você trabalhar aqui? Como você se sente em relação às crianças? Quais são os livros de maior interesse ou mais procurados pelas pessoas? O que você acha da movimentação do local? O que você acha que pode melhorar?

escola, coordenado por Gisela, explorou diversos espaços da escola para o registro de diferentes imagens que retratassem o “ser aluno”, desde fragmentos de atividades recreativas, aulas na sala de aula, na quadra, no laboratório até os materiais escolares utilizados (mochilas, cadernos, canetas etc)⁹⁴. A equipe do documentário *Os funcionários terceirizados em greve*, acompanhados por mim, entrevistou três funcionários da escola (dois da limpeza e um da segurança), intercalando com as imagens de cartazes, espalhados pela escola, confeccionados pelos alunos na semana anterior, em apoio à paralisação desse segmento. Optaram por uma gravação de voz em *off*, preparada em uma sala silenciosa, ao lado da biblioteca, para depois juntar à imagem na hora da edição⁹⁵.

Um pouco antes do término da aula, voltamos à sala de aula para iniciarmos a edição dos documentários. Gisela apresentou para a turma um programa que podia ser baixado da internet, gratuitamente, compatível com a maioria dos sistemas operacionais dos computadores. Assim, após a explicação de alguns comandos de seleção de trechos, de edição de som, de transição de frames, de legendas e de créditos, cada grupo foi orientado a criar nomes para as cenas filmadas, seguindo uma sequência para facilitar a montagem. A montagem final do filme ficou sob a responsabilidade dos alunos, pois a intenção dessa aula era promover a familiarização com programas de edição de imagens.

As duas aulas seguintes, nona e décima do nosso planejamento, tiveram como exercício a produção e edição do curta-metragem “Telefone sem fio”. Essa experiência teve como inspiração poética o documentário brasileiro *Só dez por cento é mentira*⁹⁶ sobre a vida e obra de Manoel de Barros. A partir de um trecho, Gisela problematizou a questão da matéria, da sustância da arte e dos “lugares” nos quais podemos encontrar poesia (ou matéria poética), como os enunciados no filme “abridor de amanhecer” ou “esticador de horizonte”, por exemplo.

⁹⁴ A entrevista tinha como base as seguintes questões: você tira nota boa? Você gosta de estudar? Qual sua matéria favorita? De que matéria você gosta menos? Você gostaria de sair do CAP? Você gosta de esportes? Lê? Qual livro? E filme?

⁹⁵ As perguntas que orientaram essa equipe foram as seguintes: há quanto tempo trabalha no atual emprego? Você gosta do seu trabalho? Gostaria de mudar de emprego? Você tem orgulho do seu trabalho? Você teve opção para escolher seu trabalho? No ano em que você nasceu o Brasil era melhor? O que você gostaria que melhorasse? Qual matéria você gostava quando criança? Como é viver em uma situação em que o dinheiro que lhe sustenta está em falta? Você se considera “escravizado”, como diz o cartaz no corredor? Você concorda com as paralisações que vem ocorrendo recentemente? O que você faria para resolvê-las? Por que você acha que elas estão acontecendo? Como você se sente sobre a situação da escola? Você toca algum instrumento musical? Se você ganhasse na loteria o que você compraria primeiro? Se você tivesse oportunidade, você moraria em outro país?

⁹⁶ Filme de Pedro Cezar, ano de 2008.

Depois disso, os estudantes ouviram *Em matéria de poesia*⁹⁷, com os olhos fechados e com pouca iluminação na sala para que “entrassem no clima”. Gisela solicitou à turma que, cada vez que a palavra “poesia” fosse pronunciada, os alunos a substituísse pela palavra “cinema”. E assim começou: *Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia (...)*⁹⁸. A poesia continua, mas, para efeito desse comentário, o que é importante destacar é que o momento inicial dessa atividade em que a solicitude para “entrar no clima” estava comprometida pela conversa (entre eles) que não cessava, pela risada incontrolável após ouvirem “cuspe à distância” e, até mesmo, pelo questionamento do “ouvir poesia”. Para que a poesia fosse ouvida por inteira, tivemos que intervir algumas vezes. Desde o pedido de atenção ao exercício até a justificativa (reiterada) da proposta. E, entre idas e vindas, entre negociações e explicações, o convite-desafio lançado à turma “vamos fazer um curta por um telefone sem fio?” foi imediatamente aceito.

Então, a turma foi dividida em duplas e a orientação dada foi de que cada par capturasse um “lugar secreto” na escola e o filmasse por um minuto, como referência ao exercício Minuto Lumière, prestando atenção nos enquadramentos, na escolha dos planos, nos elementos da luz, sombra, reflexos e som. Enquanto uma dupla saía para filmar com Gisela, o restante da turma ficava esperando em sala de aula (comigo), experimentando os programas de edição apresentados na aula anterior. Quando retornavam da rodagem, deveriam contar o “plano filmado” para a dupla seguinte (como no telefone sem fio) que, a partir do corte da cena anterior, tinham a tarefa de continuar a filmagem.

A história criada coletivamente reuniu as seguintes frases filmadas: *Encontramos uma folha numa planta mal cuidada e seguimos por um caminho que tinha um obstáculo. Seguimos e vimos uma família de animais fofinhos e uma ave. Continuamos e encontramos um mural de desenhos e depois fomos até a escada. Subimos a escada e depois vimos uns armários e uma gaveta.* Após assistirem aos planos filmados, os estudantes trabalharam na edição do filme, experimentando possibilidades de criação com elementos da linguagem cinematográfica antes, durante e depois da produção.

⁹⁷ Exercício baseado na atividade desenvolvida no curso de extensão para professores, oferecido por Adriana Fresquet.

⁹⁸ Poesia completa no livro: BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão. (Poesia quase toda)**. Int. Berta Waldman. Il. Poty. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

A décima primeira aula, última do semestre, teve como exercício o efeito de montagem *Kuleshov*⁹⁹. Com o objetivo de testar esse efeito com os estudantes, a fim de que percebessem a interpretação no jogo de ação e reação entre imagens distintas, foi exibido o filme experimental¹⁰⁰ com o ator Ivan Mozzhukhin e, após conversa sobre esse efeito de montagem, Gisela realizou um breve passeio pelas correntes cinematográficas para apresentar aos alunos algumas características do cinema Expressionista, Realista, Noir, Neorrealista, Hollywoodiano, Nouvelle Vague, Cinema Novo etc. Interessante notar que a turma gostou bastante de ouvir as histórias e assistir trechos de filmes representativos de cada escola cinematográfica, como por exemplo, o filme de Luís Buñuel e Salvador Dalí, *Um Cão Andaluz* (1929). A plástica da época e os recursos utilizados tiveram grande destaque nas observações dos estudantes.

Voltando ao efeito *Kuleshov*, a turma, dividida em dois grupos, realizou a montagem das seguintes cenas: a primeira cena fixa apresentou um menino sentado em uma cadeira, abraçado as suas pernas, encarando a câmera, intercalando a imagem de um ar condicionado (induzindo a sensação de frio), um bolo de chocolate (sugerindo fome) e obstáculos no chão do parquinho (insinuando perigo); a segunda cena mostrou uma menina deitada de lado no chão, com olhos fechados, entremeando imagens de empadas em uma vitrine (insinuando um sonho com comida), um desenho de monstro em preto e branco (pesadelo) e um telhado no alto da escola (medo de altura).

Podemos perceber nessa atividade que os alunos se mantiveram na referência dada pelos filmes assistidos. Ousaram pouco nas possibilidades imagéticas construídas ao longo do semestre, não recorreram ao repertório disponibilizado. Entretanto, nos ângulos e posicionamentos de câmera, arriscaram-se. Aventuraram-se nas eleições, disposições e ataques.

No encerramento dessa seção, destaco a potência do gesto de escrever emergida dessa experiência no CAP-UFRJ. Primeiro porque o registro (tanto escrito quanto imagético) fez parte da parceria constante com Gisela – o qual transbordou o protocolo dos apontamentos necessários à tese. Segundo porque, ao escrever, a indagação sobre o que (e para que) escrevemos, acompanhou-me ao longo das aulas de cinema.

⁹⁹ Essa técnica de montagem, idealizada pelo cineasta e professor da Escola de Cinema de Moscou Lev Kuleshov, na segunda década do século XX, é fruto de suas experimentações para demonstrar as significações atribuídas pelo espectador, a partir da justaposição de imagens distintas. Para isso, filmou o rosto de um ator com uma única expressão e três cenas isoladas: um prato de sopa, um caixão e uma moça. Na edição, ele intercalou a mesma imagem do ator e as três cenas. A percepção de que as imagens dos rostos têm expressões diferentes se deve a interpretação do espectador com relação às cenas apresentadas.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5JTX2DD4qTQ>

3.3 Notas sobre o projeto *Cinema en Curs*

Antes de abordar a experiência com o *Cinema en Curs*¹⁰¹, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o processo de aproximação com o projeto e a estância em Barcelona. Nesse sentido, as conversas iniciais com a professora e cineasta Núria Aidelman trataram sobre a viabilidade da realização de um intercâmbio para acompanhamento do *Cinema en Curs*. Na época da formalização da inscrição juntos às agências de fomento, soubemos que ela não poderia assumir o compromisso com a coorientação dessa pesquisa, porque ainda não havia concluído o curso de doutorado. No entanto, para a materialização dessa investigação, o intercâmbio era imprescindível.

Como desdobramento dessa interlocução e do trabalho empreendido para que o estágio de doutoramento na Espanha acontecesse, essa pesquisa se desenvolveu na modalidade “doutorado sanduíche”, através da bolsa de estudos concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de um ano, sob a co-orientação do professor de Filosofia da Educação Jorge Larrosa, da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona (UB), em estreita aproximação com o projeto *Cinema en Curs*, dirigido por Núria Aidelman – dado que o encontro do CINEAD/LECAV com o *Cinema en Curs* aconteceu por intermédio de Larrosa.

Isto posto, o estágio de doutoramento sob a co-orientação de Jorge Larrosa ocorreu em consonância com o plano de atividades apresentado ao CNPq, previamente apreciado e aprovado pela orientadora, pelo coorientador e por Núria Aidelman. A partir do cronograma inicial, o planejamento das atividades do estágio foi estruturado em três etapas: aprofundamento teórico (no campo educacional e no campo cinema-educação), participação nas atividades de ensino e pesquisa oferecidas pelo coorientador e o acompanhamento das oficinas com o Minuto Lumière desenvolvidas em uma escola de Barcelona, proporcionadas pelo projeto *Cinema en Curs*. Dos três momentos destacados no decorrer do doutorado sanduíche, o primeiro atravessou toda a escrita da tese, na interlocução com os referenciais teóricos; o segundo foi detalhado no relatório técnico-científico final enviado ao CNPq – cujo cronograma anexo no final dessa tese e; o último, constitui-se como eixo central dessa seção.

¹⁰¹ Projeto desenvolvido pela organização *A Bao A Qu* – uma associação cultural catalã sem fins lucrativos que se dedica à concepção e desenvolvimento de projetos que vinculam cultura, criação e educação. Desde 2004 atua em escolas, com a participação de profissionais do cinema, fotógrafos e artistas que trabalham em conjunto com os professores.

Torna-se importante destacar que a aproximação entre cinema e educação é recorrente nas aulas e textos¹⁰² de Larrosa. Nas disciplinas da graduação¹⁰³ e da pós-graduação¹⁰⁴, acompanhadas ao longo do primeiro semestre de 2016, era perceptível a presença forte do cinema, não somente pelas referências fílmicas trabalhadas nas aulas, mas, sobretudo, pela forma a qual era desenvolvida no curso universitário¹⁰⁵. Nesse movimento, alguns filmes assumiram o papel de disparador do debate e de desnaturalização do olhar para os temas abordados e outros ressaltaram os aspectos do fazer cinematográfico, explicitando as “metodologias” dos cineastas. Entre longas-metragens, curtas-metragens e fragmentos formou-se uma constelação de vozes, ideias e imagens dos mais distintos estilos educativos e fílmicos, além de promover experiências de produção de conhecimentos e uma proximidade amorosa - no sentido arendtiano - com a arte cinematográfica¹⁰⁶.

Em paralelo as atividades realizadas na UB, Larrosa também ofereceu um *Ciclo de Cine Japonês*, dentro do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Autônoma de Barcelona. Esse curso integrou o programa de formação permanente dos professores da educação básica da Catalunha, conferindo um certificado de participação para os professores, de vinte horas, distribuídas em cinco sessões, incluindo a leitura do livro “El imperio de los signos”, de Roland Barthes. Nesse *Ciclo*, vimos e conversamos sobre os seguintes filmes: *Cuentos de la luna pálida de agosto* (Kenji Mizoguchi, 1953), *El arpa birmana* (Kon Ichikawa, 1956), *Rashomon* (Akira Kurosawa, 1950), *Onibaba* (Kaneto Shindo, 1964) e *Shara* (Naomi Kawase, 2003).

Ao longo da estadia em Barcelona, em consonância com o plano de atividades da pesquisa apresentado ao CNPq, visitei dois espaços fundamentais para pesquisadores da área cinema-educação – que têm como base teórico-metodológica *A hipótese-cinema* (2008): Museu Lumière e Cinemateca Francesa. O primeiro (em Lyon/França), promoveu um dia de imersão com os precursores do cinema e o segundo (em Paris/França), permitiu

¹⁰² É possível encontrar diversos textos em que Larrosa elabora uma estreita relação entre cinema e educação. Alguns serviram de inspiração e embasamento teórico dessa tese, expostos nas referências bibliográficas.

¹⁰³ As disciplinas *Pedagogía Social*, *Sociología de la Educación* e *Arte y Cultura en la educación social*.

¹⁰⁴ *La investigación de la experiencia: lenguajes y saberes* e *Pensar la educación en tiempos de crisis: Miradas filosóficas*, do curso de mestrado “Investigación y cambio educativo”.

¹⁰⁵ Sobre a experiência com fragmentos fílmicos em um curso universitário, escrevemos o artigo “Cinema em (per)curso. Um exercício de pensamento entre *Lixo Extraordinário* e *Estamira*”, que será publicado no livro *Alguns filmes brasileiros para começar... Reflexões e propostas de experiências pedagógicas de cinema* (organizado por Adriana Fresquet, Rio de Janeiro/Brasil, no prelo).

¹⁰⁶ Eis algumas das referências cinematográficas: Luis Buñuel – *Las Hurdes, tierra sin pan* (1933) e *Los olvidados* (1950); José Luís Guerín – *En construcción* (2001) e *La academia de las musas* (2015); Víctor Erice – *Alumbramiento* (2002); Jo Sol Marc – *El taxista full* (2006); Joaquín Jordá – *De nens* (2004) e *Monos como Becky* (1999); Mercedes Álvarez – *Mercado de futuros* (2010).

conhecer o acervo da história e pré-história do cinema, ao entrar em contato com os instrumentos óticos, câmeras, figurinos míticos, cartazes, documentos e filmes; além de participar das Mostras de filmes na ocasião da visita¹⁰⁷.

Após esse breve panorama sobre a intersecção de atividades no campo educacional e no campo do cinema-educação e na circulação por espaços culturais, durante o período do “doutorado sanduíche” e, antes de entrar nas oficinas com os Minutos Lumière acompanhadas em uma escola catalã, torna-se importante apresentar o projeto *Cinema en Curs*.

O projeto surgiu quando Nuria Aidelman realizava uma pós-graduação em Paris, sob a orientação de Alain Bergala e tomou conhecimento das atividades artístico-culturais desenvolvidas na França por meio do *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture* (2001). Com o intuito de vincular criação cinematográfica e educação nos projetos da *A Bao A Qu* em Barcelona, aproximou-se de Natalie Bourgeois, diretora do departamento pedagógico da Cinemateca Francesa, que desenvolvia o projeto *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*¹⁰⁸. *Cinema en curs*, portanto, nasce articulado a esse projeto francês, compartilhando muitos dos seus princípios (vincular profissionais do cinema com docentes; trabalhar ao longo do ano uma temática cinematográfica central; oferecer oficinas com programas comuns a todo o território de alcance do projeto; descobrir os mais variados tipos de fazer cinema através de fragmentos).

Por atuar em institutos e escolas públicas, privadas, urbanas, rurais e especiais da região da Catalunha (projeto parceiro da Alcaaldia/Prefeitura), o *Cinema en Curs* se compromete com os diferentes contextos sociais, culturais, artísticos, formais e não formais. Os jovens participantes das oficinas são convidados a experimentar o cinema como arte e criação. Nesse projeto entende-se que

(...) hay muchas formas de trabajar el cine en el ámbito educativo y también, muchas formas de concebir el cine. En *Cine en Curs* lo entendemos como arte y como creación, partiendo siempre del proceso creativo. Por eso apostamos por una transmisión del cine basada en la

¹⁰⁷ No Museu Lumière havia programação especial para crianças, pelo dia do Halloween. Na Cinemateca, em razão da exposição temporária dedicada ao cineasta americano Gus van Sant, a Mostra de filmes era relacionada à produção dele. É possível encontrar informações detalhadas no site da *Cinémathèque française*: <http://www.cinematheque.fr/cycle/gus-van-sant-269.html>.

¹⁰⁸ *Cinema Cem Anos de Juventude* é um projeto pedagógico internacional compartilhado de iniciação ao cinema, criado e coordenado pela Cinemateca Francesa à época da celebração dos cem anos da invenção do cinema. Atualmente reúne profissionais do cinema, professores, estudantes, salas de cinema, associações e cinematecas dedicados à pedagogia do cinema.

experiencia: de la creación y como espectadores¹⁰⁹ (AIDELMAN e COLELL, 2012, p. 232).

Cinema en Curs desenvolve-se com ênfase na formação de espectadores sensíveis e inquietos que tenham curiosidade pelos cineastas e pelas distintas linguagens cinematográficas, para que assim, o “universo cinematográfico” possa ser cada vez mais diversificado e expandido. Sobretudo, que estes espectadores tenham contato com o patrimônio cinematográfico local e mundial. Para isso, a metodologia de trabalho alia a prática (cinematográfica) e o visto (filme), ou seja, durante as oficinas os jovens assistem e fazem filmes.

Essa especificidade de criação cinematográfica dentro da escola e tudo o que essa inserção pode implicar (na relação com o mundo e com os outros; nas habilidades mobilizadas individuais e coletivamente; na dedicação, observação, atenção e rigor convocados; na capacidade de articular conhecimentos), cria condições para que o projeto catalão elabore seus próprios materiais pedagógicos e oficinas, na vinculação com o cinema, pintura, fotografia, práticas expressivas orais e escritas. A cada ano é possível explorar todas essas propostas, em contextos escolares diferentes, com estudantes em idades distintas, com novos profissionais envolvidos (tanto equipe pedagógica quanto profissionais do cinema).

O *Cinema en Curs* se fundamenta nas propostas d’*A Hipótese Cinema* de Bergala (2008), especialmente na *pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos* que prevê trabalhar com trechos de filmes, de forma não linear, a fim de chamar a atenção para determinada sequência ou enquadramentos específicos de vários cineastas. Assim, o projeto ocupa-se de

(...) trabajar a partir de fragmentos [que] permite que los alumnos atiendan a las elecciones de los cineastas con mucho detalle: podemos fijarnos en cómo están hechos cada uno de los planos, detenernos sobre el montaje o el sonido. Además, trabajar con fragmentos permite despertar interés sobre películas que en continuidad seguramente no lo tendrían y incluso generar el deseo (¡siempre precioso para el aprendizaje!) de ver ese film que no sabemos cómo continúa¹¹⁰ (AIDELMAN e COLELL, 2012, p. 235).

¹⁰⁹ “(...) há muitas maneiras de trabalhar com cinema na educação e também há muitas formas de conceber os filmes. Em *Cinema en curs* o entendemos como arte e como criação, partindo sempre do processo criativo. Assim, apostamos na transmissão do filme com base na experiência: da criação e como espectadores”. Tradução nossa.

¹¹⁰ “(...) trabalhar a partir de fragmentos [que] permite que os alunos compreendam as escolhas dos cineastas com muito detalhe: podemos olhar como são feitos cada um dos planos, determo-nos sobre a montagem ou som. Além disso, trabalhar com fragmentos permite despertar o interesse sobre filmes que se passaram por

Com relação aos filmes, a experiência de ver fragmentos das obras cinematográficas é extremamente relevante, pois os alunos têm a oportunidade de conhecer cineastas dos mais diferentes lugares, desenvolvendo a atenção para as escolhas artísticas desses cineastas, ajudando na construção das suas próprias escolhas no momento da criação. Além dos realizadores europeus, os estudantes tem contato com produções cinematográficas asiáticas, orientais e americanas (do sul e do norte).

Simultaneamente ao trabalho com os fragmentos, o *Cinema en Curs* também oferece a prática cinematográfica, o que permite um maior aprofundamento nas questões observadas dos trechos fílmicos assistidos. Em um momento inicial a formação instrumental e metodológica dos docentes participantes acontece no *espaçotempo* escolar; além de oferecer subsídios para a integração da equipe através do “Laboratório de Investigação Aplicada”, para que juntos, professores e profissionais do cinema, possam analisar as experiências e elaborar propostas. As oficinas são realizadas com os materiais disponíveis e são retroalimentadas pelas propostas surgidas a partir desse Laboratório.

As atividades desenvolvidas acontecem durante o horário escolar, para que professores e alunos possam vivenciar o *espaçotempo* escolar com mais intensidade. Dentro desse período, a presença e a intervenção do profissional do cinema são contínuas. Além dos princípios pedagógicos da realização das oficinas ocorrerem no turno escolar; da parceria entre os profissionais da educação e os profissionais do cinema e da preocupação com a formação dos docentes; o *Cinema en Curs* também tem como princípio fundamental compartilhar os materiais gerados pelas oficinas. Para isso, disponibilizam em plataformas digitais todas as atividades realizadas pelos estudantes (textos, materiais fotográficos e cinematográficos, processos de criação etc). Todas as oficinas compreendem o processo criativo como uma “aventura” (AIDELMAN e COLELL, 2010; 2012; 2014).

Após perceberem que para acompanhar os alunos nos processos de criação, era necessário que os professores também tivessem uma experiência similar a dos alunos, para que sentissem e compreendessem o processo criativo dentro de uma perspectiva de trabalho de equipe (onde alguns se impõem mais do que outros, ou não querem mudar de lugar, ou não conseguem decidir); o *Cinema en Curs* passou a iniciar o ano letivo com oficinas e formação prática aos docentes e profissionais do cinema – principais eixos do projeto. Assim, ao passar por essa experiência de tomadas de decisão, os professores têm mais condições de acompanhar e orientar uma indecisão ou dificuldade de eleger dos

inteiro provavelmente não gerariam desejo (sempre precioso para a aprendizagem!) de ver esse filme que não sabemos como continua”. *Tradução nossa*.

alunos. Por isso, a formação fornece elementos metodológicos e, sobretudo, possibilidade de experimentação do que vão compartilhar e viver com os alunos.

Os profissionais de cinema que estão na escola têm como objetivo principal transmitir seu amor pelo cinema e entusiasmo, com intenção de fazer com que os alunos realizem filmes e, também, descubram uma forma de ver os filmes. Ao longo do tempo, algumas metodologias foram experimentadas sobre os gestos de filmar, fazer roteiros, montagens, fotografias... Mesmo sabendo que era algo excepcional (alguém de fora do sistema educativo propondo-se a trabalhar durante todo o ano letivo em escolas), as trinta sessões ao longo do ano, em que um profissional do cinema trabalha diretamente com os docentes e estudantes, constituiu-se como algo muito potente para todos. Essa presença contínua e regular de alguém que se dedica à criação, também é preciosa para os docentes que trabalham de maneira coletiva, compartilhando suas aulas. Além de tudo isso, os participantes desenvolvem projetos, atividades com alunos e preparam materiais pedagógicos para o contexto da criação. Segundo Aidelman (2011), ainda que com mais de dez anos, o *Cinema en Curs* segue sendo um projeto experimental, não se constituindo como “um conjunto de oficinas”.

Cinema en Curs también es un espacio de reflexión sobre metodologías de transmisión del cine y también mucho más allá del cine. Es un laboratorio de creación de vínculos entre gente diversa: tanto entre maestros y profesores como con profesionales del cine. Es una experiencia también de la diversidad, pues el cine propicia el vínculo entre niños y jóvenes que por edades, contexto geográfico o sociocultural jamás se habrían conocido¹¹¹ (AIDELMAN, 2011, s/p).

O projeto tem um caráter público, não só porque tem financiamento público e se desenvolve em escolas públicas, mas também porque tudo o que se faz é público, acessível e transparente. Tanto estudantes como professores sabem que outras escolas estão fazendo as mesmas práticas que eles ao longo do curso. Compartilham desse processo com outros, em forma de intercâmbio (por blogs e redes sociais, por exemplo) e de encontros presenciais (Jornadas ou sessões conjuntas em salas de cinema ou na Fílmoteca de Catalunya).

¹¹¹ Em entrevista concedida a equipe do *contrapicado.net*, em abril de 2011: “*Cinema en Curs* é também um espaço de reflexão sobre metodologias de transmissão do cinema e também muito além do cinema. É um laboratório de criação de vínculos entre pessoas diferentes: tanto entre os professores [*de crianças e jovens*] como com profissionais do cinema. É também uma experiência da diversidade, pois o cinema proporciona o vínculo entre crianças e jovens que por idades, contextos geográficos ou socioculturais nunca teriam se conhecido”. *Tradução nossa*.

Nessa direção, as oficinas se desenvolvem com crianças e jovens entre três e dezoito anos, ao longo do ano letivo e as aulas acontecem sempre com um cineasta e uma equipe de professores da escola, dentro do horário escolar e vinculadas às diversas disciplinas (Catalão, Literatura, Artes, História, Matemática). As aulas de cinema acontecem de duas a três horas por semana, nas quais se realizam diversas práticas audiovisuais (utilizando celulares, câmeras domésticas e profissionais). Nos últimos meses do curso se dedicam a produção de um curta-metragem. No *Cinema en Curs* todas as tarefas são intercambiadas e acontecem de forma coletiva.

Os estudantes fazem tudo, do roteiro à montagem. Passam por todas as funções. Esse é um caráter importante, pois permite que todos experimentem posições e lugares. Isto é, os alunos são protagonistas em todo o processo. O roteiro é desenvolvido com a participação de todo o grupo, mas durante a filmagem, as posições ocupadas dentro das equipes de trabalho se alternam, para que todos possam desenvolver diferentes tarefas (cineasta, câmera, ajudantes, roteiristas) e no processo de montagem alternam-se em pequenos grupos dentro da aula.

O *Cinema en Curs* também promove interação das crianças e jovens em espaços não formais: festivais, salas de cinema, filmotecas, centros culturais, plataformas digitais. Nesse ano acadêmico de 2015-2016 ofereceu programações de cinema para jovens e sob a responsabilidade dos mesmos. Eles elegeram os filmes, organizaram as sessões e as formas de divulgação do evento.

Por eso una verdadera iniciación al arte debe pasar por la impregnación. Y es en gran medida esta tarea, fundamental e imprescindible, la que debe desempeñar la transmisión. Si de verdad creemos en el arte tenemos que creer en su poder. ¡Atrevámonos a exponer a los chicos al arte! El arte dejará rastro¹¹² (AIDELMAN e COLELL, 2012, p. 233).

No sentido de percorrer alguns desses rastros da “transmissão” e “impregnação” da arte que passa pela formação e pelos encontros com docentes, estudantes e profissionais do cinema ao longo do ano, gostaríamos de registrar que o primeiro contato, em Barcelona, com o projeto *Cinema en Curs* aconteceu por meio da participação na *Jornada Compartir el cinema* (2015), que comemorava o décimo aniversário do projeto, contando com a

¹¹² “Assim, uma verdadeira iniciação à arte deve passar pela impregnação. E é em grande parte esta a tarefa, fundamental e essencial, que deve realizar a transmissão. Se acreditamos verdadeiramente na arte temos que acreditar em seu poder. Ousemos expor as crianças à arte! A arte deixará rastro”. *Tradução nossa*.

presença de cineastas, professores e alunos de escolas e institutos, instituições culturais e educativas parceiras do projeto.

Na apresentação da *Jornada* Núria Aidelman e Laia Colell destacaram a presença de alunos e professores participantes do projeto desde o início (em 2005) e de que a partir do segundo ano de inserção os professores já se sentem mais seguros para articular com outros saberes, adaptam as oficinas para outros âmbitos do trabalho docente e constroem um ambiente convidativo à criação; bem como reforçaram a referência fundamental do cineasta e professor francês Alain Bergala, em aproximação com o projeto *Cent Ans de Jeunesse*.

Nessa *Jornada*, a potência do cinema como criação na escola (nas oficinas com os alunos e nos laboratórios com os professores), como transmissão (da cultura e das artes da sociedade) e como forma de habitar o mundo; mostrou-se articulador de uma pedagogia que busca entrelaçar cinema, educação e criação, através de diferentes sujeitos habitantes do território escolar. Juntos, estudantes, professores e cineastas experimentam diversos processos criativos. Nesse contexto, a *Jornada* se configurou como abertura do ano letivo (2015-2016).

Na edição 2015-2016, com base na metodologia que articula ver e fazer filmes, organizada em categorias, as oficinas para produção de um curta-metragem, apresentaram as seguintes *regras do jogo*¹¹³: para os curtas de ficção precisariam filmar um plano ou uma sequência em que a luz incidisse sobre o rosto do protagonista; uma ou mais sequências em que explorassem as categorias sobre o intervalo entre a câmera e a personagem; um plano ou uma sequência emocionalmente significativa para a personagem, dialogando com alguma cena do filme *Os incompreendidos* (1959)¹¹⁴. Para os curtas de documentário teriam que, em uma ou mais sequências, trabalhar o valor emocional do som, incluir a voz dos cineastas e a presença de cartazes ao longo do filme. Para os dois formatos (documentário ou ficção) havia como regra comum, prestar atenção especial às horas do dia e marcar determinado aspecto meteorológico ao longo do filme. A equipe de cada escola optava por um desses gêneros cinematográficos.

¹¹³ Para a realização dos filmes, o *Cinema en Curs* propõe algumas diretrizes para a orientação das oficinas em todas as escolas e institutos participantes do projeto, a fim de propiciar uma exploração cinematográfica mais profunda, intitulada, em catalão, “Regles del Joc”.

¹¹⁴ O filme, primeiro longa-metragem de François Truffaut, narra a história do menino parisiense Antoine Doinel, de 14 anos, negligenciado pela mãe e padrasto. Antoine deixa de ir ao colégio para assistir filmes e brincar. Mente para ocultar as suas fugas da escola. A situação se agrava quando, para justificar sua ausência no colégio, “mata” a mãe e a verdade vem à tona. Ele decide fugir de casa e passa a viver de pequenos roubos.

Diante dessas *regras*, cada grupo, de acordo com seu contexto, vivenciou as oficinas de cinema, que tinham como objetivo principal experimentar uma relação estreita com o tempo. Não somente o tempo cronológico – que marca muito das atividades escolares cotidianas –, mas aquele tempo interrompido, da pausa, para escolher ângulos, enquadramentos, posicionamentos de câmera e de microfone. Sentir a presença do tempo para tomar a decisão, porque

(...) decidir es una de las cosas más importantes de este tipo de proyecto. Nos hemos dado cuenta de que en la escuela se decide muy poco. Decidir y elegir. El día a día en la escuela requiere elegir poco, y proyectos así obligan a hacerlo constantemente: cómo hacer un plano, o qué fotografía voy a hacer. Es un proceso de continua toma de decisiones. Y no hay “bien” o “mal” elegido, no hay “soluciones únicas”, hay posibilidades. Es algo en lo que Alain Bergala insiste mucho también. Es muy vertiginoso porque todo es posible. La primera reacción es decir “¿qué hago? Dime qué hago”. La respuesta es: “busca, mira, piensa, elige”. Y además, la mayor parte de estas decisiones son en grupo...¹¹⁵ (AIDELMAN, 2011).

Esse destaque para o processo de decisão, para o gesto de atenção imbuído nessa atividade, o rigor e o zelo com que trabalham a materialidade fílmica, expressa a grandeza desses momentos (bonitos, divertidos, cansativos, consensuais, desconcertantes), igualmente como a materialidade escolar. Ou seja, tanto a materialidade cinema (planos, enquadramentos, fotografias, iluminação, som, montagem etc) como a materialidade escolar (exercícios, ritos pedagógicos, organização espaço-temporal, componentes curriculares etc), exigem de professores e estudantes escolhas, disposições, decisões, atenção e disciplina.

Muitas dessas características foram perceptíveis na *Estreia de filmes da décima primeira edição do Cinema en Curs*, que aconteceu em dois dias e tinha como objetivo apresentar os filmes, produzidos ao longo do ano acadêmico 2015-2016, pelos alunos das escolas e Institutos de Barcelona, Madrid e La Coruña. A apresentação dos curtas-metragens, na Filmoteca da Catalunha, reuniu as instituições educativas participantes do projeto. Depois de cada exibição, os estudantes, acompanhados dos seus professores e cineasta, explicaram como foi o processo criativo e responderam as perguntas feitas por

¹¹⁵ Trecho da entrevista de abril de 2011: “Decidir é uma das coisas mais importantes deste tipo de projeto. Temos nos dado conta de que na escola se decide muito pouco. Decidir e escolher. O dia-a-dia na escola requer pouca escolha e, projetos assim obrigam a fazê-la constantemente: como fazer um plano, ou que fotografia fazer. É um processo contínuo de tomada de decisão. E não há ‘boa’ ou ‘má’ escolha, não há ‘soluções únicas’, há possibilidades. É algo que Alain Bergala insiste muito também. É muito arriscado porque tudo é possível. A primeira reação é dizer ‘o que eu faço? Diga-me o que eu faço’. A resposta é: ‘busque, olhe, pense, escolha’. E, além disso, a maioria destas decisões é em grupo...” *Tradução nossa*.

outros alunos, de outra instituição, previamente selecionados pela equipe do *Cinema en Curs* que já haviam visto e analisado o filme¹¹⁶.

É pertinente assinalar que, na exposição de cada escola, os estudantes relatavam as suas experiências, sempre na relação entre cinema e educação. Do mesmo modo que mencionavam as experimentações cinematográficas e os cineastas que os inspiravam (e influenciavam), a partir dos filmes assistidos e comentados nas oficinas, também contavam um pouco do passo-a-passo da produção (escolhas, decisões, alternância de tarefas nos grupos, horas de filmagem, momentos de espera, repetições de planos, organização escrita). E, no momento das análises, os estudantes ressaltaram as referências cinematográficas percebidas ao longo do filme, aspectos da montagem e do som, as condições de iluminação, as tonalidades e texturas, a escolha de determinado *travelling*, sequência, ângulo e enquadramento. Essas observações têm relação com a inserção nas atividades gerais do *Cinema en Curs*.

Pensando nas pistas pedagógicas sinalizadas por essa *Estreia de filmes*, os elementos ressaltados por discentes, docentes e cineastas, ao longo desses dois dias, para a relação cinema-educação, permitem um olhar mais atento para as particularidades do escolar, que, por vezes, são diminuídas, excluídas, esvaziadas do seu sentido pedagógico. O que significa que, ao enfatizar características como “atenção”, “disciplina”, “espera”, “repetição”, “trabalho em grupo”, “sistematização escrita”, “apresentação oral” e “argumentação das escolhas”; experiências com o cinema na escola, como o projeto *Cinema en Curs*, por exemplo, visibilizam aspectos caros (e constitutivos) dos processos escolares. Quiçá, o outro (cinema), o outro estrangeiro (cineasta), transeuntes no território escolar, possam nos ajudar a perceber o que é o escolar, auxiliando a identificar a potência do pedagógico.

¹¹⁶ No dia 02 de junho de 2016 as escolas participantes foram: Escola de Bordils (Bordils), Escola La Popa (Castellcir), CEIP A Rúa (Cangas), Institut La Sedeta (Barcelona), Institut Milà i Fontanals (Barcelona), Institut Moisès Broggi (Barcelona), Institut Pablo Ruiz Picasso (Barcelona), IES Jimena Menéndez Pidal (Fuenlabrada). E no dia 07 de junho: Escola Rafael Alberti (Badalona), Escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes), Institut Bellvitge (L’Hospitalet de Llobregat), Institut Castellet (Sant Vicenç de Castellet), Institut Joan d’Àustria (Barcelona), Institut Milà i Fontanals (Barcelona), Institut Quatre Cantons (Barcelona). Além dessas exposições na *Filmoteca de Catalunya* (Barcelona), também aconteceu *Estreia de filmes* na *Cineteca* de Madrid, no dia 13 de junho, com as seguintes escolas: CEIP Ntra. Sra. de la Fuencisla (Madrid), Colegio Montserrat – Orcasitas (Madrid), IES Jimena Menéndez Pidal (Fuenlabrada), Escola de Bordils (Bordils), Institut Milà i Fontanals (Barcelona), Institut Moisès Broggi (Barcelona) e CEIP San Xoán (Becerreá). E, na região da Galícia, no *Centro Galego de Artes da Imaxe (CGAI)*, no dia 16 de junho, com as seguintes instituições: CEIP A Rúa (Cangas), CEIP San Xoán (Becerreá), IES Manuel Murguía (Arteixo) e IES Manuel Chamoso Lamas (O Carballiño).

Em uma aproximação com o outro (cinema), em específico, com a alteridade do cineasta francês François Truffaut, um estudante do quarto ano da secundária, de um dos institutos de Madrid, em seu compartilhamento de ideias, afetos e sensações para o público presente, descreveu a sua experiência no processo de construção do filme e, conseqüentemente, com o cinema. Ao narrar, de maneira carinhosa e emocionada, o impacto das cenas de *Os incompreendidos* em que Truffaut optou pelo *travelling*¹¹⁷ para percorrer as ruas de Paris, junto com o protagonista – presente também na belíssima sequência final do longa-metragem –; o aluno comentou que buscou incansavelmente realizar um *travelling*, como de *Os incompreendidos*, afirmando: - “se ele (Truffaut) conseguiu, eu também poderia conseguir”. E fez! Ficou registrado em uma linda sequência (quase no final) do filme *Nuevos passos*, do *Instituto de Educación Secundaria Jimena Menéndez Pidal*, em que o personagem principal, recém-chegado na cidade, caminha por um parque com os seus novos amigos, conversando, rindo e brincando com uma bola de basquete¹¹⁸.

A partir da breve descrição acima, podemos perceber o sentido pedagógico em cada gesto realizado pelo estudante. Ele assistiu ao filme (com atenção). Algo do filme despertou o seu interesse. Precisou ver outras vezes. Conversou com professores e cineasta (que acompanhava o grupo). Pensou. Explorou possibilidades através do material disponibilizado com os demais integrantes da sua equipe. Experimentou o *travelling*. Ensaiou cada enquadramento. Esperou a condição meteorológica adequada. Repetiu cada plano. Repetiu cada tempo. Repetiu cada espaço. Filmou.

Trilhando os indícios, do panorama geral do *Cinema en Curs*, no específico dessa seção, na ocasião do primeiro encontro com Núria Aidelman, em que apresentei o cronograma de atividades, procedimentos, referenciais e intenções da pesquisa até aquele momento, com base no material exposto para o Exame de Qualificação no PPGE/UFRJ, fui informada que as oficinas com os Minutos Lumière aconteceriam de forma atípica, pois, pela primeira vez em toda a história do *Cinema en Curs*, o Minuto não seria incluído como parte do programa geral, ficando a critério dos professores, uma vez que não poderiam contar com a presença do cineasta.

Segundo Núria Aidelman, os exercícios com o Minuto Lumière sempre demandaram atividades orientadas com os alunos durante os três primeiros meses do ano

¹¹⁷ Movimento realizado para conseguir um plano de deslocamento no espaço. Frequentemente obtido com o auxílio de um carrinho sobre trilhos, ou apoiado em qualquer suporte que coloque a câmera em movimento.

¹¹⁸ Filme disponível no site do projeto *Cinema en Curs*: <http://www.cinemaencurs.org/de/node/2480>

acadêmico. Sendo assim, elegeram demorar-se mais em outros exercícios introdutórios do curso, como por exemplo: realização de “planos do mundo” (de exploração e localização), ensaios fotográficos, investigação documental, roteiro, sequências iniciais, filmagem, montagem, criação musical; além de garantir mais tempo para as práticas habituais de assistir fragmentos de filmes nas aulas, frequentar salas de cinema e participar de festivais. Esse caráter opcional para a realização dos Minutos Lumière, ofereceu uma nova dimensão à tese e solicitou um tempo de espera, gerando um primeiro contato tardio com a escola.

Dentro desse quadro, a inserção na escola, para acompanhamento das oficinas com o Minuto Lumière, aconteceu em fevereiro de 2016, com o professor Lluís Garcia, participante do *Cinema en Curs* desde o princípio, do Institut Castellet¹¹⁹, na cidade de Sant Vicenç de Castellet (região metropolitana de Barcelona). Apenas no final do ano de 2015 foi sinalizado o interesse dessa escola pela realização dos Minutos. Sendo assim, em paralelo aos exercícios realizados com os cineastas para a rodagem do curta-metragem de ficção, as oficinas com os Minutos aconteceram como aprofundamento de um determinado exercício cinematográfico, ou como construção de repertório, de acordo com as aulas planejadas por Lluís.

Participaram dessas oficinas observadas doze alunos, com faixa etária entre 14 e 16 anos (nove meninas e três meninos). As aulas de cinema no Institut Castellet ocorreram no turno da manhã, de segunda-feira à quinta-feira: terças e quartas com duas horas de duração e, segundas e quintas com uma hora de duração, perfazendo um total de seis horas de aulas semanais de cinema. Três horas sob a coordenação do professor de música Lluís e as outras três horas com a professora de matemática Ivete. As oficinas com os Minutos Lumière desenrolavam-se somente na aula de terça-feira, com o professor Lluís.

No primeiro dia observado, o professor retomou as “combinações pedagógicas” da aula anterior, em que haviam conversado sobre as investigações das locações e os materiais coletados para a filmagem do curta-metragem – que também poderiam servir de base para a construção do Minuto. Além disso, recuperaram ideias e informações sobre alguns filmes dos irmãos Lumière assistidos ao longo das semanas precedentes¹²⁰, em consonância com a

¹¹⁹ Esse Instituto oferece cursos de *Batxillerat* (Bacharelado opcional, similar ao nosso curso técnico pós-médio, com dois anos de duração) e *Educació Secundària Obligatòria* – ESO (Educação Secundária Obrigatória, com quatro anos de duração, dos 12 aos 16 anos). Assim como no CAP-UFRJ, as aulas de cinema são oferecidas como atividades extraescolares, entretanto a participação em alguma atividade é obrigatória, podendo escolher entre cinema, teatro, produção de revistas e educação ambiental. O *Cinema en Curs* atua tanto na ESO quanto no Bacharelado. No APÊNDICE D dessa tese, é possível consultar a organização curricular do Institut Castellet.

¹²⁰ Assistiram aos seguintes filmes dos irmãos Lumière produzidos entre os anos de 1895 e 1900: *Saída da Fabrica*, *Chegada do trem na estação*, *Acoplamento de um caminhão*, *Mulheres lavando roupa no rio*, *A*

orientação do *Cinema en Curs* que pressupõe ver e comentar as “vistas Lumière”, para somente depois cada estudante realizar seu plano escolhendo o quê e onde filmar, como um primeiro passo rumo à criação cinematográfica.

É importante destacar que, conforme o relatado pelo professor antes de começar a aula, os estudantes tiveram como tarefa filmar com a câmera dos seus *smartphones*, durante o trajeto da escola para casa (e/ou vice-versa), situações, pessoas e lugares. Cada exercício deveria ser armazenado no *Google Drive*¹²¹ da turma para que todos soubessem o que estava sendo filmado ao longo da semana. Graças a isso, tive a oportunidade de ver cada exercício, antes mesmo de conhecer seus autores. Nesses exercícios, atravessados por referências às “vistas Lumière”, notou-se a forte presença das estações de trem, de diversas praças, de diferentes tipos de ruas, dos trabalhadores em serviço ou se deslocando para ele.

Voltando à aula, a proposta do dia era analisar cada exercício realizado, com atenção ao fato de que as filmagens seriam realizadas em grupo¹²². Para isso, o professor Lluís expôs cada filmagem produzida e analisaram minuciosamente com a finalidade de recolher pistas para que o transformasse em um Minuto Lumière, pois o material compartilhado no Google Drive se tratava apenas de uma experimentação. Era o esboço de uma ideia para o Minuto. Assim, na conversa com os alunos, Lluís apresentou o primeiro Minuto-ensaio intitulado *Pâtisserie*¹²³. Nele, foram feitas várias tomadas para testar enquadramentos e ângulos: câmera em diagonal, pasteleiro de costas, de frente, entrando no quadro, saindo do quadro. No final, acharam que o melhor plano terminaria com a saída do pasteleiro do campo. No entanto, para a filmagem desse Minuto, a equipe seria reduzida, para caber no pequeno espaço da *Pâtisserie*, contendo apenas o diretor e o sonoplasta.

saída do barco, Carmaux, resfriamento do carvão, Praça de Cordeliers de Lyon, Panorama do Grande Canal de Veneza, Panorama da chegada do trem na estação Perrache (Lyon), Panorama do Porto de Barcelona, Panorama do Como do Ouro (Constantinopla/Istambul), Panorama de subida da Torre Eiffel, Exposição Universal de 1900: vista da passarela móvel (Paris), Banho de Cavalo (México), Fábrica em Ciotat, Exercícios de resgate (Belfast), Cultivo, Gravação de um filme: carros de competição adornados em Paris.

¹²¹ O acesso inicial aconteceu via coordenadora do projeto *Cinema en Curs*, na mesma semana em que comecei na escola. Por meio dessa plataforma de armazenamento, compartilhamento e sincronização de arquivos – que pode ser acessado a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que conectados à internet –, tive condições de acompanhar os diversos exercícios (com o Minuto Lumière) realizados ao longo das oficinas.

¹²² Segundo as recomendações do *Cinema en Curs*, todas as rodagens dos Minutos são realizadas em equipe, incluindo um estudante-diretor/câmera, um estudante-assistente de direção, um estudante-sonoplasta e um estudante-fotógrafo.

¹²³ Em português, *Pastelaria*.

O Minuto-ensaio seguinte, *Cuina*¹²⁴, tinha como ideia inicial solicitar que o cozinheiro montasse pratos diferenciados para que a imagem ficasse mais rica e colorida. Em vez de elaborar cinco pratos, como o habitual, organizaria apenas três para que pudessem explorar cada preparação do prato. Para enriquecer a cena pediriam que ele fizesse um molho no fogão, no fundo da cena, para que a fumaça pudesse compor o quadro. O encaminhamento dos argumentos levava à alteração radical do plano filmado durante a testagem. Diante de tantas intervenções e solicitações, o professor problematizou a pertinência desse Minuto, até porque a equipe também teria de ser reduzida pelo tamanho da cozinha do restaurante.

O próximo Minuto-ensaio analisado, *Camión*¹²⁵, a câmera estava posicionada dentro da caminhoneta e, passados dez segundos, um homem abria a porta traseira, se dirigia ao fundo do veículo e retirava uma escada e, em seguida, uma moto. Os estudantes, no decorrer da análise, destacaram que esse Minuto tinha uma potência de elemento surpresa para o espectador. Ressaltaram alguns aspectos, como cuidar da iluminação (para não estourar), mudar o ângulo para pegar mais o fundo e destacar a bela paisagem nas costas do homem (montanhas), incluir mais cores na cena (a blusa poderia ser mais colorida). Consideraram, ainda, que deveria ser filmado em um dia de sol (de manhã cedo ou pela tarde, para que realçasse a sombra das árvores). Nesse caso, a equipe também seria reduzida, já que deveriam estar dentro do automóvel.

E, por último, exploraram o Minuto-ensaio *Fàbrica tèxtil*¹²⁶, no qual os estudantes destacaram a forma como a funcionária da fábrica colocava o rolo de fio, problematizando qual seria o lugar mais apropriado para posicionar a câmera (lado direito ou esquerdo da cena? Metade do quadro preenchido ou desde o início? Somente a máquina trabalhando ou com a funcionária?) e como seria a iluminação no enquadramento (filmagem frontal ou inclinada? Em diagonal para evidenciar a profundidade do campo?). A rodagem desse Minuto permitiria a participação de toda a equipe no *set* de filmagem.

Em cada análise das experimentações supracitadas, a presença do professor era indiscutivelmente intensa. Desde a mediação das considerações durante o debate até o exercício de pensamento realizado junto com os estudantes. O professor não só ressaltava elementos experimentados ao longo das oficinas anteriores, existentes em cada Minuto-ensaio, como também, problematizava características e argumentos surgidos no exato

¹²⁴ Em português, *Cozinha*.

¹²⁵ Em português, *Caminhoneta*. Mas, nesse caso específico, a identificação mais rápida do veículo seria com um furgão.

¹²⁶ Em português, *Fábrica têxtil*.

momento dos comentários. Invariavelmente, o ensaio era visto, revisto e interrompido para ponderar sobre algum detalhe.

Quando todas as possibilidades de decomposição do Minuto pareceram esgotadas, o professor prosseguiu com questões logísticas, isto é, a organização de cada equipe para a filmagem. Nesse tópico, cada grupo de trabalho deveria considerar as possibilidades concretas da filmagem. Retornar aos lugares, estudando o melhor momento do dia (manhã? Tarde? Noite?); contatar as pessoas (e/ou instituições) para solicitar autorização e consultar se haveria disponibilidade para que a equipe estivesse no local com uma hora de antecedência e; prestar atenção se a situação observada apresentava periodicidade. Diante dessas tarefas, os estudantes tiveram o prazo de um mês para a verificação desses elementos, em paralelo às oficinas de curta-metragem desenvolvidas nas sessões com os cineastas.

Ao longo desse mês, em conversa frequente com o professor por e-mail, tinha notícias de como caminhavam as investigações de cada equipe. Ao longo do processo, o contato com o gerente da *Pastisseria* não teve retorno positivo, pois o mesmo não autorizou a filmagem. Com relação ao Minuto-ensaio *Cuina*, a resposta também foi negativa, porque o cozinheiro estaria de férias no período de realização da rodagem. Com o *Camió*, a aluna que filmou esteve um tempo ausente das aulas por motivos de doença na família. Nesse contexto, o Minuto *Fàbrica tèxtil* foi o único que obteve desfecho positivo e este será o exposto aqui.

No dia e horário previamente combinados nos encontramos na escola para irmos juntos à fábrica. Por ficar no vilarejo El Pont de Vilomara (que não é o mesmo do Instituto), cerca de dez minutos em automóvel, fomos juntos no carro do professor Lluís. Ao chegar lá, com uma hora de antecedência, a estudante responsável pelo contato dirigiu-se imediatamente ao funcionário responsável do setor (que havia autorizado a rodagem) e a funcionária que participaria da cena apresentando o grupo de trabalho, o professor e a pesquisadora.

Esse grupo, composto somente por meninas, começou a preparar o equipamento da filmagem, repassando a seguinte formação: diretora-câmera (idealizadora do Minuto), assistente de direção (que reunia tarefas de testar luz e enquadramentos juntos com a diretora, além de registrar data, hora, locação, nome do filme e o número da fita), fotógrafa (também responsável pelo *making of*) e sonoplasta (encarregada de testar o som junto com a cineasta). Depois das verificações realizadas, tanto de equipe quanto de material, o professor iniciou uma série de orientações à cineasta (sugerindo que circulasse pelo local

com a câmera na mão, a fim de experimentar ângulos e enquadramentos, bem como prestar atenção aos detalhes da câmera, como por exemplo, ao diafragma e obturador, juntamente com a assistente de direção); à sonoplasta (para a testagem do som nos diferentes espaços da fábrica); à fotógrafa (para que já iniciasse os registros dessas experimentações).

Em um determinado momento, a equipe sentiu a necessidade de rever o Minuto-ensaio realizado com o aparelho celular, para comparar o enquadramento escolhido naquela experimentação. Testaram inúmeras vezes o mesmo enquadre, com a perspectiva de encontrar o melhor ângulo, uma vez que a opção era filmar em diagonal. O professor alertou para o fato de que poderia haver descompasso na cena, se a diretora não estivesse comparando o mesmo quadro – porque ela confrontava imagens a partir de dispositivos diferentes (*smartphone* e câmera analógica). A estudante-cineasta preferiu o resultado da filmagem do *smartphone* do que as experimentadas com a câmera analógica na fábrica e, para isso, empreendeu um esforço tremendo para chegar ao mesmo posicionamento, ângulo, altura e iluminação que havia capturado no mês anterior.

Quando a questão de enquadramento e posicionamento de câmera estava resolvida, a equipe se deteve em solucionar o problema da iluminação. Como o espaço tinha pouca luz, foi necessário ajustar a câmera. Para isso, realizaram testes com uma folha de ofício para ajustar o balanço de cores entre os recursos de automático, branco ou azul. Depois desses ensaios, optaram pelo automático. No que diz respeito ao som, buscaram o melhor local para o posicionamento do microfone para abafar um pouco do ruído da fábrica, sem descaracterizar o local. Após todas essas verificações, testaram a cena do Minuto, ainda sem a fita na câmera.

Cronometraram o tempo que a máquina embobinadora de linhas levava para atravessar um canto ao outro do quadro – o que levaria mais de um minuto só nesse movimento. E, como o que importava era dar mais movimento a cena, optou-se por começar a partir de um ponto central para que a funcionária pudesse entrar no plano. Ao conversar com ela, houve uma interferência no sentido de pedir que em vez de carregar dois rolos de linha, carregasse três, solicitando que a sua entrada acontecesse a partir do vigésimo segundo, sendo devidamente avisada pela equipe.

Fita introduzida na câmera. O Minuto foi realizado. Após o nervosismo das alunas, para que tudo desse certo, a diretora do Minuto não pareceu muito contente. De antemão já mudaria alguma coisa. Se pudesse, se a metodologia permitisse, ela confirmou que faria outro, mas o exercício com o Minuto Lumière não permite filmar de novo. No decorrer da conversa com a equipe, o resultado foi positivo. Todos gostaram do que fizeram. Todos os

gestos de atenção com o Minuto, com o espaço da fábrica, com a câmera e com a equipe foram percebidos nesse momento de preparação e execução do Minuto Lumière.

Fim do Minuto. Deixamos a fábrica, em direção à escola. Despedimo-nos (alunos, professor e pesquisadora) no pátio da escola, após a combinação de seguirmos nos falando por meio das plataformas digitais. Caminhei em direção à estação de trem da cidade de Sant Vicenç de Castellet e retornei a Barcelona. Da mesma maneira que, para Larrosa (2014b, p. 39), “um filme (ou uma pesquisa) está feito de presenças, [e] também de distâncias”, o tempo de espera entre o dia de filmagem na fábrica e o exato momento em que assisti ao filme, foi um tempo de aproximações e distanciamentos com os gestos, presenças, imagens, sons, palavras e sensações da experiência de estar com os estudantes (e o professor Lluís) na produção do Minuto Lumière.

Durante essa espera, debrucei-me sobre os documentos do *Cinema en Curs*, assisti aos filmes produzidos pelos estudantes nas edições anteriores, li e reli artigos publicados sobre o projeto, voltei às minhas notas do diário de campo, busquei ver os filmes trabalhados ao longo do curso 2015-2016, assisti as produções (curtas-metragens e longas-metragens) dos cineastas¹²⁷ participantes nesse ano. E, assim como no CAp-UFRJ, o gesto de escrever revelou-se fundamental para experimentar o tempo – medido e desmedido – do estar sendo pesquisadora (observadora e participante).

¹²⁷ O curso 2015-2016 contou com a presença dos seguintes cineastas: Mercedes Álvarez, Teresa Arredondo, Pablo Baur, Meritxell Colell, Jaione Camborda, Felipe Correa, Raquel Cors, Marcos Florez, Verònica Font, Lluís Galter, Alex García, Pablo García Pérez de Lara, Pep Garrido, Daniel Lacasa, Jordi Morató, Nely Reguera, Guillermo Salinas, Ángel Santos, Ana Serret, Carla Simón, Guillermo Söhrens, Jonás Trueba, Gonzalo Verdugo e Javier Zoro.

4 - PLANO SUBJETIVO: DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS E FORMAS DE ESTAR NO MUNDO

Enquadramento: um casal de idosos. Fundo do plano: imagens de diversos santos católicos. Uma lamparina se movimenta no alto da cena. O gesto de filmar é acompanhado do gesto de narrar de José Renato. A voz da personagem entra em cena e, em composição com essa experiência visual e narrativa, somos apresentados a “seu Nilo” e “dona Perpétua”, moradores do sertão desde sempre, que serão os primeiros a perderem a casa em uma desapropriação de terra para a travessia de um canal. A voz em *off* segue narrando “eles estão casados há mais de 50 anos, nunca tiveram outra casa, nunca tiveram uma briga, nunca dormiram uma noite longe um do outro”. Em um determinado momento da sequência seu Nilo sai de cena para desligar o rádio, abandonando dona Perpétua no canto do plano. O senhor retorna, a pedido de José Renato – que a essa altura “não queria filmá-los separados”. Silêncio. Ouvimos cantos dos pássaros enquanto somos encarados pelo casal de senhores e pelo insistente balanço da lamparina. Corte.



O fragmento acima é do filme brasileiro *Viajo porque preciso, volto porque te amo* (2009)¹²⁸. O filme é construído em primeira pessoa, com planos subjetivos e a câmera está o tempo todo com a personagem. Da personagem, só ouvimos a voz (do ator Irandhir Santos). *Viajo porque preciso, volto porque te amo* vai se construindo na relação com o tempo e com o processo da personagem. Estar na estrada, deslocando-se por lugares e não lugares, revela os momentos de busca de uma viagem duplamente exploratória: do terreno para a transposição das águas e de si mesmo – o que é percebido nos momentos de deriva da personagem quando relata detalhes técnicos geológicos e tece comentários sobre as paisagens, pessoas e a sua condição de trabalho.

¹²⁸ O *road movie* de Karim Aïnouz e Marcelo Gomes traz a história de José Renato, geólogo, que é enviado para realizar uma pesquisa de campo pelo sertão nordestino brasileiro, cujo objetivo é avaliar o possível percurso de um canal que será construído, desviando as águas do único rio da região. Muitos dos lugares que José Renato percorre serão submersos e os habitantes serão desapropriados. Cada dia da sua viagem é registrado em um diário de bordo que apresenta tanto os dados geológicos da região quanto os aspectos subjetivos da personagem. Ao longo do percorrido, ele percebe que possui muitas coisas em comum com as pessoas e os locais por onde passa, desde a sensação de solidão e abandono, até o isolamento, o que torna a viagem cada vez mais penosa.

Assim como nesse *road movie*, essa pesquisa continua com o “pé na estrada”. Daqui em diante, seguiremos na interlocução com as pistas apontadas (e reveladas) durante o percurso dessa viagem investigativa. Um pouco dessas ressonâncias já foram anunciadas no “*Plano detalhe: experiências em cena*”, mas trazemos para esse capítulo os Minutos Lumière de cada experiência (Rio de Janeiro e Barcelona) e, o que os exercícios com os Minutos podem *dar a ver* da materialidade educativa, sem perder de foco as formas de fazer e de se relacionar com o mundo. Desse modo, esse capítulo trata de identificar e caracterizar os gestos pedagógicos *dados a ver* através do Minuto.

Cabe ressaltar que, os dois Minutos Lumière destacados na tese, foram elaborados de acordo com todas as etapas mínimas de produção de um filme: preparação, filmagem e finalização. Evidentemente, não tínhamos a pretensão de aprisionar (ou engessar) o processo de criação dos estudantes, mas seria importante acompanhá-los durante essa trajetória. Tanto foi assim que, ao longo do *plano detalhe*, os apontamentos sobre as experiências mostraram os diversos Minutos produzidos, como forma de exercício. Esta opção, por percorrer junto com os alunos as fases da produção cinematográfica, se deve ao fato de perceber a pertinência do planejamento tanto para docentes quanto para discentes.

A forma de narrar os dois Minutos Lumière, em que optei pelo exercício da escrita, no diálogo com a imagem em movimento, está em consonância com as demais sequências descritas, a partir dos trechos fílmicos previamente selecionados e apresentados ao leitor no princípio de cada capítulo dessa tese. Mais do que relatar uma história, ou uma sucessão de fatos encadeados, os fragmentos destacados buscam expor uma forma de relação com o filme, uma maneira de *experienciar* determinada sequência de imagens. E foi com essa lente subjetiva que busquei compor a relação educativa com o cinema, em primeira pessoa (a partir daqui), em primeiro plano.

O quarto capítulo caracteriza o que há na escola para se vê, na aproximação com o cinema; o que esse espaço público do aprender e do tempo livre, por meio do exercício Minuto Lumière, pode revelar para nós professores-pesquisadores dos gestos pedagógicos.

4.1 Câmera em ação: *Minuto Lumière Através da Janela*¹²⁹

Os dois alunos do Ensino Médio, um menino e uma menina, com quinze anos cada um, optaram pela produção do *Minuto Lumière* em dupla. Um, queria marcar a presença da natureza na parte externa da escola, outro queria acentuar a presença do sol dentro da sala de aula. Juntos escolheram uma sala no segundo andar da escola e posicionaram a câmera de frente para uma janela fechada, em plano médio, que se abria lentamente (por um dos alunos da equipe de filmagem). Ao abrir a janela, a grade externa posicionada verticalmente contrasta com o movimento de abrir em horizontal. Em poucos instantes, a luz do sol surge no canto esquerdo do quadro, na altura de um prédio residencial que fica de frente para a janela e nos deparamos com uma luminosidade estourada. Com a janela toda aberta, a luz do sol fica mais branda e parece compor com outros elementos: edifício, duas árvores (uma no canto esquerdo do quadro e outro em profundidade do campo direito), carros estacionados na rua, pessoas caminhando no sentido oposto dos carros que se movimentam pela pequena rua. Um homem e um menino atravessam todo o nosso campo de visão (da direita para a esquerda) até desaparecer por entre o verde das folhas da árvore. No exato momento em que esses dois deixam o quadro, o vento (de maneira leve e sutil) impõe a sua presença diante dos nossos olhos, opondo-se a imagem rígida das grades verticais que marcam a divisão entre a escola e a rua. A separação do que se passa fora, do que acontece dentro. E, antes que ousemos questionar essa fragmentação, um pedaço da janela começa a deslizar em um movimento da esquerda para a direita, juntando-se ao outro que vem em movimento oposto. Os raios do sol se escondem no mesmo momento em que as árvores se camuflam. Em um esforço, a última fresta da janela – que se recusa a fechar de maneira suave –, anuncia que estamos do lado de dentro. E assim, voltamos todos à escola.

¹²⁹ *Minuto Lumière* produzido pelos estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), dentro do projeto CINEAD/LECAV. Disponível no website <http://cinead.org/>.

4.2 Câmera em ação: *Minuto Lumière Un lloc fred*¹³⁰

Quatro alunas, quinze anos cada uma, juntas produziram o Minuto. No entanto, em funções diferenciadas: câmera/diretora, assistente de direção, operadora de som/sonoplasta, fotógrafa (*making of*). Todas trabalharam juntas. Todas decidiram em conjunto. O plano inicia em ângulo diagonal enquadrando as lâmpadas superiores do galpão da fábrica de tecidos (único foco de iluminação do local), uma máquina embobinadora de linhas e dez pinos de rolo de fios. A máquina segue em movimento do campo direito para o esquerdo. O ruído desse movimento de vai e vem é quase ensurdecedor. Após vinte segundos, em que apenas acompanhamos o ambiente da fábrica e nos familiarizamos com o som e tipo de atividade desenvolvida, uma funcionária jovem entra pelo canto esquerdo da tela, com três grandes rolos de fio nas mãos. A máquina continua trabalhando, no fundo da cena, enquanto a moça distribui os rolos de fio ao longo de uma bancada de aço, situando-se em primeiro plano, em um movimento inverso ao do equipamento. A pouca iluminação do ambiente, a distância da câmera, em composição com a vestimenta opaca da moça, não nos permite observar os detalhes dessa bancada. Após espalhar os rolos sobre a bancada, a trabalhadora chega ao canto direito do quadro, tira uma tesoura do bolso do casaco e começa a cortar as pontas emboladas dos fios de cada rolo, conectando-os com outros pinos apoiados na parte superior da bancada. O Minuto acaba com a moça no ponto central do quadro – não nos deixando esquecer em que local estamos: uma fábrica de tecidos. Ou, como destacam as estudantes-cineastas, *Un lloc fred*.

¹³⁰ Minuto Lumière produzido pelos estudantes do Institut Castellet, Sant Vicenç de Castellet, região metropolitana de Barcelona (Espanha), dentro do projeto *Cinema en Curs*. Quando a equipe editou o Minuto para a inclusão dos créditos, a estudante-diretora decidiu alterar o nome do Minuto de *Fàbrica tèxtil* para *Un lloc fred* (em português *Um Lugar Frio*). Disponível em: [http://www.cinemaencurs.org/ca/post-diari/minut-lumiere-un-lloc-fred?text=¢er_nid=&&process_phase\[27\]=27&exchange=0&author_uid=0&author_name=&film_nid=0&is_highlighted=0&film_title=&order=created&direction=DESC&limit=24&all_centers_from_land_50=0¢ers_from_land_50\[50\]=50&all_centers_from_land_51=0&&all_centers_from_land_52=0&&all_centers_from_land_54=0&&all_centers_from_land_53=0&&all_centers_from_land_2715=0&&all_centers_from_land_2908=0&](http://www.cinemaencurs.org/ca/post-diari/minut-lumiere-un-lloc-fred?text=¢er_nid=&&process_phase[27]=27&exchange=0&author_uid=0&author_name=&film_nid=0&is_highlighted=0&film_title=&order=created&direction=DESC&limit=24&all_centers_from_land_50=0¢ers_from_land_50[50]=50&all_centers_from_land_51=0&&all_centers_from_land_52=0&&all_centers_from_land_54=0&&all_centers_from_land_53=0&&all_centers_from_land_2715=0&&all_centers_from_land_2908=0&)

fred?text=¢er_nid=&&process_phase[27]=27&exchange=0&author_uid=0&author_name=&film_nid=0&is_highlighted=0&film_title=&order=created&direction=DESC&limit=24&all_centers_from_land_50=0¢ers_from_land_50[50]=50&all_centers_from_land_51=0&&all_centers_from_land_52=0&&all_centers_from_land_54=0&&all_centers_from_land_53=0&&all_centers_from_land_2715=0&&all_centers_from_land_2908=0&

4.3 Tecendo fios com os Minutos Lumière: gestos pedagógicos revelados

Os elementos destacados no exercício da escrita *Minuto Lumière Através da Janela*, tiveram como intenção explicitar os aspectos da linguagem cinematográfica desenvolvidas pelos estudantes no processo de produção do Minuto. Revelados na forma como situou o leitor no ambiente da filmagem (sala de aula), na linha de argumentação do Minuto (presença da natureza dentro e fora da sala), no posicionamento da câmera (de frente para a janela), no enquadramento (plano médio), na iluminação do plano (luz solar) e nos efeitos sonoros (ruídos de carros, pessoas e vento).

O mesmo aconteceu com o *Minuto Lumière Un lloc fred*, cujo propósito de focalizar as escolhas cinematográficas dos estudantes, apresentou o *set* de filmagem (fábrica de tecidos), a argumentação/roteiro do Minuto (o trabalho em uma fábrica de tecidos), o posicionamento da câmera (diagonal), o enquadramento (plano aberto), a luminosidade do plano (lâmpadas frias do ambiente interno) e o som (ruído da máquina).

Esses exercícios estiveram encharcados dos três gestos fundamentais (*eleger, dispor e atacar* – Bergala (2008)) para a realização do Minuto Lumière, evidenciados na escolha do que *dar a ver*, na disposição do posicionamento da câmera para capturar o que foi escolhido filmar e, no momento exato da filmagem.

Ao acolher o convite feito pelo *Minuto Lumière Através da Janela*, em que terminamos convocando para um retorno à escola, aceitei o desafio de permanecer nela, de caminhar por ela. Nessa caminhada, percebi-me ocupando outro lugar, não mais como docente responsável por um grupo, mas como professora-pesquisadora que acompanhou determinada prática com o cinema na escola. Essa condição de transeunte, de estar “fora-de-posição”, deslocada, foi reveladora de gestos pedagógicos que, talvez, se estivesse atuando como professora, não seriam perceptíveis.

Ainda assim, cabe destacar que a caminhada (a inserção) aconteceu de maneira distinta nos dois espaços escolares acompanhados. No CAp-UFRJ, durante o primeiro semestre de 2015, devido ao grande número de alunos na aula de cinema e da heterogeneidade (pois haviam alunos do 6º ano até o 1º ano do Ensino Médio), acabei atravessando as fronteiras entre o que seria uma observação, ou até mesmo observação participante, para uma postura mais de professora do grupo, junto à professora das aulas de cinema. Nessa mediação em conjunto – que incluía tanto as aulas para a produção do *Minuto Lumière*, quanto os demais exercícios cinematográficos –, acabei assumindo uma parte na divisão dos grupos dos alunos.

O acompanhamento ininterrupto das ações realizadas no CAP ofereceu condições para se perceber os gestos pedagógicos destacados em cada encontro. A aula acabava e muitos alunos permaneciam na sala para a continuação de algum exercício, para tirar dúvidas, mostrar algum “experimento” audiovisual do fim de semana, ouvir sugestões de atividades que poderiam realizar sozinhos ou com outros grupos (que não da aula de cinema). Regularmente saíamos da aula, eu e a professora, elaborando determinada resposta dos alunos frente aos exercícios propostos.

O que foi muito distinta da experiência com o projeto *Cinema en Curs*. Na escola em que acompanhei a produção dos Minutos estive presente apenas nas atividades específicas com o Minuto, nas aulas na escola e na rodagem fora da escola. Ali, assumia o papel de pesquisadora observadora. Tudo estava bem definido – o que não significa que não fui acolhida. Sim, fui bem acolhida, pelos alunos e pelo professor. Conversávamos sobre o planejamento, mas tudo já estava planejado e me cabia o papel de acompanhar os gestos educativos desses alunos mediados pelo professor das aulas de cinema.

A expressão na escrita, ao descrever os Minutos Lumière, revela a forma a qual estava inserida. No CAP estava envolvida desde o início com a turma. Incluí-me no projeto desde o primeiro dia de aula, acompanhando outras aulas de cinema, não somente as com o Minuto. O acompanhamento processual no CAP e o acompanhamento pontual no projeto *Cinema en Curs*, é revelador de gestos pedagógicos, pois a presença do cinema, em sua materialidade fílmica, não diminui o impacto da presença do professor, da relação que se estabelece entre o filme, docente e discentes.

A observação participante no CAP-UFRJ revelou o caráter de exposição que a experiência apresentou, uma vez que ao passar pela experiência com os alunos do CAP, a escrita é reveladora dessa inserção. Por isso, igualmente, exponho o acolhimento do convite do Minuto Lumière *Através da Janela* de voltarmos à escola, após o fechamento (nada suave) da janela. Nessa perspectiva, Larrosa (2014b), no diálogo com aspectos do enquadramento e enfoque do cineasta Pedro Costa, sinaliza algo que nos remete a força dos Minutos Lumière na escola, quando ressalta a escolha de Costa por filmar planos fixos.

Primeiro, porque o movimento deve estar na realidade, não na câmera. Em *Vanda*, tudo o que acontece é frágil, instável e trêmulo. (...) Em segundo lugar, por uma questão de resistência às demolições. Tudo no bairro está sendo destruído. (...) Em terceiro lugar, pelo desejo de intervir o menos possível, de fazer-se presente o menos possível. (...) Por último, porque o movimento deve estar na recepção (LARROSA, 2014b, p. 44).

Todos esses destaques são perceptíveis quando os estudantes preparam e realizam o seu Minuto: escolhem (pensando qual o movimento do/no mundo poderá se revelar nesse plano); aguardam o momento exato para o início da filmagem (resistindo na espera que algo aconteça); filmam (e, nesse momento, só nesse momento, não intervêm na realidade); assistem (fazendo o movimento acontecer nesse momento de espectador emancipado diante do Minuto). Do mesmo modo, podemos observar essas escolhas no gesto pedagógico do professor quando este, em um gesto de amor ao mundo (e aos estudantes), materializa o assunto a ser estudado, assumindo o compromisso com o *bem público, bem comum* colocado (igualmente) na presença de todos.

Como já foi referido no decorrer desse trabalho, o exercício com o Minuto Lumière possibilita revisitar o primeiro gesto cinematográfico, a infância do cinema, entendida aqui como “condição da experiência” (KOHAN, 2007, p. 86), atravessada por diversos tempos e espaços, não se limitando às cronologias e prescrições, mas, sobretudo, inaugurando o novo, na atualidade de cada experiência. Justamente por promover essas aproximações espaço-temporais entre a primeira vez do cinema e a primeira vez de quem experimenta o ato cinematográfico, é que o Minuto pode provocar distintas experiências na relação com o mundo.

Nesse sentido, as duas questões que me acompanharam ao longo dessa pesquisa (*Quais gestos pedagógicos a experiência com o Minuto Lumière revela? Que relação educativa, que forma de estar no mundo, essa experiência promove?*), ressoam nesse momento em que pensamos os desdobramentos educativos, a partir do exercício com os Minutos, tornando visível uma forma atenta de estar no mundo, de se relacionar com o mundo, mediada por alguns gestos pedagógicos.

A menção aos gestos está presente de maneira recorrente no Grupo CINEAD/LECAV. Ao acessar o *website* do Grupo, na parte dos materiais didáticos, por exemplo, podemos localizar a abordagem do cinema na escola como um gesto criativo, em aproximação com *A Hipótese-Cinema* de Bergala (2008). Nele, Fresquet (2013) destaca dez gestos para se trabalhar a iniciação cinematográfica na escola, em consonância com as operações de “escolher, dispor e atacar”.

Segundo esse material, os gestos de criação estão intimamente vinculados com a tomada de atenção para o *enquadrar*, em que precisamos de cuidado e dedicação para pensar no que ficará dentro do quadro ou fora dele; o *fazer de conta e tomar decisões*, quando imaginamos que a sombra do corpo é um monstro, que uma pequena poça de água é um rio; o *ensaiar modos de ver para construir pontos de vista ou pontos de escuta* a

partir de uma intencionalidade em direção ao espectador, fragmentando memórias, afetos, sons e imagens para a criação de outras percepções; o *ocultar/revelar* que reserva algo de mistério na relação com o conhecimento do mundo, do outro e de si próprio nos planos; o *colocar em relação* quando na realização dos exercícios cinematográficos ensaiamos mais de uma proposta para o mesmo plano, ou sequência de planos, a fim de colocá-los em correspondência; o *crer/duvidar* porque pode provocar uma tensão no espectador que o faça oscilar concomitantemente entre a crença e a incerteza; o *descronologizar e intensificar o tempo* – o que pode ser percebido nos exercícios com os Minutos Lumière, quando na elaboração deste, um minuto pode parecer tempo demasiado para a filmagem de um plano, ou justamente o seu inverso; o *inventar e criar sentidos* pois explicita o gesto de aprender com o cinema, na medida em que “acende” a imaginação para colocar os conhecimentos em relação, possibilitando a criação de sentidos¹³¹.

Considerando que esses gestos materializados nos exercícios com o cinema na escola não se apresentam como receita, mas como inspiração para a produção sensível e colaborativa de conhecimentos. Todos esses gestos cinematográficos na escola evidenciam como essa discussão é cara ao Grupo – o que dialoga com os *gestos mínimos* (SKLIAR, 2011), potencializados pelos encontros, conversas, do estar junto, do estar entre, no cotidiano educativo. Se pensarmos, por exemplo, no *ocultar/revelar*, gesto tão presente no cinema, nas narrativas, no som, na luz e sombra, porém pouco vigente nas práticas pedagógicas. Ora, se tudo está dado, desvendado, como convocar a atenção do aluno para alguma materialidade do mundo? Como despertar o interesse por algo? Quiçá, o cinema possa nos auxiliar a *ensaiar modos de ver para construir pontos de vista ou pontos de escuta* na relação com o mundo.

Outro gesto vital para se pensar a relação cinema-educação é o de *crer/duvidar*, na medida em que salvaguarda uma relação fronteira entre as imagens que circulam e o que lemos e escutamos, convidando-nos a suspeitar sobre isso estamos vendo, lendo e ouvindo. E, nesse movimento, abre-se um espaço para interrogações, dúvidas e possibilidades de alteração do que é percebido, sentido, conhecido e apreciado. Nesse exato momento em que suspeitamos e, conseqüentemente, dedicamos uma mirada atenta, podemos sentir a repercussão do *descronologizar e intensificar o tempo*, pois o mesmo tempo entre uma imagem e outra, entre um plano e outro, pode ser absurdamente veloz ou, conter um tempo

¹³¹ Para uma leitura mais detalhada de cada gesto elencado sugerimos consultar o artigo “Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias”, disponibilizado no seguinte sítio eletrônico: http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf

lentamente preciso – requerendo de nós um tempo (outro) para *experienciar* coisas *mínimas*. Nesse sentido, esses *gestos mínimos* – que às vezes não damos importância por considerá-los pequenos –, revelam a grandeza de gestos como receber, acolher, conversar, escutar (e também) silenciar, fortemente presentes no ato de educar.

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ése *Todos sin excepción* – donde se marca en demasía lo substantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad- no parece haber un *cualquiera*: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: *cualquier cualquiera*. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del “todos” y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera¹³² (SKLIAR, 2011, p. 17).

Com o intuito de *dar a ver* os gestos pedagógicos, na relação dos professores com os estudantes, trazemos o *bem público* cinema para dentro da escola, uma vez que revelam, também, a dimensão ética e estética tanto do campo educação quanto do campo cinema-educação. O ato pedagógico por excelência na escola é baseado no princípio da igualdade, é para todos (não no sentido abstrato e universal), mas no sentido do qualquer um, para “educar um qualquer” (SKLIAR, 2011).

Em se tratando de gestos, as considerações de Vilém Flusser¹³³ na obra *Los Gestos: fenomenología e comunicación* tornam-se pertinentes. A primeira definição de gesto proposta pelo autor é de que como “movimiento del cuerpo, o de un instrumento unido a él, para el que no se da ninguna explicación causal satisfactoria”¹³⁴ (1994, p. 8). Ainda que tentemos dar “explicações” para cada gesto, como se eles fossem puros, ou gestos em si mesmos, não podemos esquecer que estão entremeados por diversos padrões socioculturais. Como desdobramento,

¹³² “Hoje falamos muito em uma educação para todos, mas que esse *Todos sem exceção* – onde se marca em demasia o substantivo, o maiúsculo, outra vez a totalidade – não parece haver um *qualquer*: qualquer menino, qualquer menina, qualquer jovem, enfim, qualquer outro, com qualquer corpo, com qualquer modo de aprender, qualquer posição social, qualquer sexualidade, enfim: *qualquer qualquer*. O que quero dizer é que há a pretensão de um gesto sempre desmesurado, sempre excessivo nessa enunciação de “todos” e nos faltam, não fazem falta, fazem falta os gestos mínimos para educar. Para educar qualquer um”. *Tradução nossa*.

¹³³ Vilém Flusser (1920 - 1991), autodidata filósofo e escritor tcheco-brasileiro, pioneiro no campo da teoria da mídia e da comunicação. A versão da obra *Gestos* é escrita originalmente por Flusser em português. O pensador, segundo contam, costumava escrever e reescrever todos os seus textos em quatro línguas, nessa ordem: alemão, português, inglês e francês.

¹³⁴ “como movimento do corpo, ou de uma ferramenta a ele unida, para o qual não existe nenhuma explicação causal suficiente”. *Tradução nossa*.

(...) los gestos son movimientos corporales, en los que se manifiesta la existencia. Por ello puede deducirse cómo está el gesticulante en el mundo. Y eso es ciertamente posible, porque la persona que gesticula está convencida de ejecutar libremente sus movimientos, aun a sabiendas de que, como cualquier movimiento, también están condicionados¹³⁵ (1994, p. 77).

Como movimento corporal simbólico, para a produção de um significado, os gestos, ou os significados revelados a partir deles, são atividades cotidianas, em que o autor realça alguns, diferenciando-os entre eles: escrever, falar, fazer, amar, destruir, pintar, fotografar, filmar, plantar, ouvir música, fumar cachimbo, telefonar, buscar e o gesto do vídeo. Ao apresentar e discutir cada um desses gestos – dos mais cotidianos aos mediados pelos aparelhos – explicita que os gestos revelam uma forma de estar no mundo. Inevitavelmente, aqueles gestos que explicitam a relação com os dispositivos tecnológicos, como o “gesto de filmar” e o “gesto de fotografar”, aparecem nesse texto como pontos de contato.

Embora Flusser (1994) tenha trabalhado em torno de técnicas que orientou certa maneira de “ler” os gestos, seu caminho teórico-metodológico não vislumbrou uma teoria interpretativa dos gestos. Mas, sobretudo, tornar visível que na relação com o outro, fundamentado no princípio do que ele chamou *acordamiento*, algo parecido como concordância, os gestos estariam delineados pelas combinações da vida em sociedade, a forma a qual encontramos para dar sentido ao mundo.

Nesse caminho por dar sentido ao mundo, reconheço a limitação da escrita em abarcar toda a potência das experiências possíveis no mundo escolar, contudo, esse exercício de escrever em linhas, como uma sucessão de pontos, revela certa maneira de pensar que, no caso dessa tese, articula pensamento através do gesto de escrever. Porque, ao “rascar, arañar una superficie”¹³⁶ (FLUSSER, 1994, p. 31), em um movimento contínuo de fazer *in-scripciones*¹³⁷, expresso o desejo pelo compartilhamento dos registros, pela difusão de notas educativas para o “entesouramento” de gestos pedagógicos.

Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:

¹³⁵ “os gestos são movimentos corporais, em que se manifesta a existência. Por ele, pode-se deduzir como está o gesticulante no mundo. E isso é certamente possível, porque a pessoa que gesticula está convencida de realizar livremente os seus movimentos, mesmo sabendo que, como qualquer movimento, eles estão também condicionados”. *Tradução nossa.*

¹³⁶ “Roçar, arranhar uma superfície”. *Tradução nossa.*

¹³⁷ “Inscrições”. *Tradução nossa.*

- Imagens são palavras que nos faltaram.
 - Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
 - Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
 Ai frases de pensar!
 Pensar é uma pedra. Estou sendo.
 Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)
 Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
 Outras de palavras.
 Poetas e tontos se compõem com palavras...
 (BARROS, 1998, p. 55).

Assim, o movimento de compor este texto com palavras que, por vezes me faltam, anuncia de que lugar falo, bem como expressa o desejo de pertencimento às classes dos *poetas e tontos [que] se compõem com palavras*, no intuito de contribuir com diferentes sentidos e olhares sobre as práticas pedagógicas. Com o único amparo de que “escribir significa abandonarse al poder mágico de las palabras, manteniendo no obstante un cierto control sobre el gesto”¹³⁸ (FLUSSER, 1994, p. 36).

Inevitavelmente, lembrei-me de Foucault (2010), em uma entrevista de 1978, concedida ao jornalista italiano Duccio Trombadori, em que comentou sobre o processo de transformação do escritor e do leitor. Segundo ele, os seus livros são escritos de “experimentador” mais que escritos teóricos, por isso assumem caráter transformador, aptos a se conectarem com alguma prática coletiva, porque são construídos a partir de uma experiência pessoal que permite uma modificação do autor e dos leitores, desconstruindo formas tradicionais de pensar, evitando todo caráter prescritivo. Ao definir suas obras como “livros-experiência”, opondo-se aos “livros-verdade”, Foucault (2010) traz à tona problematizações sobre o que se considerava verdadeiro (em algum campo específico do saber e em determinado momento histórico), produzindo transformações tanto em quem escreve como em quem lê.

Nessa entrevista, Foucault (2010) parte da noção de experiência para conduzir um fio que liga múltiplos aspectos da sua trajetória intelectual e pessoal, imbricado no contexto histórico da intelectualidade francesa à época. Essa entrevista evidencia as experiências-limite – porque transformam subjetividades – vivenciadas por ele a partir da leitura de Friedrich Nietzsche (1844-1900), Georges Bataille (1897-1962) e Maurice Blanchot (1907-2003) e do desejo de que seus livros tivessem esse tipo de efeito (para si e para os leitores). Se para o escritor francês a experiência tanto arrebatava o sujeito de si mesmo quanto modifica as relações (históricas, teóricas, morais, éticas e estéticas); a

¹³⁸ “Escrever significa abandonar-se ao poder mágico das palavras, mantendo, no entanto algum controle sobre o gesto”. *Tradução nossa*.

minha experiência, como pesquisadora observadora e participante, revelou a importância transformadora do gesto de escrever. Em alguns momentos, um gesto solitário. Em outros, um gesto coletivo e compartilhado. Como também o é ser (e estar sendo) professora.

Com referência ao gesto de escrever no cinema, Mário Alves Coutinho (2007), em uma entrevista com Bergala, aborda a relação da obra do cineasta francês Jean-Luc Godard com a literatura. Ao longo da conversa, Bergala explora as características estilísticas e rítmicas de Godard, em seus incessantes “jogos com as palavras”, revelando que há uma conexão intensa do cineasta com a escrita.

Quando Godard escreve uma carta, é num belo papel. Ele adora a papelaria, a escrita como grafismo. Ele tem uma bela letra. Quando Godard faz um envelope, trata-se de um objeto. Ele é bastante artista com sua mão. Um roteiro de Godard é algo muito bem cuidado. Ele coloca muito trabalho na escrita. Mesmo quando ele escreve três palavras, é bom. Respeitar a escrita é isso. Ele não a toma apenas como um veículo. A escrita, para ele, é algo concreto, visível. É necessário que ela seja bem feita. Godard é um louco pela papelaria. Ele tem um prazer todo material de escrever (COUTINHO, 2007, p. 101).

Esse “prazer material pela escrita” de Godard potencializa o gesto de escrever nessa investigação, ao manifestar autoridade não somente porque através dele essa tese se constrói e torna-se visível, mas, especialmente, porque os trabalhos escritos em parceria com a professora da escola de cinema do CAP-UFRJ (ano 2015) apresentados em eventos do campo da educação e do cinema-educação, como também os artigos tecidos coletivamente na ocasião do doutorado sanduíche; convertem-se em materialidade. Além disso, o gesto de escrever, como exercício do pensamento e sistematização dos registros, demanda um gesto pedagógico primoroso – que é o de avaliar (e de autoavaliação) durante o processo. Nessa perspectiva, “si la experiencia, que no es la vivencia, busca ser pensada y expresada, la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar”¹³⁹ (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 81)

Como exercício docente indispensável, a avaliação orienta o trabalho do professor e o estudo dos alunos, com base nos objetivos propostos. Ela está presente desde o princípio, quando desejamos conhecer um pouco mais dos nossos estudantes, no sentido do conhecimento pedagógico (o que já sabem ou querem saber), conforme podemos perceber no primeiro exercício realizado no CAP-UFRJ em que na interlocução com o “Autorretrato” produzido por cada aluno, tivemos a oportunidade de considerar cada caso.

¹³⁹ “Se a experiência, que não é a vivência, busca ser pensada e expressada, a escrita é passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar”. *Tradução nossa.*

A partir dela orientamos nossas ações, selecionando as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do curso, em composição com a curiosidade dos alunos. Em um exercício constante de apresentar algum assunto cinematográfico *público*, para que pudesse despertar o interesse por alguma coisa do mundo através do tema escolhido.

O que ficou visível nessa tomada de atitude – que fomos aperfeiçoando em cada encontro – era a legitimidade de pensarmos o processo avaliativo, desde dedicarmos alguns minutos para avaliarmos o encontro, entre nós e/ou com os próprios alunos, até os momentos frutíferos de observação do grupo e das conversas em paralelo. Possivelmente, só conseguimos realizar um pouco do exposto acima, com relação ao processo avaliativo, porque éramos duas professoras (Gisela como regente e eu como pesquisadora). O fato de estar implicada na atividade pedagógica, mas ter uma função definida de “observadora” (ainda que participante), pode ter gerado esse ambiente profícuo para exercícios de pensamento, de escrita, de avaliação e de autoavaliação.

Durante esse percurso alguns *fiões* foram tecidos como norteadores dessa trajetória, no sentido do *mapear* sugerido por Masschelein (2008) em que esse gesto não significou descrever, mas orientou nossa viagem e emitiram sinais ao longo dos caminhos – da mesma forma como auxiliou José Renato, em *Viajo porque preciso, volto porque te amo*. O exercício nessa escrita é de realizar uma aproximação entre planejar e mapear, pois a noção de mapeamento como uma expressão da atividade de caminhar, remete ao trabalho educativo realizado com Gisela e observado no *Cinema en Curs*.

Pensando nisso, conforme destacado no início desta seção, o gesto de caminhar é um importante aliado, porque somente através dele podemos experimentar a autoridade do caminho (MASSCHELEIN, 2008) – o que foi percebido quando solicitado aos estudantes da aula de cinema, ainda que não tenha sido pedido com essa finalidade, o caminhar junto (docentes e discentes) pela escola como nos exercícios audiovisuais com o documentário, telefone sem fio e Minutos Lumière no CAp-UFRJ. Ou, como no caso dos Minutos do Institut Castellet, em que os acontecimentos rotineiros de ir à pastelaria perto da escola, de visitar a cozinha de um restaurante do bairro, de explorar o interior da caminhoneta da família, de conhecer a fábrica nas imediações do Institut. Enfim, essas caminhadas atentas deram o tom da filmagem de cada Minuto.

Para a pré-produção e produção dos documentários no CAp-UFRJ, os estudantes, após delimitação do tema, tiveram que caminhar pela escola com o objetivo de traçar o roteiro, escolher locações, testar som e imagens. Esse recorrido pela escola contou com a presença de um adulto (professor ou cineasta) para a mediação ao longo do processo. O

grupo de estudantes acompanhado por mim, que filmou *Os funcionários terceirizados em greve*, entrevistou três funcionários contratados da escola. É importante destacar a presença da mediação pedagógica para o auxílio na organização do planejado pelos alunos na aula anterior, bem como da força do mapeamento para a continuidade do sistematizado no roteiro. O que significou que mapear os territórios da escola àquela altura, exigiu caminhar, uma caminhada atenta, um olhar atento para um espaço tão habitual e comum.

Para a realização do exercício *Telefone sem fio*, mais uma vez o gesto de caminhar foi convocado. Novamente nos deparamos como o gesto de caminhar era pleiteado pelo gesto de planejar, mapear e decidir. A busca pelo *lugar secreto* na escola, pela atenção demandada aos elementos cinematográficos e, ao mesmo tempo, ao convite para ousarem e inventarem, com base em todo o repertório experimentado ao longo do curso, a sistematização da filmagem, tudo isso, está diretamente relacionado ao gesto do professor em chamar a atenção para algo, o olhar desnaturalizado, a solicitação para recorrerem às atividades realizadas nas aulas anteriores, buscando ir além delas; além do gesto escolar mais clássico que é o de registrar (em cadernos, folhas, livros).

Com os Minutos, conforme já apontado no terceiro capítulo dessa tese, caminhar pela escola; lançar um olhar mais demorado às coisas e espaços; anotar observações para reflexão; auxiliam na identificação dos motivos que serão filmados, em profunda conexão com o gesto de caminhar, mapear, planejar, decidir e escrever. Quando no Minuto *Através da Janela* os dois alunos elegem juntos a sala de aula como *set de filmagem* – ainda que um quisesse marcar a presença da natureza do lado de fora da escola e outra pretendia apenas acentuar a presença do sol dentro da sala de aula – eles demonstram dois endereçamentos de olhar para o espaço escolar: a escola que *dar a ver* e a escola que é vista e/ou sentida.

A escolha do posicionamento da câmera também faz parte de uma complexa rede de escolhas, observações e experimentações. Do ponto de vista do espectador, somos convidados a olhar para fora, a acompanhar as cenas que acontecem nesse tempo de duração do Minuto. Do ponto de vista do docente, podemos entender esse olhar para o exterior, como um ato de curiosidade e de interesse com o que se passa mais além da janela do segundo andar do CAp. E aqui está a entrada para se pensar o escolar, os gestos pedagógicos: a interrupção do tempo e do espaço, portanto, território do acontecimento, do presente.

A materialidade escolar está escancaradamente exposta em *Através da Janela*. Existem portas, paredes, vidros, sala de aula, estudantes, professores, sinal, exercícios e

materiais audiovisuais. A escola, por meio do Minuto Lumière (e que poderia ser qualquer outro exercício), é capaz de provocar interesse por alguma coisa, descentrando do aspecto *ensimesmado* do estudante – que se aproxima da relação pedagógica explicitada na obra *Mestre Ignorante*, onde a autoridade educativa está no objeto (livro, câmera, exercícios etc). Para Rancière (2002), a forma a qual o professor se aproxima do objeto, a maneira pela qual se faz presente na relação entre o objeto (de estudo) e o estudante, “liberando a inteligência” do *aprendiz* para que se conecte com a matéria e, concentrando a atenção nela, insista, pense, construa o seu próprio caminho; sempre na companhia do *mestre* – que estará junto durante o percurso.

Sabendo da potência do objeto de estudo, dessa *terceira coisa*, que pode ser estrangeira tanto ao *mestre* como ao *aprendiz*, no sentido da alteridade, do outro que se coloca de forma inédita diante de nós (docentes e discentes) – como podemos pensar com o cinema. Pois, mesmo que o professor conheça o que está sendo colocado em jogo, até porque o planejamento foi construído por ele, não há uma relação em que o aluno recebe passivamente as informações e explicações. Diante de um filme, por exemplo, embarcamos juntos em uma aventura pedagógica com essa *terceira coisa* que nos “conduz para fora” (MASSCHELEIN, 2003), ao gerar uma suspensão de si, despertando um interesse para algo distinto de nós mesmos.

No momento que voltamos à escola, pelas lentes do Minuto Lumière do CAp, após o movimento de fechar a janela que suaviza a entrada dos raios do sol dentro da sala de aula, sentimos o quanto a escola pode oferecer tempo livre aos estudantes. Tempo livre para criação, suspensão das previsibilidades e do uso mercadológico do tempo. Tempo liberado para pensar, olhar com atenção, se demorar sobre uma matéria de estudo que pode não servir para nada, segundo a lógica neoliberal.

Esse tempo desonerado (ou de uma “inteligência liberada”) para que o estudante “dê voltas ao pensamento”, é tangível no Minuto Lumière *Un lloc fred*, do Institut Castellet. O fato de esse Minuto ter sido filmado em uma fábrica de tecidos, focando apenas uma parte do trabalho realizado nesse local, traz à tona toda uma discussão elaborada em torno do binarismo temporal ocupado e ocioso e, conseqüentemente, tempo do trabalho e tempo do lazer que por muito tempo o cinema se dedicou (ou dedica). Segundo Héé (2016, p. 40), “el privilegio que se concede a la salida del trabajo seguramente tiene que ver con la posición ideológica del cine, que mayoritariamente es

vetor de un discurso progresista de emancipación al que le gusta denunciar la esclavitud”¹⁴⁰.

Não é pretensão dessa investigação entrar na discussão sobre o trabalho (ou não trabalho), entretanto, o *Minuto Un lloc fred*, filmado dentro de uma fábrica, oferece condições para esclarecermos o que significa defender a escola como tempo livre, como espaço garantido da liberação do tempo do trabalho, da família, do consumo, do passado e do futuro. Isto é, os estudantes do Institut Castellet não estavam na fábrica para “aprenderem uma profissão”, ou “para conhecerem o contexto fabril”. Eles estavam ali experimentando e aprofundando um tema de interesse emergido a partir da relação com o cinema. Estavam ali, em sinal de continuidade da aula de cinema. É claro que não podemos reduzir (ou neutralizar) a presença dos alunos nesse espaço, mas, o propósito aqui é acentuar que, embora estivessem nesse ambiente, eles estavam enquanto estudantes, em momento de estudo, realizando um exercício escolar – porque entendemos nesse texto que as “saídas escolares” apresentam propósitos pedagógicos definidos.

Assim como no *Minuto*, em que os vinte segundos iniciais nos apresentaram ao ambiente da fábrica, familiarizando-nos com o ruído e tipo de atividade ali desenvolvida e, o enquadramento final tampouco nos deixou esquecer o local que estávamos; os estudantes estiveram plenamente presentes, extremamente focados em sua atividade. De tal modo que, caminhar, mapear, planejar e decidir foram gestos realizados em conjunto, porém solicitados a partir da prática pedagógica.

Coube ao professor o planejamento e execução dessa ação pedagógica junto aos estudantes. Organizou a saída com os alunos, o tempo, os materiais (cinematográficos), a metodologia, o grupo, sem perder de vista os aspectos da matéria de estudo, em consonância com as justificativas, objetivos, cronograma, decisões e problematizações realizadas nas aulas anteriores, exigindo a mediação constante tanto entre matéria de estudo e o coletivo da turma como matéria de estudo e os pequenos grupos formados para o desenvolvimento das tarefas.

Para a construção dos *Minutos Lumière*, os gestos de ver, fazer, fotografar, filmar e, portanto, de produzir, estão diretamente relacionados durante o processo de realização do exercício. Inclusive, dediquei especial atenção aos dois primeiros gestos no segundo capítulo dessa investigação, do ponto de vista da articulação entre cinema e educação.

¹⁴⁰ “O privilégio que se concede a saída do trabalho certamente tem a ver com a posição ideológica do cinema, que principalmente é veículo de um discurso progressista de emancipação que gosta de denunciar a escravidão”. *Tradução nossa*.

Por ser um gesto extremamente complexo, Flusser (1994) tenta decompor o gesto de fazer de uma maneira simples: “ambas manos se extienden hacia el mundo de los objetos. Agarran un objeto y lo arrancan de su entorno. Presionan por ambos lados sobre el objeto y cambian su forma”¹⁴¹ (FLUSSER, 1994, p. 52). Com essa definição, o autor traz a atenção para as mãos. Para as mãos que desejam, ao manipular o objeto, em uma relação de interesse com ele, encontrar-se e encontrá-lo. Jogando com o objeto câmera, entre as mãos, a curiosidade se impõe (tanto pelo dispositivo quanto pelo mundo), porque “cada par de manos tiene una forma y manera específica de moverse en el mundo”¹⁴² (*Idem*, pp. 60-61).

Ao relacionar com o gesto de fazer, no contato com os objetos, como por exemplo, uma câmera de filmar ou fotografar, podemos pensar sobre o que temos “entre as mãos”, o que fazemos com o que temos entre elas, buscando estabelecer um vínculo ao mesmo tempo em que já desenhamos uma forma (ou ideia) de dar sentido a esse objeto – o que antecede, conseqüentemente, o gesto de produzir. À primeira vista, esse vínculo com o objeto parece passivo, mas quando tiramos “el objeto en cuestión de su contexto para ponerlo en outro”¹⁴³ (FLUSSER, 1994, p. 57), o que antes assemelhava-se a uma inércia, começa a reagir. O “material bruto” sofre alterações e percorre caminhos previstos e imprevisos. No caso da câmera, um dispositivo formado

(...) por un ‘cuerpo’, soporte de los diferentes mandos, un ‘almacén’ (o grabador-lector), un ‘objetivo fotográfico’ y desde los años veinte un ‘sistema de encuadre’ que permite ver (visor réflex o pantalla de control) o adivinar (colimador) lo que será la imagen grabada¹⁴⁴ (COMOLLI, 2016, p. 117).

Sabendo disso, podemos transformar o objeto-dispositivo-ferramenta câmera em potentes gestos para a produção incessante de ilusões (ou ficções) através de imagens da “vida real”, da vida mesma. Tendo como exemplos as operações de fotografar e filmar que esse instrumento propicia, o gesto de fotografar revela que, quem tem o objeto câmera entre as mãos, o fotógrafo, sabe o que faz e se percebe por meio dos seus gestos: procura

¹⁴¹ “Ambas as mãos se estendem ao mundo dos objetos. Agarram um objeto e o arrancam do seu ambiente. Pressionam sobre ambos os lados do objeto e alteram a sua forma”. *Tradução nossa*.

¹⁴² “Cada par de mãos tem uma forma e uma maneira específica de mover-se no mundo”. *Tradução nossa*.

¹⁴³ “o objeto em questão do seu contexto para colocá-lo em outro”. *Tradução nossa*.

¹⁴⁴ “por um ‘corpo’, suporte de vários controles, um ‘depósito’ (ou gravador-leitor), uma ‘lente fotográfica’ e a partir dos anos vinte um ‘sistema de enquadramento’, que permite ver (‘visor reflex’ ou controle da tela) ou decifrar (colimador) o que será a imagem gravada”. *Tradução nossa*.

um ângulo, um enquadramento, uma posição, demonstra uma intenção – o que se constitui em conjunto, no gesto de ver. É, portanto, um gesto corporificado.

Esto vale para cualquier gesto humano, pero se aplica especialmente al gesto del fotógrafo. El gesto del fotógrafo es un gesto filosófico; o, dicho de otro modo: desde que se inventó la fotografía es posible filosofar no sólo en el medio ambiente de las palabras, sino también en el de las fotografías. Ello se debe a que el gesto de fotografiar es un gesto de ver¹⁴⁵ (FLUSSER, 1994, p. 104).

De acordo com o autor, o fotógrafo necessita ter conhecimento das potencialidades e limitações do aparelho que tem em mãos porque esse é o instrumento que fotografa. Da mesma forma em que podemos ensaiar uma aproximação com o gesto de filmar, pois quem filma tem a possibilidade de

(...) combinar fenómenos que todavía no han ocurrido en una forma todavía no dada, y hacerlos así discurrir. Lo cual significa no sólo contar algo ocurrido o que ha podido ocurrir, sino hacer que se desarrolle *ahora* lo que ha podido ocurrir: puede anticipar el futuro, no como una utopía o cienciaficción, sino como un acontecimiento presente. Puede, por tanto, hacer historia en el sentido primero y no sólo en el segundo. Puede no sólo relatar algún suceso (posible o verdadero), sino que puede también *hacer* un acontecimiento¹⁴⁶ (FLUSSER, 1994, pp. 120-121).

Um acontecimento, do mesmo modo como para Godard que, para elaborar um filme “costuma fazer um pequeno caderno no qual ele cola as frases, sem se preocupar em anotar o nome do autor (...). Para ele, uma vez destacada do livro, a frase passa a ser um material” (COUTINHO, 2007, p. 90). Igualmente, como em nossas aulas e pesquisas, que podem ser iniciadas a partir do contato com frases e ideias que destacamos de textos escritos ou imagéticos por terem *forçado o pensar*. Materializando-se, por conseguinte, como elementos disparadores de uma ação pedagógica.

Imediatamente advém a associação desse gesto de filmar, que prevê uma gama de possibilidades quando somos *forçados a pensar*, exequível pelo objeto câmera filmadora,

¹⁴⁵ “Isto vale para qualquer gesto humano, mas se aplica especialmente ao gesto do fotógrafo. O gesto do fotógrafo é um gesto filosófico; ou, dito de outra forma: desde que se inventou a fotografia é possível filosofar não somente no meio ambiente das palavras, mas também no das fotografias. Isso ocorre porque o gesto de fotografar é um gesto de ver”. *Tradução nossa*.

¹⁴⁶ “combinar fenômenos que ainda não ocorreram em uma forma ainda não determinada, e assim fazê-los transcorrer. Isso significa não só contar algo que ocorreu ou que poderia ter acontecido, mas fazê-lo que se desenvolve *agora* o que poderia ocorrer: pode antecipar o futuro, não como uma utopia ou ficção científica, mas como um acontecimento presente. Pode, por conseguinte, fazer história no primeiro sentido, e não apenas no segundo. Pode não somente relatar algum evento (possível ou verdadeiro), mas que também pode *fazer* um acontecimento”. *Tradução nossa*.

dispositivo o qual os estudantes realizam o Minuto Lumière, com o gesto escolar cotidiano em que colocamos “entre as mãos” dos nossos alunos diversos objetos para que possam encontrar a sua forma de estar, mover e criar no mundo. Na relação com a câmera, com o livro, com a Língua (Portuguesa ou estrangeira), com o tubo de ensaio, com o microscópio, com o pincel, com o mapa, entre tantos outros materiais escolares, em que buscamos formas de iniciar aqueles que são novos no mundo, por nascimento, no sentido arendtiano de *natalidade*.

Ainda no diálogo com Flusser (1994), o gesto de fazer, que se estende no gesto de produzir (seja uma fotografia ou um filme), implica, em última e primeira instância, um gesto de amor, com a manutenção e continuidade do mundo, na corresponsabilidade (entre os que já estavam e os recém-chegados) que se desdobra no gesto de oferecer. Em primeira instância porque, como professores, oferecemos algo do mundo que está entre nossas mãos para que os alunos possam experimentar uma relação com esse objeto. Em última instância porque, estando já nas mãos dos alunos, eles têm a oportunidade de apresentar a outros também, encerrando, portanto, o gesto de fazer ao abrirem suas mãos para entregar aos demais. Em função disso, cremos, ainda, que “el gesto de ofrecer es un gesto político. Es el gesto de apertura”¹⁴⁷ (FLUSSER, 1994, p. 67).

Nesse movimento, quando oferecemos algo do mundo para nossos estudantes, fazemos isso por amor ao mundo e por amor a eles. Amor no sentido do exposto e versado na obra *Em defesa da Escola*, amor “em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (MASSCHELEIN e SIMONS 2014b, p. 76). Essa ideia de professor amador (*amateur*) que se expressa no amor à matéria e, que por amor a ela, é capaz de despertar o interesse dos alunos, trazendo-os ao presente, convocando-os à atenção para um assunto do mundo.

O ponto de partida é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos alunos; um amor que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo. Com base nisso, o professor não pode fazer nada além de assumir a igualdade, ou seja, agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo (MASSCHELEIN e SIMONS 2014b, pp. 83-84).

A atenção abre a possibilidade de estar na presença de algo interessante e comum – tanto ao professor quanto ao estudante. Deslocando o docente do seu papel de “detentor do conhecimento”, ou de “vigia do saber”, realocando-o no território do comum, do assunto

¹⁴⁷ “o gesto de oferecimento é um gesto político. É o gesto de abertura”. *Tradução nossa*.

que é de qualquer um, para ser apreciado por todos, porque “algo apresentado como una cosa en común es algo que el maestro no posee, algo que invita a uno a mirar, a pensar y a hablar. Permite a los estudiantes utilizar su inteligencia bajo la absoluta autoridad de la voluntad (estar atento)”¹⁴⁸ (CORNELISSEN, 2011, p. 64).

No precioso momento em que decidiram apertar o botão *rec* da câmera para a rotação do Minuto Lumière *Un lloc fred*, enquadrando as lâmpadas do galpão da fábrica de tecidos no campo superior da tela, cujo ponto central oscilava ora entre a máquina embobinadora de linhas e os dez pinos de rolo de fios, ora a funcionária; percebemos que o olhar daquela estudante (para o mundo) era mediado pelas lentes da filmadora. Dispositivo que, naquele momento, sintetizou o interesse, a atenção, a prática e o estudo. Sim, existia um dispositivo. Um artefato através do qual pude presenciar a relação estabelecida entre a estudante e o mundo – o que do mundo (a aluna) havia escolhido para olhar com mais atenção. O exercício com o Minuto Lumière não seria também uma materialidade escolar? No sentido de que coloca algo do mundo, um assunto comum, para que os alunos experimentem, estudem e pratiquem.

Recordando a aula em que realizaram coletivamente a análise do Minuto, em que o professor fazia referência aos exercícios realizados nas oficinas anteriores, trazendo à presença esses exercícios para ver e rever os ângulos testados e escolhidos; torna-se oportuna uma aproximação com o gesto de buscar/pesquisar. Enquanto tarefa escolar cotidiana, podemos incluí-lo como exercício característico da relação entre docentes e discentes. Ambos realizam essa atividade com frequência.

No que concerne o gesto pedagógico de buscar/pesquisar, notamos que ele está atrelado a outros, se faz na relação com muitos outros, facilmente identificáveis nas atribuições docentes de selecionar conteúdos (conhecimentos). O que elegemos como componente curricular importante para determinado contexto, como editamos e/ou montamos, como organizamos em nossas ações pedagógicas, expressam a nossa forma de relação com o mundo e nossa perspectiva de educação. Quando escolhemos um assunto para “colocar na roda”, fazemos isso como quem “monta” um filme. Buscamos/pesquisamos o que do tema poderá despertar o interesse dos alunos e o que esse tópico revelará sobre as distintas maneiras de estarmos no mundo.

¹⁴⁸“algo apresentado como uma coisa em comum é algo que o professor não tem, algo que convida a olhar, pensar e falar. Permite que os alunos usem sua inteligência sob a autoridade absoluta da vontade (estar atento)”. *Tradução nossa*.

Ainda que saibamos das tensões e disputas materializadas dentro e fora das escolas, com o que entra ou não no currículo escolar, expressas em Projetos de Leis, propostas de reforma curriculares, debates públicos (e às vezes privados) em torno das necessidades formativas, o que gostaríamos de destacar é o que Masschelein e Simons (2014b) nomeiam de “amor pelo assunto” que se desdobra em um amor pelo mundo (e sua partilha). De salientar o profundo amor que o professor tem (ou pode ter) por uma materialidade do mundo, organizada na escola em forma de disciplina, o qual o faz desejar compartilhar com crianças, jovens ou adultos.

O que se manifesta através da expressão de amor à matéria cinematográfica (ou poética, musical, histórica, geográfica etc) na hora de escolher e montar os conhecimentos que serão colocados diante dos alunos. Na forma como me relaciono, como me exponho inteiramente na presença da matéria e dos estudantes, sem esquecer a minha responsabilidade com o mundo (e com os próprios alunos), como apresento esse assunto “recortado” em que contextualizo com a finalidade de apresentar uma parte dos conhecimentos socialmente produzidos, sem com isso diminuir o conflito que existe na seleção destes, tornando públicos os critérios utilizados – inclusive evidenciando-os, porque sabemos que não há neutralidade e, de acordo com a assertiva radical de Flusser (1994, p.195): “todos nuestros gestos (nuestros actos y nuestros pensamientos) están estructurados por la investigación científica”¹⁴⁹.

Essa radicalidade advém do fato de que, para o escritor, o gesto de buscar não deveria servir de modelo para outros gestos, porque está delineado pelo método científico e, o lugar ocupado pela investigação científica em nossa sociedade encontra-se em contradição com a investigação mesma. A tese desenvolvida por Flusser (1994) e, exposta no último capítulo da obra *Los gestos*, é de que se há uma crise dos gestos, está baseada em uma crise da ciência. Segundo ele, a experiência concreta no mundo, de estar no mundo, seria a base fundante desse gesto, visto que, “es más bien un punto de partida ‘estético’, si traducimos el griego *aistheton* por ‘experiencia’ y *aisthesthai* por ‘experimentar’”¹⁵⁰ (FLUSSER, 1994, p. 205). Por isso o conceito de experiência nessa tese, bem como o próprio caminho investigativo assumido como experiência, é uma potente contribuição para se pensar a educação e, conseqüentemente, os gestos pedagógicos.

¹⁴⁹ “todos os nossos gestos (nossos atos e nossos pensamentos) estão estruturados pela investigação científica”. *Tradução nossa*.

¹⁵⁰ “é mais um ponto de partida ‘estético’, se traduzirmos o grego *aistheton* por ‘experiência’ e *aisthesthai* por ‘experimentar’”. *Tradução nossa*.

Em acordo com Contreras (2016), para quem a experiência em educação não é um “suceder de coisas”, mas, sim, um passar pela experiência educativa que permite pensar o próprio ato educativo. E, por isso, pensar os gestos pedagógicos (no caso dessa tese), não tem um caráter de pensar sobre os gestos pedagógicos. Antes, sobretudo, significa “forçar o pensar”, em “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2003, p. 45). Em um contínuo exercício de *forçar o pensar*, isto é, o que da/na experiência *dar a ver*, para sairmos do lugar comum, a partir da relação com os acontecimentos, com o que nos aconteceu e, que possa abrir possibilidades para seguir pensando.

(...) y en cuanto que investigación, esta exploración, aunque promueve un saber personal, también pretende hacerse público, más allá de mí. En cuanto que investigación pública, la pregunta es la relación entre la encarnación del saber y su potencial de sentido más allá de mí: ¿qué revela mi exploración que vale la pena compartir; cómo participa de la conversación pública del saber compartido, del saber que circula y que nos nutre mutuamente?¹⁵¹ (CONTRERAS, 2016, p. 9).

No diálogo com a premissa de que o conhecimento deve ser compartilhado, não somente no âmbito da investigação em educação, mas na relação com cada gesto escolar, aproximamo-nos do entendimento de que o realizado na escola (pública) precisa ser publicizado – no sentido de que os conhecimentos circulam no espaço escolar (e fora dele também), bem como as materialidades, ou “produtos”, também são propagados. No caso específico dos Minutos Lumière considerados nessa pesquisa, os filmes foram compartilhados em festivais e salas de cinema (CINEOP e organizadas pelo *Cinema en Curs* na Filmoteca da Catalunha e Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona), na própria escola para os demais alunos (no caso do CAP-UFRJ apenas para o grupo da aula de cinema e no caso do Institut Castellet para toda a escola) e para a comunidade escolar (exibido na biblioteca pública de *Sant Vicenç de Castellet*).

A circulação de conhecimentos e demais produções escolares, congrega grande parte das atividades pedagógicas elaboradas e produzidas pelos professores. O gesto de publicizar e circular saberes e fazeres está presente nos mais variados tipos de planejamento (de ensino, de aula, de unidade). Nessa sistematização do trabalho docente,

¹⁵¹ “e, enquanto investigação, esta exploração, embora promova um saber pessoal, também visa tornar-se pública além de mim. Enquanto que investigação pública, a pergunta é a relação entre a encarnação do saber e seu potencial significado mais além de mim: o que revela minha exploração que vale a pena compartilhar; como participar da conversa pública do conhecimento compartilhado, do conhecimento que circula e nos alimenta mutuamente?” *Tradução nossa*.

podemos encontrar as referências do que se pretendeu realizar, a relevância dessa ação, para quem, com quem, como foi concretizada. Em cada registro desses, encontramos indícios dos caminhos percorridos pelos professores para a materialização dos gestos pedagógicos.

Os critérios pedagógicos para selecionar o que entra (ou não entra) na escola, tem aproximação direta com a nossa vinculação com alguma coisa do/no mundo, pela eleição do que, enquanto produção sociocultural, a escola assumirá como responsabilidade transmitir, em termos de *tradição* (ARENDR, 2001). Nesse sentido, o gesto escolar de atenção, de estar atento, de prestar atenção a algo que se passa no mundo, se desdobra no gesto pedagógico em que o professor desperta o interesse dos estudantes por uma matéria, por uma materialidade que os convoca ao estudo, requisitando um parar para pensar sobre o que estamos estudando, um olhar, um contínuo olhar para o presente, para o que acontece.

O professor estará junto, como na figura do *Mestre Ignorante*, sem perder de vista as três questões que orientam o trabalho docente, assegurando que durante o percurso, os estudantes continuem vendo (debruçando-se sobre a matéria de estudo), pensando (nas possibilidades que o objeto permite) e fazendo (no sentido de ter o objeto “entre as mãos”), no sentido de estar atento, visto que a “atención se dirige siempre hacia algo. Rancière intenta subrayar el hecho de que hay una relación particular entre alguien que está atento y las cosas a las cuales presta atención, o entre el maestro atento y el material que enseña”¹⁵² (CORNELISSEN, 2011, p.63)

Na trajetória dessa investigação, busquei caracterizar alguns gestos pedagógicos que o exercício com o Minuto Lumière *deu a ver*, a partir de um olhar atento às experiências observadas e vividas na escola de cinema do CAP-UFRJ (projeto *CINEAD/LECAV*) e no Institut Castellet (projeto *Cinema en Curs*).

Os gestos destacados têm relação com a minha inserção como pesquisadora nessas escolas, entretanto, muitos estão carregados (permeados) da minha prática pedagógica de mais de uma década em sala de aula, com crianças, jovens e adultos; e, pelo menos quatro anos atuando em projeto de extensão universitário, direcionado para as escolas públicas do Rio de Janeiro. Ao destacar esse recorte da minha experiência educativa, tenho a intenção de sinalizar que todo o exposto nessa tese tem relação direta com o exercício constante que

¹⁵² “atenção é sempre dirigida para alguma coisa. Rancière tenta sublinhar o fato de que existe uma relação particular entre alguém que está atento e as coisas as quais presta atenção, ou entre o professor atento e o material de ensino”. *Tradução nossa*.

venho realizando de pensar sobre/com as coisas que me afetam. De tornar a pensar sobre/com as perguntas que surgem na experiência educativa.

De tudo isso, destaco que o gesto pedagógico que provoca o olhar atento e convoca estudantes a prestarem atenção às coisas do mundo, é um gesto extremamente potente com o qual venho aprendendo muito; não só porque ele acena para uma das características do escolar, mas, também, porque demanda uma mirada cuidadosa às coisas que passam na relação educativa entre objeto (de conhecimento) e estudantes. E, ao requerer esse olhar atento, enquanto professores, aprendemos sobre o nosso próprio exercício docente. Problematicamos a nossa prática, revemos procedimentos e seguimos estudando. A atenção demanda esforço e exercício contínuo.

Conforme escreveu a pesquisadora belga Goele Cornelissen (2011, p. 60), a atenção “es un estado de ánimo particular, una actitud que necesita ser ejercida repetidamente”¹⁵³. E, nessa direção, na interlocução com a experiência de Jacotot, encontramos dois tipos de situações favoráveis para que o exercício da atenção aconteça, para que ela seja demandada. O primeiro tem a ver com a urgência, em que diante de uma situação inesperada é necessário encontrar uma solução. “Tales situaciones, que son en cierto sentido, experimentales, parecen pedir un uso particular de la inteligencia que interrumpe el orden pedagógico”¹⁵⁴ (CORNELISSEN, 2011 p. 61). O segundo tem relação com o exercício e, “el modo más frecuente de ejercitarse es la repetición: leer y releer un libro, mirar una película varias veces, escribir y reescribir, hacer ejercicios mnemotécnicos y traducir”¹⁵⁵ (*Idem*, p. 62). Dito isso:

Jacotot parece referirse a circunstancias que permitan que uno se libere, se desconecte o se aparte de la lógica social. Parece hablar de circunstancias de urgencia (circunstancias experimentales) que, de un modo u de otro, ofrecen la posibilidad de ignorar la conexión entre la cualificación y el acto. Esta ignorancia se insinúa siempre cuando se actúa bajo la suposición de la igualdad¹⁵⁶ (CORNELISSEN, 2011, p. 61)

¹⁵³ “é um estado de ânimo particular, uma atitude que precisa ser exercida repetidamente”. *Tradução nossa*.

¹⁵⁴ “Tais situações, que são em certo sentido, experimentais, parecem pedir um uso particular da inteligência que interrompe a ordem pedagógica”. *Tradução Nossa*.

¹⁵⁵ “o modo mais frequente de exercitar-se é a repetição: ler e reler um livro, assistir a um filme várias vezes, escrever e reescrever, fazer exercícios mnemotécnicos e traduzir”. *Tradução Nossa*.

¹⁵⁶ “Jacotot parece se referir a circunstâncias que permitem que um se libere, se desconecte ou se distancie da lógica social. Parece falar de circunstâncias de urgências (circunstâncias experimentais) que, de uma forma ou de outra, oferecem a possibilidade de ignorar a conexão entre a qualificação e o ato. Essa ignorância se insinua sempre quando se atua sob o pressuposto da igualdade”. *Tradução Nossa*.

Sendo assim, docentes e discentes estão na escola destinando tempo ao conhecimento. Ao liberar tempo para o estudo, conforme argumentam Masschelein e Simons (2014a; 2014b), a escola através do professor, dos componentes curriculares e de sua arquitetura, convoca à atenção para o mundo, podendo despertar a atenção e curiosidade para alguma materialidade (objeto de conhecimento) – em que não somente se aprende determinada matéria escolar, mas como se relacionar com ela –, reivindicando um exercício constante do pensamento, na medida em que apresenta saberes e fazeres do/no mundo atribuindo uma condição de autoridade ao que foi colocado “sobre a mesa” para estudo, inaugurando, quiçá, tempos e espaços (igualitários) de interesse.

A partir das pistas apontadas pelas experiências, buscando tecer *fiões de sentidos* entendendo que eles são “aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento”¹⁵⁷ (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p.79) e, como habitantes do território escolar, com os pés no chão, caminhamos com atenção por entre as marcas, contornos, linhas que compõem a escola. E, nessa perspectiva, compactuamos com a noção de que “o professor deve ir à busca da atenção dos seus estudantes, sair ao encontro dessa atenção para seduzi-la, perturbá-la e convidá-la a se repousar sobre o que é preciso questionar, compreender, pensar e inventar (...)” (KOHAN, 2013, p.88).

Ao anunciar ao longo desse capítulo da tese os gestos pedagógicos revelados durante o percurso investigativo e algumas características do escolar que, em movimento, tornam visíveis as práticas educativas com o cinema no dia a dia das escolas; entrelaço *fiões de sentidos* que conectam professores e estudantes em torno de alguma materialidade escolar, cuja centralidade passa pelo prestar atenção ao que será apresentado/oferecido/liberado para ser “colocado na mesa” – o que envolve os gestos de *caminhar, escrever, avaliar, autoavaliar, mapear, planejar, decidir, buscar/pesquisar, selecionar, editar, montar, ver, fazer, produzir, publicizar e filmar*. Com relação aos gestos materializados pelos professores na transmissão do mundo, suscetíveis de despertar interesse por alguma coisa comum, podemos concentrá-los em três gestos: *amar, oferecer e prestar atenção*.

Assumi como responsabilidade anunciar os gestos pedagógicos revelados com a experiência Minuto Lumière, quando formulei a pergunta sobre que tipo de relação educativa esse exercício poderia promover, aprofundando-me nas questões sobre a educação, com base em Arendt (2001); sobre a escola, a partir dos estudos de Masschelein

¹⁵⁷ “aqueles eixos que nos orientam no vivido para encontrar o fio de pensamento”. *Tradução Nossa*.

e Simons (2014a; 2014b); e, os gestos do professor, desde o ponto de vista da igualdade como princípio, segundo Rancière (2002), tendo como fio condutor da ação docente, a terceira coisa, o cinema. Assim, a relação cinema-educação foi tratada desde a perspectiva da alteridade e do seu entendimento como bem comum suscetível de despertar o interesse e atenção para as coisas do/no mundo.

O mesmo aconteceu entre o “eu” e o “outro cinema”, entre uma alteração singular e coletiva, entre quem produz o Minuto (e no meu caso como pesquisadora, entre quem olha quem filma) e a “realidade” filmada, a partir da premissa de Bergala (2008) de que o cinema é uma forma artística intensa (e também inesperada) de captura de alteridades. Por ser a experiência um acontecimento singular e indicar a nossa maneira de estar no mundo, como nos posicionamos ética e esteticamente nesse mundo, marca da nossa existência (provisória e finita), sendo “fundamental que cada aluno individualmente seja confrontado ao menos uma vez à plena e total responsabilidade de um gesto de criação, com tudo o que este envolve de escolha, espírito de decisão, aposta, excitação e agitação” (BERGALA, 2008, pp. 206-207).

A pesquisa – sabendo dos limites em promover esse ato singular para todos os alunos, porque esbarra em obstáculos como quantidade de estudantes, pouco tempo e espaço para práticas audiovisuais, material insuficiente etc – apontou o exercício Minuto Lumière como possibilidade de primeiro contato com o fazer cinematográfico, como experiência potente para *dar a ver* uma materialidade do mundo. A tomada de atenção demandada e o despertar de interesse pelas coisas comuns se revelaram diante de nós a cada observação participante nas escolas.

A partir das leituras (e comentários) de textos arendtianos, na ocasião da disciplina cursada com Jorge Larrosa, intitulada “Pensar la educación en tiempos de crisis: Miradas filosóficas”, buscava força e inspiração junto àqueles que acreditam na liberdade como condição humana, como forma de nos inserirmos no mundo humano, em consonância com a afirmação de Arendt na obra *A Condição Humana* (2010), somada a crença de que somente um gesto de profundo amor ao mundo explica a nossa responsabilidade para com o mundo e seus habitantes.

Na finalização desse capítulo, cujo objetivo principal foi revelar os gestos pedagógicos, a partir dos desdobramentos educativos e formas de estar no mundo, apresento uma tese, como expressão de um esforço de pensamento, friccionado pelas experiências no CAP-UFRJ e no Institut Castellet e, ciente do aspecto provisório,

transitório e contingente de uma investigação no campo das ciências humanas, em específico, na educação.

Por esse motivo, defendo publicamente a tese de que a presença do cinema na escola, por meio da experiência educativa com os Minutos Lumière, revela um gesto pedagógico de prestar atenção ao mundo. Na medida em que, o cinema (como *bem comum*), convertido em gesto pedagógico, realça o sentido de escola como tempo livre, quando suspende o tempo para que crianças e jovens tenham a oportunidade de interromperem o ciclo do tempo produtivo econômico, político, social, familiar e se tornem (igualmente) estudantes. Ao colocar algo do mundo em destaque para que os estudantes prestem atenção – aqui, o cinema –, através dos exercícios escolares e do estudo, a escola pode despertar o interesse dos estudantes para alguma materialidade do mundo.

Como desdobramento dessa tese, apresentarei nas considerações finais os entrelaçamentos dos gestos pedagógicos revelados ao longo desse último capítulo.

5 - PLANO FINAL

Início da sequência. Ranulpho aparece sentado no banco do motorista de um caminhão. Dá a partida. Do lado de fora, pela janela do seu banco, vemos a paisagem do sertão. A presença da luz do sol nesse quadro incomoda os olhos do espectador. O posicionamento da câmera, dentro do veículo, nos dá a sensação de balançarmos juntos com cada trepidação ao longo da estrada. Seguimos viagem. A imagem vai se revelando estourada e o ruído do motor agudiza de tal forma que nos envolve. Em seguida, ouvimos outro som, o do sorriso de Ranulpho. Cada vez mais alto. Os sons, do motor e do sorriso, são entrelaçados. A luz, novamente intensa, em composição com a paisagem árida do exterior, contrasta com o riso feliz e acolhedor de Ranulpho. Nada parece mais importar, apenas a alegria dele. O enquadramento da sua imagem, dentro do caminhão, vai desaparecendo de forma estourada. O brilho intensifica. A tela se preenche da cor branca. O filme termina.



Assim como em *Cinemas, Aspirinas e Urubus*, essa tese construída com palavras e imagens (narradas) dos longas-metragens e dos exercícios fílmicos na escola também chega ao fim. Temas e questões que circularam entre notas artísticas, educativas e filosóficas, igualmente se findam. Mas, como o exercício do pensamento não encerra, assim como novas inquietações surgem, como escrever a finalização de algo que se apresenta como um (eterno) começar?

Nesse sentido, com o tempo, vi que as linhas que se construía – como um *roadmovie* na estrada –, revelavam mais sobre o que aprendi na relação com os professores e estudantes nos exercícios cinematográficos, do que os resultados dessa pesquisa podem demonstrar. Se antes havia um incômodo pela forma a qual o cinema entrava na escola, em sua materialidade fílmica, quase exclusivamente com um sentido utilitarista (preencher tempo, ilustrar conteúdos, premiação etc), a partir das leituras e experiências pude perceber a sua pertinência enquanto *bem comum*. Pois, em cenário que os direitos não são plenos, por vezes pode parecer privilégio estudar elementos do campo cinematográfico, ir ao cinema, ter acesso às produções fílmicas e seus equipamentos. Mas, como produção

humana – assim como o campo educacional – pode ter seu livre uso e acesso intensificados.

Com relação aos “campos da pesquisa” foi possível acompanhar o itinerário ético-estético-político traçado para a identificação e análise do problema; os instrumentos de pesquisa escolhidos; a fundamentação teórico-metodológica do tema; os princípios e intenções dessa argumentação. Do *plano geral* ao *plano subjetivo* dediquei-me a pensar, com muitos autores, sobre a possibilidade educativa de elaborar deslocamentos para ensaiar formas sensíveis de estar no mundo, tendo como premissa que a arte cinematográfica pode desestabilizar as instituições escolares, em consonância com a ideia da igualdade das inteligências.

O fato de estar afastada das minhas atividades profissionais permitiu perceber gestos pedagógicos mobilizados pelos professores na escola. Ao deslocar-me da minha experiência docente, encontrei-me diante do outro. Nessa relação entre o “eu” e o “outro”, em toda a sua diferença, em toda a sua potência, fui descobrindo e/ou compreendendo novos significados para os gestos de avaliar e autoavaliar, de planejar e mapear, de pesquisar e fazer circular (pensamentos, conhecimentos, sensações e afetos).

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada, agora estruturada em Tese, possibilitou identificar, através de exercícios com os Minutos, uma maneira de fazer e de se relacionar com o mundo, no que diz respeito à materialidade educativa e, caracterizar gestos pedagógicos que o Minuto Lumière permite na escola. Com o objetivo de *dar a ver* tais gestos, destaco três nesse final.

5.1 *Gesto 1*

O gesto de *oferecer alguma materialidade do mundo* realça o sentido de escola como tempo livre, porque suspende o tempo para que crianças e jovens tenham a oportunidade de interromperem a força do ciclo de produtividade econômica, política, social e familiar; com o propósito de, estando na escola, tornem-se (igualmente) estudantes.

Nesse movimento, ao liberar tempo para crianças e jovens, a escola desconecta filiações e previsões para conectar com assuntos comuns presentes no mundo, transformando-os em tema de estudo, como consequência de um interesse compartilhado. Ao colocar algo do mundo em destaque para que os estudantes prestem atenção, a escola pode

despertar a curiosidade para um tema comum, potente em sua relação com o mundo, quando passa a interessá-los.

No caso dessa tese, por meio dos Minutos Lumière, colocamos o próprio mundo em estudo. Isso significa que, quando convertidos em exercícios escolares, os Minutos liberam o mundo, ou pelo menos a maneira funcionalista predominante de entendê-lo (como lugar de aplicabilidade, com um dado *a priori*). O exercício com o Minuto solicita gestos ininterruptos de estudo quando, por exemplo, alguma coisa do mundo convoca a atenção do estudante, solicitando um olhar para fora de si mesmo – o que desestabiliza inicialmente, pois o que está fora de alcance, apresenta-se como desconhecido. Mas, por isso mesmo, pode ser tão fascinante.

Essa forma potente da escola em oferecer tempo livre, liberado para estudo, exige dedicação por parte dos estudantes. Realizar o exercício com o Minuto demanda empenho, insistência e repetição. Não se explica como fazer um Minuto, apenas orienta-se sobre as condições e regras para fazê-lo (um minuto exato de duração, câmera fixa no tripé, um único plano contínuo, sem alteração do foco, diafragma, obturador ou *zoom* do dispositivo, sem intervenção durante a filmagem e, tampouco, filmar de novo o plano), assim como o impacto dessas regras e condições para a criação do que hoje chamamos cinema. Uma vez sabendo das circunstâncias, baseado em suas escolhas, em seus motivos visuais, estudos sobre o tema que despertou interesse no/do mundo e obstinação para experienciar pontos de vista quantas vezes forem necessárias, o estudante filma o seu Minuto.

O processo de produção do Minuto está atravessado por um estudo minucioso do assunto. Para a filmagem é necessário levar em consideração as condições de luminosidade (e suas variações de tonalidades de acordo com o período do dia), as circunstâncias climáticas, a escolha do cenário, a disposição dos elementos cenográficos, o enquadramento; do mesmo modo que reivindica exercícios de repetição para fazer com que as coisas observadas e estudadas ao longo da preparação do Minuto apareçam no filme. Repetir enquadramentos e ângulos até que cada detalhe esteja contemplado no plano. Ainda assim, mesmo que ensaie e repita demasiadas vezes, o Minuto sempre estará condicionado ao acaso, ao imprevisível de uma campainha (ou alarme) que dispare, ou um passarinho que pouse no centro do plano. Em alguma medida só podemos inventar, combinar, ousar outras formas de relação com o real quando aprofundamos o conhecimento sobre ele.

Sendo assim, a forma escolhida pela escola para revelar alguma coisa que nos vincula ao mundo, o critério pedagógico utilizado, materializa-se por meio dos exercícios

escolares e do estudo. Nessa perspectiva, algo acontece quando o cinema entra na escola na condição de exercício escolar. Algo acontece quando no documentário chileno *Cien Niños Esperando un Tren*, exposto na abertura do *plano geral* dessa pesquisa, uma professora apresenta às crianças a materialidade da arte cinematográfica. Dispositivos confeccionados por ela e pelos alunos, com materiais tipicamente escolares (caixa de papelão, cola, tesoura, canetinhas, lápis de cor e papéis dos mais variados formatos e cores), como os jogos óticos (zootropo e traumátropio) e os fotogramas desenhados em papel. Em um determinado momento do filme a professora Alicia surge em um plano externo acompanhada das crianças. Nesse plano, vemos uma criança dentro de um carro de madeira (como o dos catadores de papelão), segurando a sua câmera (produzida artesanalmente), sendo empurrado por um menino um pouco maior. Enquanto vemos essa cena, não podemos esquecer a voz da professora que, segundos antes, contava uma história: a história do surgimento do *travelling*. Nesse momento, o que aparece em foco são as crianças experimentando esse movimento de câmera, sob o olhar atento de Alicia. Esse documentário expõe, através dos exercícios cinematográficos convertidos em exercícios escolares, a potência desse conhecimento, colocado no meio, posicionado entre estudantes e professora, *dando a ver* um assunto comum.

Nesse sentido, quando a aula sobre movimentos de câmera ou planos cinematográficos, se converte em assunto comum e se estabelece um jogo, o cinema assume o caráter de “como se”. Ao experimentar planos, ângulos e enquadramentos – seja com uma câmera analógica, digital ou de caixa de sapato – o estudante está realizando um exercício, em que é possível dilatar o tempo, testar alternativas, experimentar espaços, repetir demasiadas vezes, começar e recomeçar.

5.2 Gesto 2

O gesto de *prestar atenção ao mundo* passa pela responsabilidade docente de chamar a atenção para um assunto comum, para algo que merece ser visto com cuidado. Nessa direção, o cinema se afirma como materialidade, como o que está no meio, entre professores e estudantes. O cinema, com suas palavras, sons e imagens, revela coisas do mundo e produz uma vinculação com este. Ao chamar a atenção para algo do mundo, como quem convida a revelar um segredo/mistério, antes ocultado, anunciamos nosso

posicionamento ético, político e estético no mundo, à medida que convocamos sensações, pensamentos e afetos para um tema comum.

Ao prestar atenção ao mundo, por meio dos exercícios com o Minuto Lumière, os estudantes precisam demorar-se sobre as coisas, olhar com o máximo de cuidado, diminuir o passo, interromper o olhar, tornar a ver, com o intuito de perceberem nuances e detalhes do mundo. Ora, se o gesto de prestar atenção às coisas, passa pelo despertar do interesse (provocado pela presença do professor, pela forma como ele apresenta e proporciona exercícios de relações com o conhecimento) e pelo inesperado, partindo do pressuposto de que não há aprendizagem sem experiência, a escola constitui-se como *espaçotempo* do estudo, por oferecer a possibilidade de os alunos se dedicarem a alguma materialidade do mundo.

Pensar nas atividades narradas ao longo dessa investigação, em que os estudantes caminharam pela escola, ou por sua comunidade, com o objetivo de lançar um olhar mais lento, mais atento, para os ritmos, rituais, ruídos, cores, territórios e pessoas, cujo desdobramento (já com a câmera) oportunizou um retorno aos lugares percorridos para eleição dos enquadramentos, dos ângulos possíveis para a cena, do posicionamento de câmera. Tanto o percurso quanto o regresso à sala de aula revelaram a potência das situações ordinárias: as brincadeiras infantis habitualmente presentes nos pátios das escolas, os diversos grupos que se formam na hora do recreio, uma sala de aula vazia, o bailado das abelhas em torno de uma lixeira, um encontro na rampa da escola, uma aula de Educação Física para o primeiro ano do Ensino Fundamental, uma fila no bebedouro.

Por um lado, o gesto de atenção está intimamente ligado ao dar-se tempo para caminhar. Por outro lado, esse mesmo gesto de atenção igualmente convoca certa maneira de buscar, de pesquisar situações, lugares e pessoas, na procura de *acontecimentos* para filmar. Requer, também, selecionar, dentro de tantas possibilidades, o que será *dado a ver* e, uma vez escolhido, pensar a forma como essa temática será revelada, a maneira a qual o mundo será organizado cinematograficamente. Selecionar e decidir o que será filmado demanda tempo, mas sem momentos de pausas e exercícios, o Minuto Lumière corre o risco de não acontecer.

Para a preparação da filmagem do Minuto percebeu-se a importância de exercitar a escrita. Anotar ideias e observações ao longo do processo de tessitura do Minuto auxilia a não perder de vista o que despertou interesse desde o início do exercício, bem como sistematiza o registro de detalhes das situações encontradas, ajudando a organizar o pensamento e a construção do plano que será filmado. Podendo, ainda, trazer para esse

momento as considerações apontadas quando assistiram aos filmes (dos irmãos Lumière ou outros) que, como já mencionado no *primeiro plano* dessa tese, ver filmes nada tem a ver com realizar uma análise dos signos linguísticos, mas sim colocar o cinema em “xeque”, suspeitar, duvidar, relacionar-se com alteridades.

Ademais, a escrita pode revelar um gesto de atenção (no antes, durante e depois da filmagem), na medida em que expressa reflexões sobre o visto e o realizado. As anotações das impressões sobre os resultados (do que se esperava, do que realmente aconteceu e se algo surpreendeu), por exemplo, podem ser compartilhadas entre todos os estudantes, publicizando no *espaçotempo* da aula o tema destacado por cada um, explicitando o que do/no mundo pleiteou um olhar atento e persistente.

Nesse movimento, a tríade ver-fazer-ver torna pública a relação de atenção com o mundo. Na potência de estar (e fazer-se) presente no mundo, as escolhas ético-estéticas e, também técnicas, anunciam que tipo de relação o estudante tem com as imagens, em movimento ou não. A distância que separa o ato de pressionar o *Rec* da câmera para iniciar a gravação do Minuto Lumière e o *Play* para ver o filmado, é atravessada por instantes de espera: expectativa de que o planejado na ocasião da eleição do que *dar a ver* através do Minuto aconteça, junto com a espera do momento exato para apertar o botão *Rec* (tempo totalmente desmedido). Uma vez gravado, o Minuto convertido em materialidade fílmica, revela um mundo alterado, portanto, inventado. O mundo não voltará a ser mais daquela maneira. No entanto, ao pressionar o *Play* para ver o exercício, o filmado mostrará o que foi capturado naquele instante (e que somente voltará na forma de materialidade fílmica).

A curiosidade despertou uma tomada de atenção às coisas do mundo, desdobrando-se no estudo. Como na proposição de Simone Weil (1994, p. 154), “la atención se halla ligada al deseo”¹⁵⁸, logo, intimamente relacionada ao interesse. E, a escola é esse *espaçotempo* capaz de provocar encantamento por algo – que não em si mesmo. Não podemos perder de vista que a instituição escolar transforma crianças e jovens, quando entram na sala de aula, em estudantes. Dito isso, cada situação pedagógica pode conectar distintos *fios de sentidos* para a construção de um significado educativo, de um conhecimento escolar e de um conhecimento sobre o mundo.

¹⁵⁸ “A atenção está ligada ao desejo”. Tradução nossa.

5.3 Gesto 3

O gesto de *amor ao mundo* está presente na relação de apresentação desse mundo, entre os adultos (que já estão) e as crianças e jovens (que chegam) no mundo. Um encontro de gerações, pois esses que chegam ao mundo nos permitem estabelecer uma relação entre a infância – entendida como o começo, como um gesto inaugural – e o mundo como território do humano. Dessa forma, na escola transmitimos o mundo, através dos gestos de oferecer e de prestar atenção e, mais do que isso, transmitimos o amor ao mundo, que demanda atos de cuidado com esse mundo. Ao proteger essa potência de começo (da infância), a escola oferece tempo e lugar para que meninos e meninas estejam presentes no mundo, atento a ele.

Assim, essa transmissão do mundo passa pela tradição, do que se preserva para apresentar aos que chegam. A responsabilidade do professor com as crianças e jovens que chegam à escola, passa pelo comprometimento com a manutenção do mundo comum, isto é, com o compromisso assumido com o mundo, com certa maneira de estar no mundo.

O exercício com o Minuto Lumière possibilita pensar a transmissão do mundo, como preservação, ao mesmo tempo em que promove alteração. O escolhido pelo estudante para enquadrar revela um gesto de proteção, visto que a decisão de preservar uma situação, por um instante, difundirá a sua eleição sobre o que *dá a ver* e, essa ação por meio do Minuto, possibilitará uma invenção no mundo. Ao capturar um intervalo do mundo, uma brecha, eternizado em sessenta segundos, esse recorte terá criado um novo mundo – que torna visível a sua tomada de atenção perante a ele.

Nesse sentido, ao revelar e ocultar (o que está dentro ou fora do campo enquadrado e filmado), produz-se uma alteração no mundo – pela observação e seleção do que faz parte ou não da filmagem. Criando, conseqüentemente, um novo mundo. As coisas podem começar na escola: o cinema, ao entrar na escola, interrompe uma filiação (produtiva, industrial, comercial). Ele está na escola liberado desse uso, colocado como matéria de estudo, capaz de despertar o interesse dos estudantes pelo mundo. Ele continuará sendo cinema, mas na forma de cinema na escola; não está ali para que o aluno aprenda técnicas de audiovisual ou para abordar aspectos relativos à carreira nesse campo, não é uma “preparação para” o mercado de trabalho cinematográfico. Ele está ali, antes de tudo, pela sua potência pedagógica e artística, pelo que permite aprofundar como matéria de estudo, como bem comum. Está como possibilidade de preservação e de alteração de mundo, com

a finalidade de que os estudantes se sintam instigados a conhecer algo mais sobre esse tema.

Nesse movimento, a presença do docente é fundamental para mediar a relação entre estudantes e um assunto comum, com o que está entre, com o que se passa entre. O professor, ao escolher a matéria de ensino, ao eleger por qual materialidade do mundo empreende dedicação (artística, filosófica, sociológica, científica, linguística, matemática etc), revela um gesto de amor ao mundo. Dedicar-se por interesse a ela, pelo que ela revela do mundo. O amor por sua matéria de ensino transborda no trabalho com os alunos, na sua forma de torná-la presente na aula, através do seu entusiasmo, das suas palavras e ações.

5.4 Ressonâncias

As considerações advindas da responsabilidade com o mundo buscaram revelar momentos de apresentação, de abertura ao novo, como ecos democráticos na escola, na relação com o cinema, mesmo sabendo que a emancipação e a igualdade não podem ser institucionalizadas. O que é importante destacar é que a escola tem a possibilidade de oferecer esses momentos, quando assegura que todos são capazes de falar, entender, escrever, pensar... Quando parte do pressuposto da igualdade entre professores e estudantes – conforme pode ser percebido na realização do exercício com os Minutos Lumière ao partirem do mesmo lugar quando produzem o Minuto: da tomada de atenção para algo do mundo. Esse gesto de atenção ao mundo é marcado pelo ir-e-vir das questões de Rancière (*o que vê? O que pensa? O que faz?*).

Em razão disso, esteve presente no percurso desse estudo, a defesa de que uma escola, ou o que faz com que uma escola seja uma escola, é o oferecimento de um tempo livre, na medida em que suspende um ciclo de produtividade econômica que acentua a desigualdade dos mais diferentes tipos, alimentando sombras do passado ou expectativas desanimadoras para o futuro. A escola como território de emancipação, uma vez que permite que qualquer um, independente da sua condição social e cultural; a despeito de sobrenome, cor de pele, “dons” e “méritos”, possa estar na escola, interrompendo e friccionando o tempo. Estando na escola, crianças e jovens podem se interessar por alguma materialidade que os vincule ao mundo.

Apostamos, portanto, na tarefa cotidiana do professor, de revelar o seu amor aos que chegam ao mundo (no sentido de natalidade, mencionado por Arendt), ou pelo menos

por algum assunto comum, estabelecendo essa relação entre os adultos, representantes de uma geração anterior, com os mais jovens que têm a possibilidade de experimentar esses conhecimentos comuns e públicos, atribuindo um novo significado, na medida em que há um compartilhamento desse conhecimento produzido socialmente, através da maneira a qual o professor cuidadosamente (e amorosamente) elege o assunto para todos e qualquer um.

No exercício contínuo da docência – o que nos exige responsabilidade e amorosidade (ao mundo, aos estudantes e a matéria de estudo) – nos cabe proporcionar uma experiência de *profanação*. A forma escolarizada do cinema é o que possibilita liberá-lo do seu uso recorrente, para colocá-lo, publicamente, em presença de todos, como matéria de estudo. E, estando diante do cinema, esforçarmo-nos para separá-lo da sua função produtiva na sociedade, atribuindo-o gestos novos.

No exercício com os Minutos Lumière pode-se perceber esse caráter de novidade. Na realização dos Minutos os estudantes não são expostos ao uso mercadológico de uma gramática cinematográfica, para ensinar regras de edição, decupagem, montagem, enquadramentos ou planos. Elas podem aparecer como consequência do estudo e do aprofundamento desse exercício, em articulação com o que o mundo despertou interesse e solicitou atenção. Depois de um olhar atento para alguma coisa do mundo, o cinema se transforma em matéria de estudo, não ao contrário. Primeiro há um despertar de interesse para alguma materialidade para depois debruçar-se sobre as questões que esse assunto envolve, incluindo seu arcabouço teórico-conceitual.

Como *espaçotempo* público, a escola difunde-se como território do comum, portanto, como território de emancipação. Ao transmitir (conhecimentos, culturas, línguas etc) proporcionamos a oportunidade de alteração e de renovação do mundo pelos que acabaram de chegar. Na direção de oferecer a possibilidade de realizar as coisas em público, diante de todos os sujeitos escolares, os estudantes publicizam os conhecimentos aprendidos sobre (e na relação com) o mundo – não no sentido funcional do “isto serve para”, mas no sentido de comprometer-se com ele.

A responsabilidade da escola e, conseqüentemente, a do professor, está em despertar o interesse por alguma coisa que valha a pena se dedicar, estudar, estabelecendo uma relação atenta com o mundo. É conduzir o estudante para fora de si. É convidá-lo a conhecer o mundo, fundamentado no princípio da igualdade das inteligências, como capacidade de um qualquer. Como bem comum público, as coisas do mundo estão disponíveis para qualquer um, todos têm acesso a elas, todos compartilham entre todos.

O gesto de oferecer alguma materialidade do mundo, de trazer à presença dos estudantes assuntos comuns, no exercício de “colocar sobre a mesa” algo para estudo, o professor libera um tema para uso comum, ou seja, ao solicitar a atenção dos estudantes para uma matéria o faz de maneira pública e amorosa, tornando visível o aspecto democrático da escola, em seu pressuposto de que todos são igualmente capazes. Junto com isso, ao disponibilizar tempo para estudo, o docente promove outro tipo de encontro com o próprio tempo – para além dos momentos ocupados e/ou capturados na escola (em uma acepção utilitarista) que pouca, ou nenhuma relação tem com o escolar.

As experiências aqui apresentadas foram potentes não só para a caracterização dos gestos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como abriu a possibilidade de pensar nesses mesmos gestos em outros espaços educativos (não escolares). Ambos os projetos realizam ações em colaboração com centros culturais, museus, cinematecas, filmotecas, cineclubes e festivais. Nesse ponto, é oportuno destacar a inserção do cinema nesses *espaçostempos*, para pensar os desdobramentos das minhas ações educativas.

No que concerne à relação entre a Casa da Ciência e as escolas, um desdobramento dessa pesquisa aponta para a entrada do cinema como um forte aliado para estreitamento de laços, visto que a visitação escolar ocupa grande parte do trabalho da Casa. Ora, se a minha atuação passa pelo contato educativo diário com o público escolar (no projeto extensionista, nas exposições, nas oficinas e cursos para professores), gestos pedagógicos são constantemente tensionados.

Dentre as atividades desenvolvidas pela Casa da Ciência, também existem ações que oportunizam o encontro do público com diversas expressões artísticas, especialmente através do cineclubes “Ciência em Foco”, o qual privilegia a relação entre cinema e pensamento, ao introduzir abordagens críticas e problematizadoras no contexto da divulgação científica, além de abrir espaço para as artes, a filosofia e as ciências humanas – o que significa que a aproximação do centro cultural com os elementos cinematográficos já acontece. Entretanto, gostaria de fortalecer ações mais focadas ao público escolar, no sentido de oferecer múltiplas possibilidades de encontro com o cinema, podendo ser no formato Cine Debate já experimentado dentro do “Ciência para Poetas nas Escolas”, ao promover debates com alunos e professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais e federais do Rio de Janeiro, em torno de temas *dados a ver* nos filmes brasileiros. Mas, também, pensando em outros formatos.

Talvez, direcionando Cine Debates para o público da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, incluindo as modalidades da Educação de Jovens e Adultos. Incorporando

aos cursos oferecidos para os docentes, atividades com a filmografia brasileira. Promovendo oficinas de Minuto Lumière, na escola ou na Casa da Ciência, com os docentes e/ou discentes. Disponibilizando, nas atividades paralelas às exposições, materiais cinematográficos que dialoguem com o assunto tratado na exposição.

Oferecer possibilidades diversificadas para os docentes e discentes da educação básica e do ensino superior, na experimentação e aproximação com outros espaços (cineclubes, centros culturais, cinematecas, associações de moradores, movimentos sociais, festivais etc), com o intuito de promover intercâmbio entre as ações educativas e culturais desenvolvidas por esses territórios de produção de conhecimento, proporcionando – no diálogo com a Lei 13.006/2014 –, o fortalecimento do cinema nacional nas escolas básicas de todo o país, no esforço de visibilizar a heterogeneidade sociocultural da periferia urbana das metrópoles, dos centros de concentração de renda, do interior, das populações indígenas, da área rural, das favelas, dos quilombos, das múltiplas experiências vivenciadas pelos indivíduos nos seus contextos de inserção e atuação – de norte a sul do Brasil.

O percurso investigativo trouxe implicações que auxiliaram na reflexão sobre as formas de se trabalhar com o cinema nas escolas, além dos desdobramentos possíveis já mencionados no decorrer deste *Plano final*, considero indispensável realizar uma apresentação pública dessa tese para os colegas de trabalho e coparticipantes dessa pesquisa – no caso do Brasil, todos os integrantes da aula de cinema do CAP-UFRJ do ano de 2015 e, na Espanha, os participantes da turma de cinema do Institut Castellet da edição 2015-2016, com seus respectivos professores –; compartilhá-la com os colaboradores desse projeto em Barcelona (Jorge Larrosa, Núria Aidelman e Laia Colell); difundir em congressos, seminários, encontros e fóruns. E, quiçá, pensar em continuidade em estudos de pós-doutoramento.

No encerramento dessa tese, na qual a abertura ao mundo esteve presente, endosso a relevância da nossa responsabilidade, como docentes e pesquisadores em educação, pela criação de gestos pedagógicos em torno do mundo comum.

6. CRÉDITOS

6.1 Bibliográficos

AIDELMAN, Núria; COLELL, Laia. **De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica.** Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 10, pp.23-33, jul-dez 2010.

_____. **Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiència.** Revista TOMA UNO. Córdoba, Argentina, n. 1, pp. 231-242, jul-2012.

_____. **Elogio del amor. Cine en curso.** Revista Cinema Comparat/ive Cinema. Barcelona, Espanha, nº 5, vol 2, Pedagogías de la creación, pp. 24-31, 2014.

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. *In: Entre o Passado e o Futuro.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2001, pp. 221- 247.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BALASH, Carles. **En busca de la revelación: el cine como experiencia del instante que dura.** Treball de recerca de Postgrau. Departament de Comunicació. Universitat Pompeu Fabra. 2011.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão. (Poesia quase toda).** Int. Berta Waldman. Il. Poty. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. Retrato Quase Apagado em que se Pode Ver Perfeitamente Nada. *In: O Guardador de Águas.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Retrato do artista quando coisa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BASTOS, Patricia. **Potencialidades das experiências de cinema na escola de Educação Básica.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

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

_____. **Compartir los gestos de creación.** Revista Cinema Comparat/ive Cinema. Barcelona, Espanha, nº 5, vol 2, Pedagogías de la creación, pp. 12-18, 2014.

BERTI, Andreza. **A corporeidade no *espaçotempo* escolar: uma possibilidade na construção rizomática do conhecimento**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: UNIMEP, Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **In: Revista Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, v. 24, n. 3 (72), pp. 183-199, set./dez. 2013.

BERTI, Andreza. Reflexões pedagógicas sobre o cinema. **In: Revista de educação da PUC-Campinas**, Campinas, 20(1), pp. 41-49, jan./abr. 2015.

_____. Cinema e educação aproximação entre infâncias. **In: Revista Comunicações**, Piracicaba, Ano 23, nº 1, pp. 215-224, jan.-abr. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995, p. 247-262.

COMOLLI, Jean-Louis. La cámara. **In: BALLÓ, Jordi y BERGALA, Alain. Motivos visuales del cine**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L., pp: 116-121, 2016.

CONTRERAS, José y DE LARA, Núria Pérez. La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, José y DE LARA, Núria Pérez de Lara, (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010, pp. 21-86.

CONTRERAS, José. Relatos de experiência, en busca de un saber pedagógico. In: **VII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – narrativas (auto)biográficas: contextos e memórias - experiências e sentidos**. Mesa redonda Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, Cuiabá, Mato Grosso, 2016.

CORNELISSEN, Goele. El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada. **In: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (eds.). Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pp. 41-73.

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

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

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

DOZZI, Carla. Acordo de Cooperação entre os Ministérios da Cultura e da Educação. *In*: D'ANGELO, Fernanda Hallak e D'ANGELO, Raquel Hallak. **CINEOP: 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio**. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, pp. 199-201.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Los gestos: fenomenología y comunicación**. Versión de Claudio Gancho. Barcelona: Herder, 1994.

FRESQUET, Adriana (Org.) **Imagens do Desaprender: uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD, LISE/FE – UFRJ, 2007.

_____. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman** – UFRJ GT-16: Educação e Comunicação, ANPED 2008.

_____. **Aprender com as experiências do cinema** (Org.). Rio de Janeiro: Booklink; CINEADLISE-FE/UFRJ, 2009.

_____. **Dossiê Cinema e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade** (Org.). Revista Contemporânea de Educação, v. 9, p. 1-87, 2010.

_____. **Dossiê Cinema e Educação** (Org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Booklink, v. 2. 140p, 2011.

_____. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Un cineasta educador**. Presença Pedagógica, v. 20, p. 73-77, 2014.

FRESQUET, Adriana; GUSMÃO, Milene. **Cinema e educação: uma crônica para ocultar e mostrar**. *In*: Cinema sem fronteiras. 1ª ed. Tiradentes: Universo, v. 1, pp. 126-131, 2012.

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema: Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV, 2012.

FRESQUET, Adriana e MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In*: D'ANGELO, Fernanda Hallak e D'ANGELO, Raquel Hallak. **CINEOP: 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Uma década de preservação Cinema Patrimônio**. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, pp. 137-150.

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

FOUCAULT, Michel. Conversando com Michel Foucault. In: **FOUCAULT, Michel. Repensar a política.** Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro, Forense Universitária, Coleção Ditos e Escritos VI, 2010, pp. 289-347.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A Vila: Microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Sílvio e VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

HÉE, Arnaud. La salida del trabajo. In: BALLÓ, Jordi y BERGALA, Alain. **Motivos visuales del cine.** Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L., pp: 38-43, 2016.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: autêntica, 2007.

_____. **O Mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Tradução Hélia Freitas. 1ª ed, Belo Horizonte: autêntica Editora, 2013.

_____. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. In: KOHAN, Walter; MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria Jacintha (orgs). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: KOHAN, Walter e BORBA, Siomara (orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.4-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: KOHAN, Walter; MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria Jacintha (orgs). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014b.

LEANDRO, Anita. Posfácio: uma questão de Ponto de vista. Dossiê Cinema e Educação. **Revista Contemporânea de Educação.** volume V, nº 10, jul/dez 2010. Faculdade de Educação UFRJ, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Evolução da Pesquisa em Educação.** In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, pág. 1-10, 2003.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. *In*: BARBOSA, Maria Carmen e SANTOS, Maria Angélica (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014a. pp. 99-107.

_____. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen e SANTOS, Maria Angélica (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014b. pp. 155-165.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NORTON, Maíra. **Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, Niterói, 2011.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo. Ed. 34, 2 edição, 2009.

_____. **O Espectador Emancipado**, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

_____. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo**. *In* GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de (orgs). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p.69-90.

SPOSITO, Marília. **Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados**. Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud, México, DF, v. 9, n. 22, jan./jun. 2005.

WEIL, Simone. **La gravedad y la gracia**. Madrid, España. Editorial Trotta, 1994. Traducción, introducción y notas, Carlos Ortega Bayón.

XAVIER, Ismail. (Org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal Embrafilme, 1983.

6.2 Eletrônicos

AIDELMAN, Núria. **Entrevista publicada em 12 de abril de 2011**. Disponível em: <http://contrapicado.net/article/a-bao-a-qu-arte-en-las-aulas-entrevista-a-nuria-aidelman/>. Acesso em 22 de maio de 2016.

ANGERAMI, Paula. **Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de uma poética no ensino**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós- Graduação em Educação, Marília/SP, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/angerami_pl_do_mar.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BARRA, Regina Ferreira. **Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/treginabarra.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em 15 de maio de 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em 05 de março de 2014.

_____. **Lei 13.006/2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em 25 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. MEC. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

COUTINHO, Mário Alves. **O prazer material de escrever. Entrevista com Alain Bergala.** Devires. Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 1, p. 84-101, jan-jun, 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/devires/index.php/Devires/article/view/280>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação.** Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Tradução: José Marcos Macedo. Disponível em < <https://ladcor.wordpress.com/textos-de-apoio/>>. Acesso em 02 de abril de 2015.

DERRIDA, Jacques. **Entrevista a Jacques Derrida.** Cahiers du cinéma, Paris el 10 de julio de 1998, por Antoine de Baecque y Thierry Jousse. Disponível em: http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Jacques_Derrida.htm. Acesso em 27 de julho de 2015.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/glauberresende.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

FRANÇA. Ministère de L'éducation Nationale. **Le plan pour les arts et la culture à l'École,** 2001. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf. Acesso em 10 novembro de 2014.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008a. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2013.

_____. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica.** Revista Educação e filosofia, Uberlândia, volume 22, número 44, jul/dez. 2008b. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967>. Acesso em 10 de julho de 2012.

GARCIA, Janaina Pires. **Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAP-UFRJ.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_de_mestrado_janina_pires_garcia.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2015.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, cinema e educação – um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Educação, São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2365>. Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

MASSCHELEIN, Jan. **O aluno e a infância: a propósito do pedagógico**. Educ. Soc. 2003, vol.24, n.82, pp.281-288. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a19v24n82.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2016.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação e Realidade. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan/jun. 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em 01 de julho de 2015.

MIGLIORIN, Cezar. Posfácio: Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: **Revista de Educação Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - janeiro/julho 2010. <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistacontemporaneadeeducacao/2010/vol5/no9/8.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2012.

NORTON, Thiago. **O cinema e o rural em uma escola no campo**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/dthiagonorton.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

OMELCZUK, Fernanda. **O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?** Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tFernandaOmelczukWalter.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2016.

_____. **50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)**, 2015. Disponível em: http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2016.

PASCALE, Gisela Leite. **Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_atualizada_Gisela.pdf. Acesso em 05 de junho de 2015.

RAMOS, Ana Lucia e TEIXEIRA, Inês. **Os professores e o cinema na companhia de Bergala** In: Dossiê Cinema e Educação. Revista Contemporânea de Educação volume V, nº 10, jul/dez 2010. Faculdade de Educação UFRJ, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1612> . Acesso em 08 de novembro de 2015.

SKLIAR, Carlos. **Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario**, Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Nº. 8, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

SOUSA, Cícero Luis de. **O Cinema e a Geografia nos filmes-carta do projeto "Inventar com a Diferença"**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dCICERO%20LUIS%20DE%20SOUSA.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

6.3 Fílmicos

AGÜERO, Ignacio. *Cien niños esperando un tren*. Chile: documentário, 1988.

BECHARA, Bel e SERPA, Sandro. *As coisas que moram nas coisas*. Brasil: curta-metragem, 2006.

BUÑUEL, Luís e DALÍ, Salvador. *Um Cão Andaluz*. França: experimental, 1929.

CASTRO, Flávia. *Cada um com seu cada qual*. Brasil: curta-metragem, 2006.

CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira*. Brasil: longa-metragem, 2008.

COELHO Gustavo; GUERRA, Marcelo e CAETANO, Bruno. *Luz, Câmera, pichação!* Brasil: documentário independente, 2011.

COIMBRA, Fernando. *A garrafa do diabo*. Brasil: curta-metragem, 2009.

COUTINHO, Eduardo. *Últimas Conversas*. Brasil: longa metragem, 2015.

DUARTE, Roberval. *Rota de colisão*. Brasil: curta-metragem, 1999.

GOMES, Marcelo. *Cinema, aspirinas e urubus*. Brasil: longa metragem, 2005.

GOMES, Marcelo e AÏNOUZ, Karim. *Viajo Porque Preciso, Volto Porque Te Amo*. Brasil: longa metragem, 2009.

GODARD, Jean-Luc. *JLG por JLG – autorretrato de dezembro*. França: 1995.

JUNIOR, Walter Lima. *A Ostra e o vento*. Brasil: longa-metragem, 1997.

LEONE, Caroline. *Dalva*. Brasil: curta-metragem, 2005.

LUMIÈRE, Auguste e LUMIÈRE, Louis. *Saída dos Trabalhadores da Fábrica*. França: Minuto Lumière, 1895.

_____. *Chegada do trem na estação*. França: Minuto Lumière, 1895.

MURAT, Julia. *Histórias que só existem quando lembradas*. Brasil: longa-metragem, 2011.

ROHMER, Eric. *Louis Lumière: a vida em imagens*. França: documentário, 1968.

WENDERS, Wim. *Truque de Luz*. Alemanha: longa-metragem, 1995.

YIMOU, Zhang. *En Regardant le Film*. In: *Cada um com seu cinema*. França: Coletânea de curtas-metragens, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)



Informações aos estudantes participantes

1 – Título do projeto: A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA.

Alterado para: EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA ESCOLA: GESTOS PEDAGÓGICOS EM DESTAQUE

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Você não será o único a participar dessa pesquisa. Outros estudantes do Ensino Médio, no Rio de Janeiro (Brasil) e em Barcelona (Espanha), também participarão. Eu ficarei na sala observando e acompanhando as suas aulas de cinema. Espero que a minha presença não atrapalhe as atividades.

3 – O que é o projeto?

O projeto consiste em perceber se a experiência com o cinema pode fortalecer a diferença e a alteridade dos jovens estudantes brasileiros e catalães do Ensino Médio, quando entram em contato com o cinema, por meio da prática do “Minuto Lumière”. Será que essas atividades podem desconstruir padrões identitários fixos e hierarquizados, inventando novas singularidades juvenis? Para isso, apenas observarei as aulas e registrarei em um diário de campo a reação do seu grupo às propostas dos professores.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa investigar se (e de que maneira) a experiência com o cinema possibilita fortalecer o gesto de diferença e de alteridade com jovens estudantes do Ensino Médio; identificar e analisar, por meio de práticas de produção do “Minuto Lumière”, como os alunos expressam e problematizam a diferença.

5 – Por que você foi escolhido(a)?

Porque você é aluno(a) de uma Escola de Cinema. Mas, não se preocupe, as atividades serão oferecidas para todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Caso decida participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, se assim o desejar. Isso não afetará em nada a sua participação nas outras aulas de cinema.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Frequentar as aulas de cinema normalmente, pois eu apenas observarei a sua participação e a dos demais estudantes.

8 – Quais são os efeitos colaterais ao participar do estudo?

Não existem efeitos colaterais por participar do estudo.

9 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Entrar em contato com a arte cinematográfica e desfrutar das atividades com o(a) professor(a) e os colegas. Acreditamos na potência do cinema em permitir que os jovens estudantes entrem em contato com a diferença e a alteridade. Pois, trata-se de uma arte que pode nos afetar de um modo especialmente intenso, imprimindo sensações e afetos no pensamento. Assim, você terá a possibilidade de compartilhar, viver e conhecer outros espaços, pessoas e culturas. Incluindo a oportunidade de vivenciar outras experiências na escola, além das aulas curriculares comuns.

10 – O que acontece quando o estudo termina?

Apresentarei o resultado da pesquisa na Universidade que estudo, para a sua escola, para o seu grupo e para o(a) professor(a). Os resultados comporão o ACERVO de pesquisas do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – LECAV/FE/UFRJ e do Setor de Documentação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, ficando disponíveis para consulta.

11 – E se algo der errado?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há nada no projeto que possa expor os participantes a algum risco.

12 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, sua identidade será preservada, à exceção de eventuais aparições nos filmes produzidos no decorrer do projeto, já previstas e consentidas a partir da cessão de direito de uso de imagem dos integrantes das Escolas de Cinema.

13 – Contatos para informações adicionais:

Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Av Pauster 250 – Decania do CFCH CEP: 22295-900 / tel: 3873-5159.

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Av Pauster 250 fundos (2° andar) / tel: (21)2295-3246 / 4346

Pesquisadora Responsável: Andreza Berti – (21) 98786-4159 / e-mail: andreza@casadaciencia.ufrj.br

Pesquisadora Orientadora: Adriana Fresquet – (21) 98636-488 / e-mail: adrianafresquet@gmail.com

14 – Remunerações financeiras

Não há incentivo ou recompensa financeira prevista pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo.

Sugiro que guarde uma cópia das informações dessa pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ciente da necessidade de obtenção do TCLE expressa na Resolução 466/12, em seu capítulo IV: “o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”, solicito sua anuência para o desenvolvimento dessa investigação.

Eu, _____, estudante do colégio
_____.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Concordo em cooperar com a pesquisa A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA, da doutoranda Andreza Oliveira Berti, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Adriana Mabel Fresquet.

3 – Estou ciente de que a análise dos dados coletados, a partir da observação realizada pela pesquisadora, será para fins exclusivamente acadêmicos e haverá a divulgação de relatórios, artigos e apresentações elaborados a partir do material analisado.

4 – Entendo que minha participação é livre e voluntária.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)



Informações aos professores participantes

1 – Título do projeto: A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA.

Alterado para: EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA ESCOLA: GESTOS PEDAGÓGICOS EM DESTAQUE

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Você não será o único a participar dessa pesquisa. Outros professores do Ensino Médio, no Rio de Janeiro (Brasil) e em Barcelona (Espanha), também participarão. Eu ficarei na sala observando e acompanhando a metodologia das suas aulas de cinema. Espero que a minha presença não atrapalhe as atividades.

3 – O que é o projeto?

O projeto consiste em perceber se a experiência com o cinema pode fortalecer a diferença e a alteridade dos jovens estudantes brasileiros e catalães do Ensino Médio, quando entram em contato com o cinema, por meio da prática do “Minuto Lumière”. Será que essas atividades podem desconstruir padrões identitários fixos e hierarquizados, inventando novas singularidades juvenis? Para isso, apenas observarei as aulas e registrarei em um diário de campo a reação do seu grupo às propostas dos professores.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa investigar se (e de que maneira) a experiência com o cinema possibilita fortalecer o gesto de diferença e de alteridade com jovens estudantes do Ensino Médio; identificar e analisar, por meio de práticas de produção do “Minuto Lumière”, como os alunos expressam e problematizam a diferença.

5 – Por que você foi escolhido(a)?

Porque você é professor(a) de uma Escola de Cinema. Mas, não se preocupe, as atividades serão oferecidas para todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Caso decida participar, você ainda tem a liberdade de solicitar que a observação das suas aulas não seja realizada.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Realizar a sua atividade docente normalmente, pois eu apenas observarei a metodologia das aulas com os estudantes.

8 – Quais são os efeitos colaterais ao participar do estudo?

Não existem efeitos colaterais por participar do estudo.

9 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Entrar em contato com a arte cinematográfica e desfrutar das atividades com o(a) professor(a) e os colegas. Acreditamos na potência do cinema em permitir que os jovens estudantes entrem em contato com a diferença e a alteridade. Pois, trata-se de uma arte que pode nos afetar de um modo especialmente intenso, imprimindo sensações e afetos no pensamento. Assim, você terá a possibilidade de compartilhar, viver e conhecer outros espaços, pessoas e culturas. Incluindo a oportunidade de vivenciar outras experiências na escola, além das aulas curriculares comuns.

10 – O que acontece quando o estudo termina?

Apresentarei o resultado da pesquisa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para a sua escola, para você e para o seu grupo. Os resultados comporão o ACERVO de pesquisas do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – LECAV/FE/UFRJ e do Setor de Documentação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, ficando disponíveis para consulta.

11 – E se algo der errado?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há nada no projeto que possa expor os participantes a algum risco.

12 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, sua identidade será preservada, à exceção de eventuais aparições nos filmes produzidos no decorrer do projeto, já previstas e consentidas a partir da cessão de direito de uso de imagem dos integrantes das Escolas de Cinema.

13 – Contatos para informações adicionais:

Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Av Pauster 250 – Decania do CFCH CEP: 22295-900 / tel: 3873-5159.

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Av Pauster 250 fundos (2º andar) / tel: (21)2295-3246 / 4346

Pesquisadora Responsável: Andreza Berti – (21) 98786-4159 / e-mail: andreza@casadaciencia.ufrj.br

Pesquisadora Orientadora: Adriana Fresquet – (21) 98636-488 / e-mail: adrianafresquet@gmail.com

14 – Remunerações financeiras

Não há incentivo ou recompensa financeira prevista pela sua participação nesta pesquisa. Obrigado por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo. Sugiro que guarde uma cópia das informações dessa pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ciente da necessidade de obtenção do TCLE expressa na Resolução 466/12, em seu capítulo IV: “o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”, solicito sua anuência para o desenvolvimento dessa investigação.

Eu, _____, professor(a) do colégio _____.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Concordo em cooperar com a pesquisa A EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA: ENCONTROS COM A ALTERIDADE E A DIFERENÇA, da doutoranda Andreza Oliveira Berti, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Adriana Mabel Fresquet.

3 – Estou ciente de que a análise dos dados coletados, a partir da observação realizada pela pesquisadora, será para fins exclusivamente acadêmicos e haverá a divulgação de relatórios, artigos e apresentações elaborados a partir do material analisado.

4 – Entendo que minha participação é livre e voluntária.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE C – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO EXTERIOR

	ATIVIDADES
Set 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Chegada em Barcelona; - Participação no evento de acolhida da Universidade de Barcelona (UB); - Organização da documentação e regularização da vida acadêmica no exterior.
Out 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no evento “Compartir el cinema” do projeto “Cinema en Curs”; - Participação nos encontros do Grupo de Estudos de <i>Dispositius d’Exclusió Social</i> (GRECS/GEDES), do Departamento de Antropologia da Faculdade de Geografia e História da UB; - Levantamento de produção teórica na biblioteca da UB: referencial específico do campo cinema-educação; - Visita Técnica ao Instituto Lumière / Museu Lumière (Lyon/França); - Encontro para orientação coletiva com Jorge Larrosa.
Nov 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Participação no Congresso ESREA (<i>European Society for Research on the education of adults</i>), na Universidade de Sevilha; - Levantamento de produção teórica na biblioteca da UB: referencial específico do campo cinema-educação; - Encontro para orientação individual com Jorge Larrosa.
Dez 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Levantamento de produção teórica na biblioteca da UB: referencial específico do campo da educação; - Encontro sobre o projeto “Cinema en Curs”, com Núria Aildeman e Laia Colell; - Encontro para orientação individual com Jorge Larrosa.
Jan 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Participação nas aulas oferecidas pelo orientador, na disciplina “La investigación de la experiencia: lenguajes y saberes”, para o curso de mestrado <i>Investigación y Cambio educativo</i>; - Levantamento de produção teórica na biblioteca da UB: referencial específico do campo da filosofia da educação; - Participação no “Cielo de Cine Japonés”, oferecido por Jorge Larrosa e Antonio Rodríguez, no Instituto de Ciências da Educação, na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), como parte do programa de formação permanente dos professores da educação básica da Catalunha.

Fev 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Participação no “Ciclo de Cine Japonés”; - Participação no “IX Ciclo de conversaciones pedagógicas. Referencias para repensar la educación”. Palestra: “Innovar en educación – necesidad y reto”, na Fundação Cultural CosmoCaixa, em parceria com a UAB; - Participação nas aulas de Sociologia da Educação, oferecidas pelo orientador, no curso de graduação em Educação Social, como tutora para o desenvolvimento do trabalho final das disciplinas; - Participação nas aulas de Pedagogia Social, oferecidas pelo orientador, no curso de graduação em Pedagogia, como tutora para o desenvolvimento do trabalho final das disciplinas; - Participação nas aulas de Arte e Cultura, oferecidas pelo orientador, no curso de Educação Social, como tutora para o desenvolvimento do trabalho final da disciplina; - Leitura e análise dos textos (escritos e imagéticos) discutidos nas aulas da graduação; - Encontro sobre o projeto “Cinema en Curs”, com Núria Aildeman; - Acompanhamento das Oficinas com Minutos Lumière, do Projeto Cinema en Curs, no Institut Castellet; - Registro das impressões e diálogos dos jovens estudantes envolvidos no projeto de produção do “Minuto Lumière” – Diário de Campo.
Mar 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Participação no “Ciclo de Cine Japonés”; - Participação nas aulas de Sociologia da Educação, Pedagogia Social e Arte e Cultura; - Levantamento de produção teórica na biblioteca das universidades de Barcelona: referencial específico do campo do cinema; - Acompanhamento das Oficinas com Minutos Lumière, no Institut Castellet; - Escrita da Tese; - Registros no Diário de Campo.
Abr 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Participação no “Ciclo de Cine Japonés”; - Participação nas aulas oferecidas pelo orientador, na disciplina “Pensar la educación en tiempos de crisis: Miradas filosóficas”, para o curso de mestrado <i>Investigación y Cambio educativo</i>; - Participação nas aulas de Sociologia da Educação, Pedagogia Social e Arte e Cultura; - Acompanhamento das Oficinas com Minutos Lumière, no Institut Castellet; - Escrita da Tese; - Encontro para orientação individual com Jorge Larrosa; - Produção de artigo para capítulo de livro (no Brasil) com o coorientador da tese.

Mai 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos encontros do GRECS/GEDES; - Participação no “Ciclo de Cine Japonés”; - Participação nas aulas oferecidas pelo orientador, na disciplina “Pensar la educación en tiempos de crisis: Miradas filosóficas”; - Participação nas aulas de Sociologia da Educação, Pedagogia Social e Arte e Cultura; - Acompanhamento das Oficinas com Minutos Lumière; - Escolha do material dos Minutos para análise; - Escrita da Tese; - Encontro para orientação individual com Jorge Larrosa; - Assistência de uma aula de Filosofia da Educação com o professor Fernando Bárcena (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid); - Visita Técnica à Cinemateca Francesa (Paris/França).
Jun 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Jornadas de apresentação dos filmes da 11ª edição do “Cinema en curs”; - Participação nas aulas oferecidas pelo orientador, na disciplina “Pensar la educación en tiempos de crisis: Miradas filosóficas”; - Participação nas aulas de Sociologia da Educação, Pedagogia Social e Arte e Cultura; - Participação na Jornada Catalana de Pesquisa, no <i>Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya</i>; - Oficina ministrada no <i>Congresso de atividades físicas cooperativas</i> intitulada “Experiencias corporales lúdicas y filmicas en la práctica pedagógica con jóvenes y adultos”; - Encontro para orientação coletiva com Jorge Larrosa; - Escrita da Tese; - Encontro sobre o projeto “Cinema en Curs”, com Núria Aildeman.
Jul 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Visita Técnica ao Museu de Cinema em Girona (Catalunha); - Análise do material (Minutos) produzido pelos alunos do Institut Castellet; - Escrita da Tese; - Elaboração do relatório técnico-científico para o CNPq; - Encontro para orientação individual e de avaliação do período de um ano em Barcelona.
Ago 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do material (Minutos) produzido pelos alunos do Institut Castellet; - Elaboração do relatório técnico-científico para o CNPq; - Escrita da Tese.
Set 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Encontro de avaliação da minha participação no projeto “Cinema en Curs”, com Núria Aildeman; - Envio do relatório técnico-científico ao CNPq; - Retorno ao Brasil.

APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INSTITUT CASTELLET

EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA OBRIGATÓRIA (ESO)¹⁵⁹

Matérias que os alunos deverão cursar no Primeiro ano:¹⁶⁰

1 h	Tutoria	
3 h	Català	Grups heteroege-nis amb 6 desdoblaments
3 h	Castellà	
3 h	Anglès	
3 h	Matemàtiques	
3 h	Socials	
3 h	Naturals	
2 h	Tecnologia	
3 h	Música	
2 h	Educació física	
1 h	Optativa Lectura	
1 h	Optativa Educació física	
(2 h)	Història religions	
30 h /setm		

¹⁵⁹ *L'educació secundària obligatòria (ESO)*, com quatro anos letivos, contempla adolescentes e jovens entre 12 e 16 anos. Informações disponíveis no website do Instituto: http://inscastellet.cat/?page_id=54

¹⁶⁰ Compreendendo disciplinas instrumentais (Língua catalana, Língua castelhana, Inglês e Matemática) e disciplinas optativas. Cada escola prepara disciplinas optativas para os primeiros três anos. Estas matérias devem incluir uma segunda língua estrangeira (Francês). No primeiro ano todos os alunos fazem uma optativa de educação física e de leitura.

Matérias que os alunos deverão cursar no Segundo ano¹⁶¹:

1 h	Tutoria	
3 h	Català	Grups heterogenis amb 1 Hora B: català-castellà i anglès-mates
3 h	Castellà	
3 h	Anglès	
4 h	Matemàtiques	
3 h	Socials	
3 h	Naturals	
2 h	Tecnologia	
3 h	Educació V i Plàstica	
2 h	Educació física	
1 h	Optativa Lectura	
2 h	Optativa(quadrimestral)	
30 h /setm		

¹⁶¹ Compreendendo disciplinas instrumentais (Língua catalana, Língua castelhana, Inglês e Matemática) e disciplinas optativas. No segundo ano, as optativas são oferecidas a cada quadrimestre.

Matérias que os alunos deverão cursar no Terceiro ano e no Quarto ano¹⁶²:

1 h	Tutoria		1 h	Tutoria		
3 h	Català	Grups heterogenis amb 5 desdoblaments		3 h	Català	Grups heterogenis amb 1 Hora B: català-castellà i anglès-mates
3 h	Castellà			3 h	Castellà	
3 h	Anglès			3 h	Anglès	
3 h	Matemàtiques			4 h	Matemàtiques	
3 h	Socials		3 h	Socials		
4 h	Naturals		2 h	Educació física		
2 h	Tecnologia		1 h	Èticocívica		
1 h	Visual i plàstica		1 h	Optativa Lectura		
2 h	Educació física		9 h	Materies optatives		
1 h	Música			Projecte de recerca (Final de curs: 30 hores)		
1 h	Optativa Lectura					
1 h	Optativa Ciutadania					
2 h	Optatives (quadrimestrals)					
30 h /setm			30 h /setm			

¹⁶² Compreendendo disciplinas instrumentais (Língua catalana, Língua castelhana, Inglês e Matemática) e disciplinas optativas. No terceiro ano introduz-se a optativa “empreendedorismo” e as eletivas restantes estão vinculadas a uma das disciplinas do curso. No quarto ano as disciplinas são as mesmas para todas as escolas da Catalunha e os alunos escolhem três disciplinas, dependendo do que irão fazer no próximo curso (Bacharelado). As matérias opcionais são: Biologia e Geologia; Educação Visual e Plástica; Física e Química; Informática; Latim; Música; Segunda Língua estrangeira; Tecnologia.

Sugestão de cinco itinerários para a combinação das matérias optativas¹⁶³:

<u>Nº</u> <u>d'itinerari</u>	<u>Itinerari</u>	<u>Bloc I</u> 3 hores lectives	<u>Bloc II</u> 3 hores lectives	<u>Bloc III</u> 3 hores lectives
1	Científic	Biologia i geologia	Informàtica	Física i química
				Francès
2	Tecnològic	Tecnologia	Física i química	Informàtica
				Francès
3	Arts i Humanitats	Música(1)	Llatí	Ed. visual i plàstica(1)
				Francès
4	Mixte 1	Informàtica(2)	Biologia i geologia(2)	Tecnologia(2)
				Francès
5	Mixte 2	Educació visual i plàstica(2)	Música	Biologia i geologia(2)
				Francès

¹⁶³ As disciplinas do bloco I e II são obrigatórias dependendo da rota escolhida. Os estudantes podem escolher o Bloco III, desde que a segunda língua tenha sido escolhida como disciplina opcional nos anos anteriores. As matérias marcadas com (1) fazem parte do projeto Cinema en Curs. As disciplinas marcadas com (2) nas rotas mistas indicam que a matéria será para manuseio e adaptada ao nível de conhecimento dos alunos.

APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CAP-UFRJ

POR SEGMENTO DE ENSINO DO CAP-UFRJ¹⁶⁴

ÁREAS / NÍVEIS	Fundamental I	Fundamental II	Médio
Artes Cênicas		X	X (opção de Artes, exceto 3ºano)
Artes Visuais	X	X	X (opção de Artes, exceto 3ºano)
Ciências	X	X	
Ciências Biológicas			X
Ciências Sociais		X (9ºano)	X (1ºano)
Desenho Geométrico		X	X (exceto 3ºano)
Educação Física	X	X	X
Estudos Sociais	X		
Filosofia			X (2ºano)
Física			X
Geografia		X	X
História		X	X
Língua Espanhola			X (opção de Língua Estrangeira)
Língua Francesa		X	X (opção de Língua Estrangeira)
Língua Inglesa		X	X (opção de Língua Estrangeira)
Língua Portuguesa	X	X	X
Literatura Brasileira		X	X
Matemática	X	X	X
Música	X	X	X (opção de Artes, exceto 3ºano)
Oficina da Palavra	X		
Química			X
Orientação Educacional	X	X	X

¹⁶⁴ Informações contidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para leitura completa do documento, acesse: <http://cap.ufrj.br/index.php/informes-diretrizes#>

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A experiência com o cinema na escola: Encontros com a alteridade e a diferença.

Pesquisador: Andreza Oliveira Bertl

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43333815.3.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.015.836

Data da Relatoria: 08/04/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), que propõe analisar 'os exercícios com o 'Minuto Lumière' de estudantes brasileiros e catalães: nas escolas de Ensino Médio parceiras do projeto brasileiro na faculdade de Educação da UFRJ e do projeto catalão Cinema em Gurs'. De acordo com a pesquisadora:

"essas produções são públicas e disponibilizadas nos sites do projeto brasileiro 'CINEAD' e do catalão 'Cinema en Gurs' e, em diversos festivais de cinema (dentro e fora do Brasil). A investigação visa identificar e problematizar as categorias 'alteridade', 'diferença' e 'experiências' com os 'Minuto Lumière', no diálogo com as afetações bibliográficas educativas, artísticas e filosóficas do tema. Serão observados os momentos desses exercícios coletivos (produção, exibição e afetação provocada no compartilhamento de cada 'Minuto'), preservando a identidade dos participantes, uma vez que não haverá intervenção direta no processo."

Aproveitando, portanto, a produção desse material em programas da UFRJ e no projeto catalão, a pesquisadora pretende problematizar os padrões socioculturais com a finalidade de identificar

Endereço: Av Pasteur, 250-Paixa Vermelha, prédio CFCH, 2º a
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.015.836

como relações que envolvem diferença e alteridade (através de marcadores como etnia, gênero, orientação sexual, idade, classe, cultura, etc) são apresentadas no produto fílmico realizado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que visa acompanhar a execução de vinte exercícios dessa natureza (10 na UFRJ e 10 em Barcelona).

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora define como objetivo principal da pesquisa "identificar, por meio de experiências com os 'Minutos Lumière', como os jovens estudantes expressam e problematizam a diferença, a partir das análises comparativas dos 'Minutos Lumière' produzidos por jovens no Brasil e na Espanha." Um objetivo secundário seria investigar se (e de que maneira) o cinema possibilita fortalecer a diferença e a alteridade com jovens estudantes do Ensino Médio e, analisar os 'Minutos Lumière' produzidos por jovens estudantes no Brasil e na Espanha.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ao falar sobre os riscos da pesquisa, a autora do projeto indica a possibilidade de "não conseguir as vinte produções (...), fazendo com que as estratégias de coleta de dados sejam modificadas". Contudo, a análise dos riscos deve envolver, de acordo com a resolução 466/12, a previsão de eventuais desconfortos ou prejuízos aos sujeitos participantes da pesquisa, e não os riscos inerentes ao processo de pesquisa.

Como benefícios, a pesquisadora refere a visibilidade que será dada à produção da UFRJ, "no âmbito do cinema e educação, em seu compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, [a]lém de contribuir para a aproximação da Instituição universitária com o espaço escolar [e de] estabelecer relações interinstitucionais entre universidades no Brasil e na Espanha".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na observação de experimentos feitos na interface entre cinema e educação, que visa explorar as temáticas da diferença e alteridade. O projeto de pesquisa está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-8167 E-mail: cch.cfch@gmail.com

CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



Continuação do Parecer: 1.015.838

Recomendações:

Recomenda-se revisar a redação da avaliação dos riscos e benefícios da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento da recomendação acima.

Sublinhamos que não há necessidade de reenvio do projeto ao CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

necessita Apreciação da CONEP:

Não

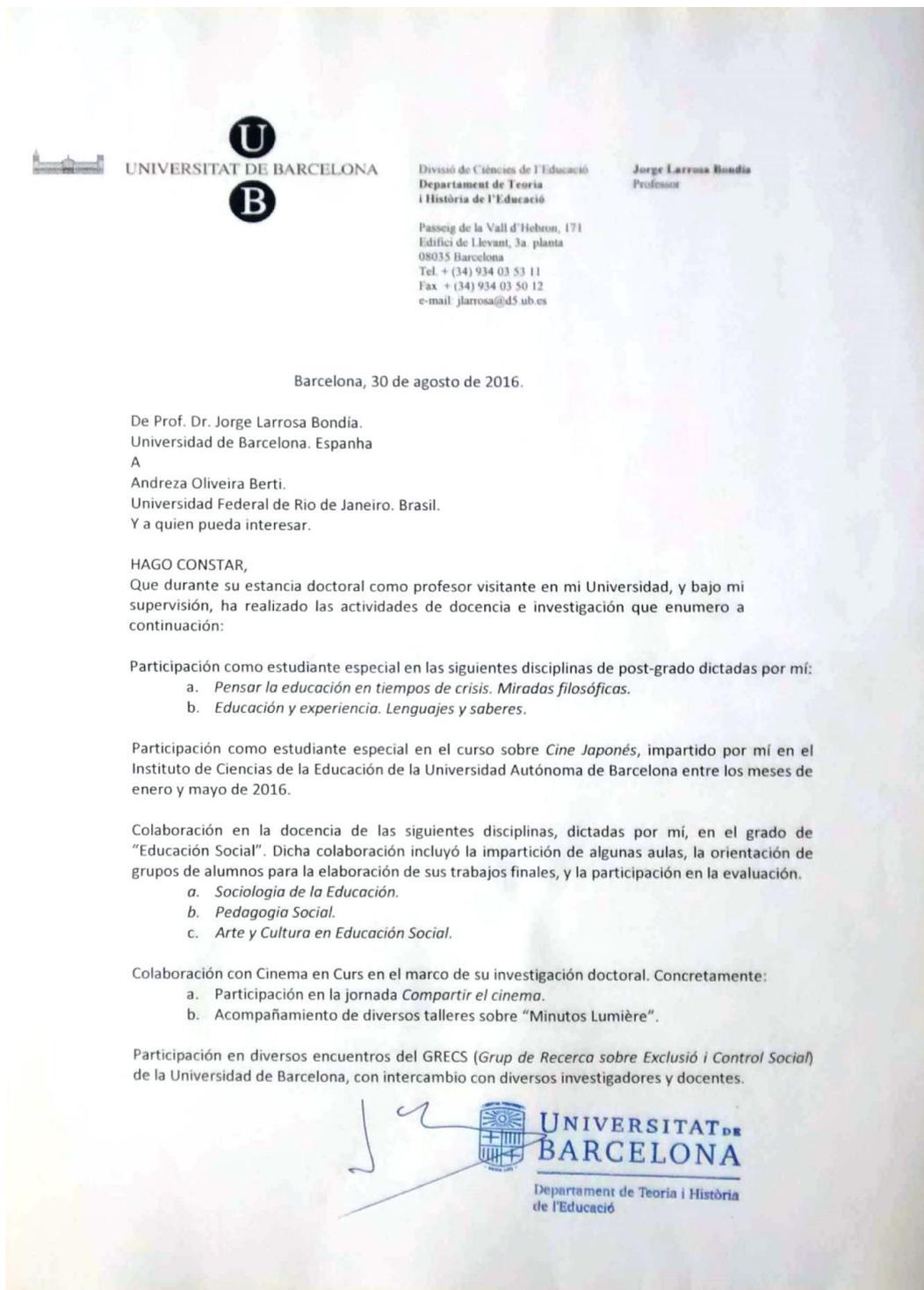
Considerações Finais a critério do CEP:

RIO DE JANEIRO, 08 de Abril de 2015

Assinado por:
Celeste Azulay Kelman
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Pólo Vermelho, prédio CFCH, 2º a
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3038-5157 E-mail: cep.cfch@gmail.com

ANEXO B – CARTA DO ORIENTADOR NO EXTERIOR: UNIVERSITAT DE BARCELONA





UNIVERSITAT DE BARCELONA



Divisió de Ciències de l'Educació
Departament de Teoria
i Història de l'Educació

Jorge Larrosa Boudia
Professor

Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Edifici de Llevant, 3a. planta
08035 Barcelona
Tel. + (34) 934 03 53 11
Fax + (34) 934 03 50 12
e-mail: jlarrosa@d5.uh.es

Participación en diversos eventos académicos. Concretamente:

- a. Congreso ESREA (European Society for Research in the Education of Adults). Universidad de Sevilla. Noviembre de 2015.
- b. Conversaciones pedagógicas "Referencias para repensar la educación. Innovar en educación: necesidades y retos". Cosmocaixa. Febrero de 2016.
- c. Jornada Catalana de Investigación. Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya. INEFC. Junio de 2016.
- d. Congreso sobre actividades físicas cooperativas, "Experiencias corporales y lúdicas y filmicas en la práctica pedagógica con jóvenes y adultos". Junio 2016.

Diversas visitas relacionadas con su investigación doctoral. Concretamente:

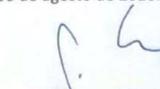
- a. Museo Lumière. Lyon. Francia.
- b. Cinemateca francesa. París. Francia.
- c. Museo del cine. Girona. España.

Redacción de diversos artículos, ya aceptados. Concretamente:

- a. "Cenas da educação brasileira contemporânea: exercícios de alteridade, diálogos com a diferença", escrito com Renata Ramos, compõe o painel "A presença dos corpos em diálogo com as emergências de novos cenários educacionais" do Grupo de Pesquisa ELAC-UFF (Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades), no *XVIII Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE)*.
- b. "O tempo na educação pública: pistas para a América Latina, a partir do movimento 'Ocupa Tudo'", no *VI seminário internacional, direitos humanos, violência e pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje*, escrito em parceria com Jorge Larrosa e Rosa Malena Carvalho.
- c. "A linguagem cinematográfica, a corporeidade e a educação de jovens e adultos", no *VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação*, em parceria com Rosa Malena Carvalho.

PARA QUE CONSTE FIRMO LA PRESENTE

En Barcelona, a 30 de agosto de 2016.



UNIVERSITAT DE BARCELONA
 Departament de Teoria i Història
de l'Educació

ANEXO C – CARTA DA COORDENAÇÃO DO PROJETO CINEMA EN CURS: ASSOCIACIÓ A BAO A QU



Associació A Bao A Qu
Rambla de Prat 21, 1r-1a
08024 Barcelona

Yo, **Nuria Aidelman Feldman** con DNI 46962696P como miembro de la junta directiva de la Associació A Bao A Qu, con sede en Rambla de Prat 21, 1º 1ª y NIF G63690556, hago constar que:

Andreza Oliveira Berti, de la **Universidad Federal de Río de Janeiro** (Brasil) durante el curso 2015-2016 ha realizado el seguimiento del desarrollo de los Minutos Lumière en el Institut Castellet (Sant Vicenç de Castellet) en el marco del programa internacional de pedagogía del cine 'Cine en curso'. También ha asistido a otras reuniones del equipo de trabajo del proyecto y ha mantenido diversas charlas reflexivas con sus responsables.

Barcelona, 20 de Octubre de 2016



Nuria Aidelman Feldman