

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

**CINEMA SKHOLEIRO: EXPERIMENTAÇÃO DO TEMPO INFÂNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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 Linguagem.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.

por

DANIELE DE CARVALHO GRAZINOLI

Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

Eu quero um cinema político que seja a melhor poesia.
(Nelson Pereira dos Santos, Cineasta)

Se o Coutinho podia fazer filme, eu também posso.
(Denise da Silva, Cozinheira da Escola de Educação Infantil UFRJ, 2014)

RESUMO

Esta tese pesquisa possíveis fluxos dos cinemas e das infâncias no espaço-tempo escolar e nomeia como *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro* os encontros e acontecimentos de ver e fazer cinema na escola, ao cartografar os arquivos da escola de cinema *Cinemento*, produzidos entre os anos de 2014 e 2016. As atividades da *Cinemento* (Cinema Movimento) aconteceram na então Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), em parceria com o Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV - Cinema, Aprender e Desaprender/Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Educação da UFRJ. Interessa compreender como a escola se transforma em uma ocupação de filmes-possíveis, na qual o cinema suspende o tempo ditado pelas lógicas neoliberais e reencontra um tempo de infância. Partimos de dois pressupostos: o primeiro, pensar o *Cinema Escoleiro* como um conjunto das práticas e produções com o audiovisual já existentes nos cotidianos escolares, inclusive motivadas por aspectos pedagógicos e pelo encontro com as diversas linguagens artísticas, em particular, o cinema. Entendemos que estas práticas e produções são atravessadas por relações entre saberes e poderes, que as situam em um campo que se constitui por táticas e estratégias pedagógicas, com orientação disciplinar e dimensões estéticas, políticas, éticas e poéticas. O segundo pressuposto é o de pensar que o *Cinema Skholeiro* transborda do *Cinema Escoleiro* como um acontecimento intempestivo, que se deve ao fato da experimentação com o cinema criar, na escola, as condições para a instauração de um tempo de infância na infância de um tempo de vida. Este acontecimento na escola – um espaço-tempo cuja nomeação deriva da palavra grega *skholé* (com sentido de “lazer”) – é a possibilidade da experiência do tempo livre, da ociosidade amorosa, em que as normatividades que regulam a vida (o capital, as religiões, as identidades etc.) são expostas, postas em suspensão e sob suspeição. Assim, apostamos que bebês e crianças sejam o próprio acontecimento que interrompe relações dicotômicas, lineares e hierárquicas com os conhecimentos, os saberes, as histórias e as formas de narrar. O resultado desse encontro é da ordem do imprevisível.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Educação Infantil, Cinema e Infância, Tempo de Infância

ABSTRACT

This thesis researches possible flows of cinemas and childhoods in the school space-time and names as Cinema Escoleiro and Cinema Skholeiro the meetings and events of seeing and making cinema in school, when mapping the archives of the Cinemento film school, produced between the years 2014 and 2016. The activities of Cinemento (Cinema Movimento) took place at the then School of Early Childhood Education of the Federal University of Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), in partnership with the Research Group CINEAD/LECAV - Cinema, Aprender e Desaprender/Laboratory of Education, Cinema and Audiovisual, of the Faculty of Education of the UFRJ. We are interested in understanding how school becomes an occupation of possible films, in which cinema suspends the time dictated by neo-liberal logics and rediscovers a time of childhood. We start from two assumptions: to think of the School Cinema as a set of practices and productions with the audiovisual already existing in the school daily life, including those motivated by pedagogical aspects and by the encounter with several artistic languages, in particular, cinema. We understand that these practices and productions are crossed by relations between knowledge and power, which place them in a field that is constituted by pedagogical tactics and strategies, with disciplinary orientation and aesthetic, political, ethical and poetic dimensions. The second assumption is to think that the Cinema Skholeiro overflows the Cinema Escoleiro as an untimely event, which is due to the fact that the experimentation with cinema creates, in school, the conditions for the establishment of a time of childhood in the childhood of a time of life. This event at school - a space-time whose name comes from the Greek word skholé (meaning "leisure") - is the possibility of the experience of free time, of loving idleness, in which the normativities that regulate life (capital, religions, identities etc.) are exposed, put in suspension and under suspicion. Thus, we bet that babies and children are the very event that interrupts dichotomous, linear and hierarchical relations with knowledge, knowledges, stories and ways of narrating. The result of this encounter is of the order of the unpredictable.

KEYWORDS: School, Preschool, Cinema and Childhood, Time in Childhood.

AGRADECIMENTOS

Como fazer para caberem todas as pessoas que participaram de mais esse mergulho na vida, no qual só foi possível me arriscar tendo a companhia de quem veio antes, durante e com quem ainda virá mergulhar junto?

Então, como forma de agradecimento, dedico uma poesia à minha família, a amigos, bebês, crianças e adultos que estiveram, estão e estarão comigo nos (des)encontros com esta tese.

SOBRE IMPORTÂNCIAS

Uma rã se achava importante
Porque o rio passava nas suas margens.
O rio não teria grande importância para a rã
Porque era o rio que estava ao pé dela.
Pois Pois.
Para um artista aquele ramo de luz sobre uma lata
desterrada no canto de uma rua, talvez para um
fotógrafo, aquele pingo do sol na lata seja mais
importante do que o esplendor do sol nos oceanos.
Em Roma, o que mais me chamou a atenção foi um
prédio que ficava em frente das pombas.
O prédio era de estilo bizantino do século IX.
Colosso!
Mas eu achei as pombas de mais importantes do que o prédio.
Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira dos Andes.
Achei o Sabiá mais importante do que a Cordilheira dos Andes.
O pessoal falou: se eu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?
Eu só queria construir nadadeiras para botar nas minhas palavras.

Trago Manoel de Barros para dizer que vocês são “ramos de luz”, “pingos do sol”, “pombas” e “sabiás” de grande importância na minha vida.

Agradeço à banca de defesa, formada por docentes que são minhas referências teóricas e práticas: Ana Lúcia de Almeida Soutto Mayor; Anete Abramowicz; Cristiana Carneiro; Gabriela Guarnieri de Campo Tebet; Marcos de Melo; Thiago Raniery.

Agradeço à minha orientadora, Adriana Fresquet, por toda paciência e apoio nesses quase cinco anos, mas, fundamentalmente, por me ajudar a ver, rever e transver.

Entrego à dona do meu Orí, minha mãe Oxum, cada gesto da minha vida e peço, humildemente, que nos bençoe, sempre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Corredor das salas da Escola de Educação Infantil da UFRJ Foto: Diogo Vasconcellos – CoordCom/UFRJ p. 65
- Figura 2 – Frame do curta-metragem *Tanza*, dirigido por Mehdi Charef, in *Crianças Invisíveis* (Itália, 2005) p. 69
- Figura 3 – Placa de identificação da entrada da Escola de Educação Infantil com o nome dado à Creche Universitária quando foi fundada - Escola Pintando a Infância. Foto: Daniele Grazinoli. p. 86
- Figura 4 – Parte da comunidade da Escola de Educação Infantil na atividade de greve de 2015, Universidade na Praça. Foto baixada do perfil da professora Monique Lourenço, publicada em 28/07/2015. p. 93
- Figura 5 – Frame da disputa pela boneca no filme-vivência *Saberes discentes, aprendizagens docentes*, realizado em 2012 p. 98
- Figura 6 – Frame da brincadeira na caixa no filme-vivência *Saberes discentes, aprendizagens docentes*, realizado em 2012 p. 99
- Figura 7 – Apresentação da proposta do CINEAD – Cinema, Aprender e Desaprender – para atividades escolares com cinema. Foto: Daniele Grazinoli p. 115
- Figura 8 – Oficina de Minuto Lumière com equipes da EEI p. 115
- Figura 9 – Imagens da estreia do projeto de encontros com o cinema, com a exibição do filme *A velha a fiar* (1964), dirigido por Humberto Mauro. Frames de *Filme Longo*, montado por Felipe Teles, incluindo imagens produzidas pelas crianças p. 119
- Figura 10 – Segunda sessão do projeto piloto, dessa vez, na sala de movimento. Foto: Daniele Grazinoli. p. 125
- Figura 11 – Primeira exibição de filmes para bebês e suas professoras. Foto: Daniele Grazinoli. p. 126
- Figura 12 – Cartaz feito pela estudante Júlia, para convidar a comunidade escolar a participar da primeira exibição do cineclube da EEI-UFRJ em 2014. p. 129
- Figura 13 – O menino saiu da tela... Foto: Fabiane Bernardo de Almeida, mãe do Dudu e da Dora p. 129
- Figura 14 – Cartografia dos espaços ocupados pelos encontros de ver e fazer cinema com bebês, crianças e adultos da EEI/UFRJ. p. 134
- Figura 15 – Ocupações com as sessões de cinema. Fotos: Daniele Grazinoli p. 140

- Figura 16 – Cartazes confeccionados pelas crianças e professoras para divulgar as sessões do Cineclube da EEI. p. 142
- Figura 17 – Filmes exibidos nas sessões do Cineclube da EEI. p. 143
- Figura 18 – Ocupações com cineclubes. Foto: Daniele Grazinoli p. 151
- Figura 19 – Ocupações da Cinemento para fazer cinema. Foto: Daniele Grazinoli p. 159
- Figura 20 e 21 – Cartaz de divulgação do show e foto da oficina de customização de bolsas para arrecadar dinheiro para viagem à Ouro Preto. Foto: Daniele Grazinoli p. 161
- Figura 22 – Ocupações da Cinemento pela cidade, nas mostras e nos festivais de cinema. Fotos; Daniele Grazinoli e Adriana Santos. p. 162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre cinema e educação na Educação Infantil, acessadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em maio de 2018.....p. 27

Quadro 2 – Teses sobre cinema e educação, acessadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em maio de 2018.....p. 32

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| EEI-UFRJ | Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| MEC | Ministério da Educação |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| CINEAD | Cinema, Aprender e Desaprender |
| CINEDUC | Cinema e Educação |
| CNC | Conselho Nacional de Cineclubes |
| LECAV | Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual |
| FE | Faculdade de Educação |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| CINEOP | Mostra de Cinema de Ouro Preto |
| CAp | Colégio de Aplicação |
| CApEI | Colégio de Aplicação Setor Educação Infantil |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PPGE | Programa de Pós-graduação em Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|---------------|
| DESEJO DE POSSÍVEIS..... | p. 11 |
| Atravessamentos..... | p. 15 |
| Teses e Dissertações..... | p. 25 |
| 1 CINEMA ESCOLEIRO..... | p. 39 |
| 1.1 Cinema na escola e a produção da vida como obra de arte..... | p. 45 |
| 1.1.1 <u>No início era o Cinema Educativo: as relações de forças que constituem o campo....</u> | p. 47 |
| 1.1.2 <u>Cinema Expandido: o cinema como arte na escola.....</u> | p. 54 |
| 2 ESCOLA-OCUPAÇÃO DE FILMES POSSÍVEIS..... | p. 61 |
| 2.1 Tanza – pensando a escola e a infância com luz e sombra..... | p. 68 |
| 2.2 Um <i>a priori</i> histórico como ficção..... | p. 82 |
| 2.3 Paisagens afetivas: alguns enquadramentos..... | p. 95 |
| 2.3.1 <u>Cenas/enquadramentos de um filme-vivência.....</u> | p. 96 |
| 2.3.2 <u>Subversões na produção e na representação das identidades e das diferenças.....</u> | p. 104 |
| 2.3.3 <u>Contribuições para um currículo constituinte de uma vida vivível.....</u> | p. 107 |
| 3 ESCOLA DE CINEMA <i>CINEMENTO</i>..... | p. 110 |
| 3.1 <i>Um filme longo e muitas memórias</i> | p. 118 |
| 3.2 Ver filmes na escola..... | p. 135 |
| 3.2.1 <u>Sessões de cinema.....</u> | p. 136 |
| 3.2.2 <u>Cineclubes.....</u> | p. 141 |
| 3.3 Fazer filmes na escola..... | p.151 |
| 3.3.1 <u>Documentário Escoleiro: sem receita.....</u> | p. 154 |
| 3.3.2 <u>Divulgação dos filmes.....</u> | p. 159 |
| CINEMA SKHOLEIRO..... | p. 163 |
| BIBLIOGRAFIA..... | p. 170 |
| FILMOGRAFIA..... | p. 176 |
| ANEXOS..... | p. 177 |

DESEJO DE POSSÍVEIS

Ô Dani, tive uma ideia! Cinema na sala de movimento é CINEMENTO!

(Carlos, estudante de 5 anos¹)

Nossa pesquisa começou quando, imitando o menino Carlos, inventamos de nomear de *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro* os encontros e acontecimentos de ver e fazer cinema na escola, dando sentido ao desejo de cartografar os arquivos da escola de cinema *Cinemento*, com o objetivo de pensar sobre os possíveis fluxos das infâncias com os cinemas no espaço-tempo escolar.

Estes encontros com o cinema aconteceram entre os anos de 2014 e 2016 na então Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)², sob a minha coordenação, supervisionadas pela coordenadora pedagógica da época, a técnica em assuntos educacionais Carla Vidal, e em parceria como o Grupo de Pesquisa CINEAD³/LECAV: Cinema, Aprender e Desaprender/Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Educação da UFRJ.

¹ As frases das crianças e de adultos que fizeram parte da história da escola de cinema *Cinemento* foram trazidas dos cadernos de campo e das filmagens realizadas na Escola de Educação Infantil da UFRJ entre os anos de 2014 e 2016.

² A integração da Educação Básica na UFRJ se formalizou em 18/06/19, quando aconteceu a sessão especial do Conselho Universitário, que aprovou por unanimidade a mudança estatutária da UFRJ para unificar a Escola de Educação Infantil (EEI) e o Colégio de Aplicação (CAp). A EEI-UFRJ passa a operar como o Setor Curricular da Educação Infantil (CApEI) e as atividades continuam acontecendo em sua sede de origem: na Ilha do Fundão. Nossa pesquisa focaliza a existência da escola de cinema *Cinemento* no tempo em que essa unificação ainda não havia ocorrido e por isso nos referimos à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EEI-UFRJ.

³ O Grupo CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – LECAV, reúne ações de ensino, pesquisa e extensão universitária, relacionando essas três instâncias em diálogo com todos os segmentos da educação formal e em diversos ambientes de educação informal. Da Educação Infantil à Pós-graduação, escolas de tempo integral e parcial, institutos para educação de pessoas com deficiência (IBC e INES), ala geriátrica do HU/UFRJ e pediátrica no IPPMG/UFRJ, Cinemateca do MAM-Rio, centros socioeducativos, e se integra à comunidade de aprendizagem com propostas extensionistas que logo se constituem em campos de pesquisas de mestrados e doutorados, cenários de cursos de formação docente. A pesquisa estuda experiências de iniciação ao cinema dentro e fora da escola. O programa de extensão contempla dez projetos, dentro dos quais foram criadas 8 escolas de cinema em escolas municipais, estaduais e federais. Desenvolve o projeto *Cinema no hospital? A escola vai à Cinemateca*, promove eventos de cinema e educação, cursos de extensão, entre outros. No que diz respeito ao ensino, oferece disciplinas na graduação e na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) em parceria com docentes e pessoas que pesquisam os mais diversos campos do conhecimento, como psicologia, filosofia, ciências sociais, cinema, comunicação etc.

As nomeações *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro* são criações impregnadas de uma atitude brincante, diante de uma inquietação frequente que sentíamos por não sabermos como nomear as realizações que envolvem ver e fazer filmes na escola.

Essa atitude tem a ver com reconhecermos que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar (FREIRE, 2000a) nos encontros com o cinema na escola, acompanhadas e acompanhantes das crianças nas brincadeiras de dar nomes às coisas, profanando as prováveis prerrogativas de adultos nas disputas de saber-poder, através das quais se outorgam o poder de estabelecer as verdades a serem ditas e visibilizadas.

Acreditamos que “a importância mais radical da introdução do cinema no contexto escolar consiste em salvaguardar um espaço e um tempo para o encontro: do cinema com a infância, da criança com o adulto, e do adulto com a criança que, escondida, ainda o habita” (FRESQUET, 2013, p. 52).

Também tem a ver com um cuidado em reconhecer e pontuar que há diferenças entre algumas propostas de encontros com o cinema nas escolas. Em alguma medida, podemos identificar que as experimentações de ver e fazer cinema na escola da infância se aproximam do que Parente (2008) define como *cinema expandido*, radicalmente experimental, com filmes projetados e realizados de diferentes maneiras, em diferentes espaços e muitas vezes combinados com outras expressões artísticas, tentando envolver espectralidades/realizadoras e intensificar os efeitos perceptivos visuais e sonoros sobre os corpos (p.53).

O que há de comum nas diferentes formas de encontros com o cinema nas escolas talvez seja a transformação dos dispositivos cinema e escola em suas dimensões básicas (arquitetônica, tecnológica e discursiva) quando nos dedicamos às dimensões relacionais dos dispositivos, que também constituem subjetividades e signos culturais.

A pesquisa se constitui pelo exercício de teorizar, com os arquivos da *Cinemento*, o que nomeamos como *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro*. Para tanto, a tese é organizada a partir de dois pressupostos: o primeiro é pensar o *Cinema Escoleiro* como um conjunto das práticas e produções com o audiovisual nos cotidianos escolares, motivadas tanto pela necessidade de uma documentação de cunho pedagógico, que contribua com a divulgação cultural e científica dos fazeres e dos saberes que constituem uma forma escola, como pelo

encontro com as diversas linguagens, visibilizadoras e produtoras da diferença como potência, que inspire currículos constituintes de uma vida mais que vivível.

Entendemos que estas práticas e produções são atravessadas por relações entre saberes e poderes, o que torna importante compreendê-las a partir de regularidades e racionalidades nos modos de fazeres-saberes, que as situam em um campo constituído por táticas e estratégias pedagógicas, com orientação disciplinar e dimensões estéticas, políticas, éticas e poéticas.

Com efeito, para realizar esse exercício de compreensão, somos desafiadas a superar a ideia de “poder” em termos negativos, para percebermos como ela produz as realidades e as verdades que afetam a produção das subjetividades, dos fazeres, dos saberes e dos conhecimentos (FOUCAULT, 2000).

Intuímos que o cinema nos ajuda nesse exercício quando, mais que representar o poder pelo poder, nos faz pensar com a infância, por exemplo, “as formas do conhecimento se fazer, as formas do mundo cuidar ou não das crianças, as formas de luto, as maneiras de as crianças inventarem e alterarem a comunidade em que vivem e as profanações infantis” que desnaturalizam a vida, inclusive as concepções de poderes e hierarquias (MIGLIORIN, 2015, p. 8).

O segundo pressuposto é o de pensar que o *Cinema Skholeiro* transborda do *Cinema Escolero* como um acontecimento intempestivo, que se deve ao fato da experimentação com o cinema criar, na escola, as condições para a instauração de um tempo de infância na infância de um tempo de vida, nomeado por Heráclito como *aión* (KOHAN, 2003).

Este acontecimento na escola – um espaço-tempo cuja nomeação deriva da palavra grega *skholé* (com sentido de “lazer”) – faz borrar fronteiras etárias, dos saberes, dos fazeres, das forças, dos poderes, das hierarquias (quem sabe e quem não sabe; quem aprende e quem ensina) e cria uma diferença como acontecimento. Assim, quem sabe, reinventemos a nós e o mundo, superando as lógicas que produzem as desigualdades e um atoleiro de carências simuladas quando deixamos de compreender a diferença como potência (RANCIÈRE, [1988] 2002; VASCONCELLOS, 2009; KOHAN, 2003, 2017; MASSCHELEIN & SIMONS, 2013; ABRAMOWICZ & VANDENBROECK, 2013).

Importante dizer que o tempo de infância ao qual nos referimos nesta pesquisa tem a ver com o que alguns autores identificam como *tempo skholé*, que faz referência ao senso de “tempo livre” ou de “lazer” com o qual se funda a *escola* na *Grécia Clássica*, como espaço “para liberar o tempo dos seus habitantes de outra coisa que não seja o próprio estudo e exercício, na busca da formação de si” (KOHAN, 2017, p. 11).

Na pesquisa, esse tempo que restitui a condição de infância é a possibilidade de experimentação de uma escola como um dispositivo que, dentre muitos aspectos e idiosincrasias, também protege bebês e crianças das lógicas neoliberais que normatizam o processo educativo e insistem em fazer com que crianças sejam “alfabetizadas precocemente e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria” (ABRAMOWICZ, 2017, p. 15), por exemplo.

Ou ainda, um tempo e uma condição em que a infância se manifesta como potência e exposição e intensifica a educação pela relação pedagógica, como propõem Masschelein & Simons ([2003] 2014):

É porque, ou quando, a infância se manifesta como potência e exposição, que a posição do mestre se torna possível (pode se evidenciar) e que um espaço pedagógico se abre. O espaço pedagógico não é, pois, uma infraestrutura ou uma instituição preexistente, em que mestre e criança se introduzem para produzir o aprendiz. O espaço pedagógico abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do “aluno” em relação a si mesmo. Apenas neste espaço pode o mestre aparecer como aquele “que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a pesquisar e o faz incessantemente” (MI, p. 57) – não como aquele que transmite o saber, mas como aquele que sustenta a vontade. Portanto, em certo sentido, o mestre é aquele que mantém o homem na infância. (p. 39)

Nos interessa compreender como acontece da escola se transformar em uma ocupação de filmes possíveis, na qual o cinema suspende o tempo ditado pelo capital e reencontra um tempo de infância que, assim como aconteceu com estudantes que ocuparam as escolas públicas em 2016 em São Paulo e no Rio de Janeiro, instaurando um tempo de juventude, torna possível experimentar as vivências radicais de democracia e de movimentos de ensinar e aprender pensadas e realizadas por e com a comunidade escolar em cada escola ocupada.

Jogamos luzes e sombras sobre as formas que se constituem nas relações de saber-poder como um emaranhado de elementos heterogêneos, que se articulam ética, estética e politicamente, tornando ou não visíveis e/ou dizíveis determinadas histórias, certos saberes e

conhecimentos, e as maneiras de existir de bebês, crianças e adultos⁴. Formas com as quais podemos **imaginar e realizar uma vida mais que vivível e nada fascista**⁵ quando se filma um minuto do cotidiano escolar ou quando se ocupa o refeitório para exibir filmes para as cozinheiras.

O fazemos pensando a educação, a escola, a infância e o cinema como formas constituídas por atravessamentos diversos, inclusive com dimensões teórico-metodológicas, sob inspiração da filosofia foucaultiana e das reflexões sobre cinema e educação, estabelecendo diálogos ao longo da tese com a pedagogia, com a psicologia, com a filosofia da diferença, a filosofia da infância, com a sociologia da infância, com os estudos culturais, entre outros.

Atravessamentos

A pesquisa que dá origem à nossa tese tem relação com a pesquisa realizada no mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFF, sob orientação da professora Tânia de Vasconcellos e intitulada *O estranho Mundo de Jack: diálogos sobre os desenhos animados na Educação Infantil*.

Entre os anos de 2013 e 2014 nos dedicamos a pesquisar o que crianças e adultes pensavam sobre os encontros com os desenhos animados na Escola de Educação Infantil

⁴ As letras “e”, “ie” e “u” são desinências nominais utilizadas para produzir uma linguagem inclusiva que supere o uso do masculino genérico, o sexismo e inclua todas as pessoas, quem se reconhece ou não na norma binária de gênero. Ou seja, não se trata de uma proposta para incluir pessoas transexuais, como costumam pensar, inclusive ignorando o fato que a demanda por uma linguagem inclusiva começa com os movimentos feministas. O debate sobre a linguagem inclusiva está acontecendo e, por enquanto, não há registro de formalização das possíveis formas de utilizá-la. Estou adepta das teorias que defendem que a língua é viva e fluida, que acompanha as mudanças na sociedade e que **deve** ser inclusiva, como mecanismo de fazer da escrita um momento de prestar atenção a sexismos, capacitismos e binarismos presentes na forma como nos relacionamos cotidianamente, ou dizendo de outra maneira, a língua não é neutra. Ainda assim, é provável que o texto reproduza tais vícios, mesmo que o esteja escrevendo com atenção ao que já foi proposto como linguagem inclusiva até agora. Um exemplo de como estou operando com os conhecimentos que já acessei é a forma de escrever a palavra que designa pessoas que estão na idade adulta: quando ela varia gênero (adulto e adulta), a utilizo com a desinência “e” – adulte. Dica de uma conversa com pesquisadoras da Faculdade de Letras da UFRJ sobre Linguagem Neutra, que ocorreu no Retângulo de Conversa do Coletivo Educação & Insubmissão, um projeto de extensão da Faculdade de Educação da UFRJ coordenado por mim: <https://youtu.be/MJiLGs0DYv4>

⁵ “Imaginar e realizar uma vida mais que vivível e nada fascista” é uma expressão que aparecerá em muitos momentos dessa tese. A inspiração deriva da leitura do texto *O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista*, escrito por Michel Foucault para abrir o livro *O anti-Édipo* (1972), de *Félix Guattari e Gilles Deleuze*, conjugada às reflexões de Judith Butler (2015) sobre o que é uma vida. É uma expressão que dá materialidade ao desejo de “possíveis” para respirarmos no presente. Entre o compromisso de escrever uma tese e tudo pelo que estamos passando nesse momento histórico, está a impossibilidade de deixar de ter esperança e uma urgência de pensar e agir de maneira antifascista. A escrita da tese talvez seja uma experiência heterotópica de um possível no presente.

(EEI) da UFRJ, porque nos interessava refletir sobre as práticas culturais com as produções midiáticas, em suas dimensões éticas, estéticas e políticas, dentro e fora da escola.

No exercício de escuta das conversas com participantes da pesquisa, a categoria *instrução* foi se destacando como possibilidade a partir das relações entre o referencial teórico-metodológico, que na ocasião era o Materialismo Histórico-Dialético, e os enunciados de crianças e adultos sobre a presença dos desenhos animados na escola.

A nomeação dessa categoria foi inspirada na tradução da obra de Lev Semionovitch Vigotski por Zoia Prestes (2012), que explica a escolha da palavra “instrução” para traduzir o termo russo *obutchenie*, presente no artigo *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico* e que pode ser definido, segundo a tradutora, como “uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos e/ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2012, p. 224).

A categoria *instrução* incluía aspectos referentes ao trabalho docente, ao protagonismo das crianças e das pessoas adultas, à necessidade do diálogo entre os segmentos que compõem a comunidade escolar e à importância do conhecimento produzido historicamente para imaginar e recriar a vida, a escola e constituir-se como ser humano, como sugere Freire ([1979] 2016):

É necessário que a educação seja adaptada – em seu conteúdo, seus programas e métodos – ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com os outros homens, formar sua própria cultura e fazer a história... (FREIRE, [1979] 2016, p. 74).

As análises sobre esta categoria fizeram surgir duas outras categorias, a *ociosidade amorosa* e a *mídia*, que passaram a representar o lugar da problematização da potência dos desenhos animados na produção de autonomia e no exercício de imaginação para forjar formas de ser e estar no mundo e de produzir realidades.

As transcrições das conversas com participantes da pesquisa chamavam a atenção para os momentos dos encontros com os desenhos animados na sala de referência de cada grupo: na hora do almoço, durante a organização das crianças para tomar banho, no fim do dia, no acolhimento e situações análogas. Esses momentos e contextos estavam atrelados, em muitos discursos, às palavras ócio, preguiça, relaxamento, sono, diversão, brincadeira, conversa,

planejamento e ao termo “tempo livre”.

A *ociosidade amorosa* surgiu com inspiração no conceito homônimo que a professora Tânia de Vasconcellos (2009) vinha desenvolvendo, que tinha como intento “uma primeira aproximação ao tema do ócio e experimentar as cores e sons que produzem quando a ele se reúnem os temas da infância e da educação” (p. 84).

Vasconcellos parte das análises sobre os lugares ocupados pela temática do jogo, brinquedo e brincadeira nas propostas curriculares dos segmentos que se ocupam da educação da pequena infância, tomando como referências os documentos oficiais – projetos políticos pedagógicos, legislações etc. – e toda a sorte (ou azar) de materiais produzidos para professoras/es e profissionais que desenvolvem ações com a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Segundo a autora, as concepções sobre a importância da brincadeira foram deturpadas por uma parcela significativa das pessoas envolvidas com os processos de educação das crianças, dentro e fora da escola, atingindo até as crianças que se encontram na faixa etária do primeiro segmento do ensino fundamental (6 a 10 anos aproximadamente) (GRAZINOLI, 2015, p. 113 e 114).

A “deturpação” tem a ver com a instrumentalização do jogo, do brinquedo e da brincadeira, assim como acontece com outros artefatos culturais, como os desenhos animados e mesmo o cinema, transformando-os hegemonicamente em “instrumentos” pedagógicos para ensinar os conteúdos escolares, desconsiderando as possibilidades do que não há de pedagógico no artefato, no momento de fruição que abre espaço para a criação.

O potencial lúdico do encontro com esses artefatos culturais tem sido desconsiderado como fundamental para o processo de subjetivação em alguns debates instaurados no campo da educação infantil.

[...] isso está profundamente relacionado ao fato de que o enfrentamento desse tópico implica confrontar o jogo de forças no qual o tema brincar se insere, a saber, as relações entre lazer/trabalho, dever/prazer e – entre estes – a questão do ócio. Esse é um território sinuoso porque a educação que professamos tem no trabalho o princípio educativo em torno do qual se estruturam as suas redes de significação. Logo, discutir a questão do ócio a partir da educação é questionar os próprios princípios que sustentam a tarefa educativa. É perguntar-se sobre a natureza, o significado e o sentido desta tarefa (VASCONCELLOS, 2009, p. 83 e 84).

Em linhas gerais, a pesquisa apresentou indícios de como as pessoas se relacionavam com o audiovisual naquela escola e mostrou que havia o desejo de encontros com o cinema, tanto para ver quanto para fazer filmes. Algo que provocasse a imaginação nas relações com o conhecido e o desconhecido, entre o que se vê e o que está invisível, entre o inaudível e o que se ouve, entre o que se copia e o que se cria, enfim, estabelecendo mais um vínculo com a arte e de (des)encontros na alteridade.

A perspectiva da *ociosidade amorosa*, como um dos desdobramentos teórico-prático da pesquisa a respeito dos desenhos animados, e o início do envolvimento com as referências do cinema e educação me conduziram a uma aproximação com o grupo de pesquisa *CINEAD - Cinema, Aprender e Desaprender: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual*, entendendo que as experimentações com o cinema nas escolas públicas vinculadas ao grupo davam a ver as pistas para a invenção de uma escola de cinema também na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ).

Após um pedido de orientação para pensar os possíveis encontros com o cinema na EEI-UFRJ, aconteceu uma versão enxuta do curso de extensão para formação docente, oferecido pelo CINEAD desde 2006. Foi a oportunidade para a equipe da escola conhecer o objetivo do trabalho que é realizado pelo grupo nas escolas públicas, a saber:

Nosso objetivo consiste em aprender, desaprender e reaprender com o cinema, junto de professores e alunos no espaço escolar e fora dele. Especificamente, nos propomos visualizar, fazer análises crítica e criativa dos filmes e pesquisar a experiência de fazer cinema “na escola”. O corte que articula estas diferentes modalidades e experiências é o foco sobre a infância e a adolescência (FRESQUET, 2009, p. 150).

Com referência nas ações do CINEAD⁶, os encontros com a sétima arte na escola foram atualizados, começando por transformar a maneira de assistir os desenhos animados, que eram exibidos exclusivamente nos aparelhos de reprodução de DVDs ligados aos aparelhos de televisão de vinte polegadas.

Crianças e adultos perceberam a diferença entre a utilização destes aparelhos e o cenário que se montava para acontecer o cinema: as luzes apagadas; os raios de sol contidos pelo plástico autoadesivo preto, colado nos vidros das janelas; a projeção do filme na tela ou na parede, em dimensões muito maiores do que as da televisão; e a caixa de som potente em uma sala escura. Estes eram alguns dos elementos que tentavam produzir um contexto de exibição para fruição dessa arte.

Para além da forma de exibição, a diversidade e a diferença estavam presentes em suas dimensões éticas, estética, poéticas e políticas na curadoria dos filmes dos mais variados gêneros – animações, documentários, ficção etc. – nas sessões de curta-metragem e longa-metragem que passaram a acontecer na escola.

⁶ As informações sobre o CINEAD estão disponíveis em: www.cinead.org.br.

Três cineclubes foram criados e aconteciam com demandas diferentes: o primeiro foi criado com o desejo de reunir toda a escola para ver filmes que tivessem como mote a infância, em suas mais variadas possibilidades; o segundo foi criado por demanda das pessoas que atuavam na cozinha da escola, porque não conseguiam participar das atividades fora do local de trabalho e além do horário do serviço; e o terceiro foi criado por iniciativa de responsáveis e pessoas da equipe técnica da escola, que se juntaram à escola de cinema e promoveram sessões com debates sobre filmes propostos pelas pessoas adultas da comunidade escolar.

Nossas ações incluíam também a experimentação de fazer cinema com bebês, crianças e adultos, o que gerou horas de filmagens e a edição de alguns filmes que foram exibidos nas sessões do cineclubes da escola, em mostras de cinema e em eventos de educação.

Essa profusão de experimentações e de experiências nos provocaram a pensar sobre os encontros com o cinema na escola e nos levaram a definir como campo da pesquisa os arquivos da escola de cinema *Cinemento*, uma iniciativa que integrou o conjunto de projetos culturais da Escola de Educação Infantil da UFRJ entre os anos de 2014 e 2016.

É provável que tenhamos algumas lacunas, brancos no diário de bordo, imagens sem data ou autoria, mas a relação entre todos esses elementos constitui um discurso próprio que desejamos investigar, como produção de memória e de reflexão sobre um período significativo de trabalho cuidadoso, coletivo e cotidiano.

Pesquisar com os filmes e fragmentos audiovisuais de quase três anos de experimentações com o cinema na escola constitui um privilégio e uma responsabilidade, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto ético, estético e político. Por um lado, pelo reencontro com as memórias nos arquivos - e com os arquivos na memória - das experimentações e dos afetos que vivenciamos com o cinema na escola de educação infantil, em companhia de bebês, crianças, famílias e trabalhadoras da instituição.

Lidamos com a memória no texto da pesquisa nos inspirando no conceito da literatura de Conceição Evaristo, que conta da forma da sua escrevivência como um texto que “con(fundi)” escrita e vivência, sendo a segunda o fundamento da narrativa que é inventada com a primeira narração de quem conta – que vem antes da escrita - e que se mistura à da autora.

Ao escrever sobre a construção do seu livro *Becos da memória*, a autora conta que “na base, no fundo da narrativa de *Becos* está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever *Becos* foi perseguir uma escrevivência” (EVARISTO, [2006] 2017, p. 11). Identificadas com a delicadeza do gesto de criação da autora, nos arriscamos a buscar “a primeira narrativa”, a que veio antes da escrita. Buscamos a voz e/ou a narrativa de quem viveu a experimentação nos arquivos, para se misturar à nossa. A autora que uma escrevivência somente é possível como emergência narrativa de um processo estritamente coletivo.

Durante o seminário *A escrevivência de Conceição Evaristo (2020)*⁷, a escritora nos conta do desejo e do compromisso que move o seu pensamento, que tem a ver com incorporar à sua escrita os saberes, os fazeres, os sentires, ou seja, os diferentes modos das mulheres negras – dentre as quais a própria Conceição Evaristo – re-existem na sociedade brasileira ao longo da história. Quando pensa a escrevivência, é desse compromisso que ela dá conta.

No entanto, a própria Conceição Evaristo reflete sobre como o conceito de escrevivência, elaborado nos anos 90, escapa ao seu controle e possibilita que outras apropriações aconteçam. Ela nos conta do encontro com Vitor, um menino de aproximadamente 5 anos que, ao ser indagado sobre o que era a escrevivência, responde “a escrita de nós”.

Então, perceber que esse texto é apropriado pelas mais diversas pessoas, o próprio conceito de escrevivência, me emociona muito, muito, muito. É que quando um menino de [...] acho que aquele menino, acho que o Vitor, quando falou comigo, o Vitor deveria estar com cinco anos no máximo. Quando o Vitor responde “escrevivência é a escrita de nós”, olha, quando a professora e a criança foram capazes de perceber que era justamente isso que escrevivência tem que significar: a escrita de nós, a escrita de um coletivo, uma escrita que é capaz de abarcar todo mundo. Embora a ideia nasça de uma experiência muito específica, que é minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira – é a minha experiência de pessoa oriunda de povos africanos, esse histórico de escravidão que eu trago ainda na memória – e esse conceito extrapolar essas marcações – porque são marcações profundas – e ser assumido como “uma escrita de nós”, acho que não preciso de mais nada. Para mim, esse é o grande prêmio que a minha obra recebe, que meu pensamento recebe, que o meu trabalho recebe. Justamente por isso, porque desperta o desejo, ou desperta a consciência de que toda vida, de que toda experiência, principalmente a experiência dos povos, das coletividades, dos indivíduos que são subalternizados pelo poder, e desperta nessas pessoas atormentadas por mil e uma coisas, ou nessas pessoas felizes, a consciência de que a vida delas merece ser escrita, têm significado. Eu insisto muito também nisso: não é simplesmente uma experiência individual, mas uma experiência que está contaminada, que seus tentáculos estão no coletivo. (EVARISTO, 2020, transcrição)

Na nossa pesquisa, cujo texto está longe de poder ser comparado às obras de arte literárias escritas por nossa autora de inspiração, nos aproximamos dos arquivos reconhecendo-os como as narrativas que vêm antes da escrita, memórias que também

⁷ O seminário ocorreu nos dias 11 e 12 de novembro de 2020, como uma iniciativa do Polo de Desenvolvimento Social do Itaú Social, e pode ser acessado pelo link: <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/seminario-a-escrevivencia-de-conceicao-evaristo/>

suscitam outras memórias que se atravessam, vivenciadas e em certa medida inventadas por nós e pelas pessoas que compartilharam conosco os encontros com o cinema na escola.

Sim, acreditamos que mesmo na pesquisa científica há espaço e até o desejo da narrativa como invenção, ou melhor, que é preciso se arriscar e assumir que “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (EVARISTO, [2006] 2017, p. 11). Talvez a compreensão da escrita como resultado de atravessamentos entre acontecimentos, memórias, invenções e tempos explique quando o texto da tese oscilar entre o discurso na terceira e na primeira pessoa do singular e do plural.

Ainda sob influência da literatura, seguimos pensando outras dimensões da pesquisa, como a necessidade de estabelecer critérios para escolha dos arquivos, já que são muitos, e como bem apontou o escritor nigeriano Chinua Achebe, “você pode pegar um pedacinho que conhece um pouco e relatar tudo a respeito, mas sem a pretensão de achar que com isso você contou a história toda” (ACHEBE, 2012, p. 34).

Mergulhamos nos arquivos por diversas vezes, dando-lhes atenção e vendo surgir pressupostos e achados da pesquisa, inclusive as nomeações de *Cinema Escolheiro* e *Skholeiro*. Assim, as escolhas das fotos, das filmagens e das falas das pessoas que fizeram parte da *Cinemento* foram acontecendo conforme as reflexões e a escrita foram se organizando em seções.

Os filmes, que nos fazem pensar sobre o acontecimento de um cinema profanador do espaço-tempo escolar tradicional e do cinema hegemônico, foram escolhidos dentre aqueles cujas exhibições extrapolaram os muros da EEI-UFRJ, estão públicos, como a Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP, a Mostra Geração do Festival do Rio de cinema, a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e no Espaço Cinema da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.

Por um outro lado, surgem questionamentos que têm a ver com os desejos despertados nos reencontros com os arquivos: é possível pensar que, em sendo a pesquisa uma maneira de escolher enquadramentos e fazer cortes para edição de uma história que é muito maior, a escrita da tese pode ser considerada, em certa medida, um referencial para o roteiro de um filme? De possíveis filmes ou de filmes possíveis?

Certa vez, quando as crianças pediram para fazer um filme, logo no início da escola de cinema *Cinemento*, o Isaque, do alto dos seus 5 anos, respondeu à pergunta sobre o que era um roteiro assim: “uma lista de coisas que a mãe escreve para a babá fazer”. Quando a Zélia teve a ideia do documentário sobre o trabalho que ela e as companheiras realizavam na cozinha, a Denise escreveu um roteiro sobre essas pessoas, que começa assim: “Leandra é uma ótima pessoa. Sabe por quê?”

Talvez a cartografia dos arquivos faça surgir uma tese que possa ser uma ideia para um roteiro de um filme a ser montado com esse material, como uma maneira de cada pessoa ver o visível invisível, ou seja, dar atenção ao que não é passível de atenção quando o tempo está tomado pelos objetivos pedagógicos, e enxergar uma escola possível. Profanações do cinema dominante com a experimentação do dispositivo cinematográfico.

O objetivo geral da pesquisa é cartografar os arquivos da escola de cinema *Cinemento*, dando a pensar sobre o que o ver e o fazer cinema produzem e liberam como outras imagens possíveis de uma escola, fazendo “fugir” os dispositivos e recursos pedagógicos por meio de uma “ocupação” de filmes possíveis.

O fazemos como um exercício filosófico, teorizando sobre o *Cinema Escoleiro* como uma tecnologia, cujas práticas são constituídas por táticas (meios) de saber, estratégias (fins) de poder e procedimentos discursivos (FOUCAULT, 2017) e que, ao criar as condições para a instauração de um tempo de infância na escola, “devolve” a condição de infância às pessoas que se encontram em uma escola de Educação Infantil quando desorganiza a estrutura disciplinar e suspende as práticas escolarizantes, no acontecimento profano do *Cinema Skholeiro*, entendido como um contradispositivo (AGAMBEN, 2014).

Os nossos objetivos específicos são: cartografar as linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação e de fuga (DELEUZE, 1990) que se revelam e se atravessam nos arquivos e filmes realizados nas experimentações com o cinema na EEI-UFRJ; compor uma ficção de uma história das práticas de ver e fazer filmes com bebês, crianças e adultos; inventar devires com o cinema na escola com os filmes da “ocupação”, que profanam os dispositivos, dando a ver e a realizar outras imagens e tempos da vida na escola.

Para chegarmos aos nossos objetivos, nos dedicamos também a um exercício filosófico a partir de um olhar que López (2017) sugere que seja “cinematográfico”, à medida que confronta a ideia que se tem sobre as coisas e as coisas em seu estado bruto, e que o levou a defender a tese de que a câmera filmadora pode nos revelar “pequenas porções da vida cotidiana” que nos fazem pensar sobre as diferentes formas da escola.

A nós interessa inventar uma ficção e, quem sabe, realizar a escola como um acontecimento intempestivo e de fruição de um tempo de infância, dissociado, inclusive, da noção etária, que nos revele um *devoir-escola* pelas vidas e pelas mortes captadas pelas câmeras utilizadas por bebês, crianças e adultos que nela se encontram.

Buscamos na cartografia as bases para desenlear o emaranhado das linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação e de fuga que constituem a escola da infância e o cinema como *dispositivos*, o *Cinema Escolheiro* como uma tecnologia e o *Cinema Skholeiro* como um contradispositivo.

Pensamos com Deleuze (1990) a complexidade do conceito foucaultiano de *dispositivo*, como um emaranhado de linhas que envolvem: visibilidade – regime de luz que formam figuras/imagens variáveis e inseparáveis de qualquer dispositivo (práticas de produção de sujeitos); enunciação – regime de verdade que constituem e atualizam as práticas de produção de sujeitos (discursos); força – as dimensões do poder que atravessam todo o dispositivo; subjetivação – práticas e discursos que produzem experiências de modificação de si por si mesmo; fuga e ruptura – uma experiência de dessubjetivação quando se escapa das forças e dos saberes de um dispositivo, associada a uma dimensão de *devoir*, como experimentar novas formas de existência.

Na seção que abre a tese, que consideramos referente ao Cinema Escolheiro, tratamos dos percursos de constituição do campo do Cinema e Educação, com saberes e dos fazeres, táticas e estratégias produzidas e atualizadas nos encontros com o cinema nas escolas e sob a perspectiva do campo da Educação no Brasil.

A seção seguinte é dedicada a caracterizar a Escola de Educação Infantil da UFRJ como uma “Escola-ocupação de filmes possíveis”. Ela inicia com reflexões sobre escola e infância a partir de um encontro com o curta-metragem *Tanza*, que tem como protagonista

um menino que está envolvido com a guerrilha na guerra civil em Ruanda e é delegada a ele a missão de explodir um prédio na aldeia do grupo étnico rival.

A seção traz também “Um *a priori* histórico como ficção”, trazendo para a tese as versões do Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ e que orientam nossos discursos sobre fazeres e saberes que compõem uma determinada cultura de prática pedagógica da escola e podem ser consideradas como linhas de visibilidade em permanente invenção. Estas versões também tornam possível reconhecer linhas de enunciação e de força que incluem leis, táticas, estratégias, enunciados científicos, sociológicos, filosóficos, estéticos na cartografia das “Paisagens afetivas: alguns enquadramentos”.

As linhas de subjetivação e de fuga que nos interessam compõem a terceira e a quarta seções, emaranhadas nas experimentações práticas com o cinema na “Escola de Cinema Cinemento” e constituem o *Cinema Escoleiro*, entendido como uma *tecnologia* que atualiza os *dispositivos* escola e cinema, mas também cria as condições para o acontecimento do *Cinema Skholeiro* como *contradispositivo*, quando desorganiza a estrutura disciplinar e suspende as práticas escolarizantes, profanando o dispositivo escolar pela experimentação com o dispositivo cinematográfico.

Então, partindo do pressuposto de que o *Cinema Escoleiro* cria as condições para um acontecimento intempestivo, que devolve o tempo de infância à escola, na invenção de um *Cinema Skholeiro*, e que também nos dá a ver uma dimensão de uma escola da infância, entendida como uma construção social moderna, atravessada pela complexidade de redes de saberes e de poderes que produzem diferentes imagens e práticas, inclusive as pedagógicas⁸, e constituída por linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação e de fuga que se entrecruzam e se misturam, nos perguntamos: como o *cinema skholeiro* acontece? Quais são as táticas (meios) e as estratégias (fins) que constituem o conjunto de experimentações com o cinema na escola, caracterizando um *cinema escoleiro*? Qual escola

⁸ Tanto as imagens quanto as práticas pedagógicas são pensadas na pesquisa a partir de diferentes olhares, mas com uma significativa contribuição de Masschelein e Simons ([2003] 2014), quando diferenciam o que é *o regime pedagógico* ou *a pedagogia* do que é *o pedagógico* e, conseqüentemente, diferenciam aluno e a infância. Os autores partem de dois textos de Rancière – *O mestre Ignorante* e *Un enfant se tue* (Uma Criança se mata) – para fazerem uma analogia que nos convida a suspeitar da *pedagogia* que focaliza a “identidade do aluno consigo mesmo”, entendida como aquilo que lhe é entregue “como inteligibilidade”, como “tudo o que o representa na ordem da realidade e da compreensão”, e que o surgimento da infância possibilita que ele rompa e supere essa condição ensimesmada e abre “espaço para o pedagógico, cujo desafio é a indeterminação e o futuro (p. 34).

da infância o *cinema skholeiro* nos provoca a pensar? Quais imagens de bebês, crianças e adultos são produzidas no acontecimento do *cinema skholeiro*?

Começamos o trabalho da pesquisa por um levantamento das teses e das dissertações que nos ajudaram a esboçar um resumo sobre os encontros entre o cinema e a educação, focalizando práticas de ver e fazer filmes nas escolas pensadas e organizadas para bebês e crianças bem pequenas, ou seja, escolas de Educação Infantil.

Teses e Dissertações

Em meados de maio de 2018 consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujas pesquisas realizadas são compartilhadas pelos Programas de Pós-graduação em que foram desenvolvidas, atribuindo-lhes certificação institucional.

Utilizamos como descritores de busca as palavras “Cinema”, “Audiovisual”, “Educação Infantil” e “Infância”, com filtragem por área de avaliação “Educação”, e nos foram apresentadas 208 pesquisas, das quais 91 resultaram em teses e 119 em dissertações, distribuídas pelas seguintes áreas de concentração:

- Educação (170)
- Educação, Cultura e Linguagem (15)
- Educação Escolar (2)
- Educação Pública, Culturas e Linguagens (1)
- Educação, Culturas e Processos Formativos (6)
- Educação, Linguagem e Sociedade (1)
- Ensino e Práticas Culturais (1)
- Estudos Culturais em Educação (10)
- Filosofia, Estética e Sociedade (1)
- Linguagem, Subjetividade e Cultura (1)

A maioria destas pesquisas apresenta uma perspectiva do cinema na educação como uma ferramenta pedagógica de suporte ou ilustração para as disciplinas dos currículos do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e na formação

docente no Ensino Superior, tanto nas licenciaturas quanto nas disciplinas da formação de pedagogias.

Neste levantamento também foi possível observar a existência de pesquisas que propõem reflexões acerca da potência do encontro entre cinema e educação na produção das subjetividades tanto de adultos, inclusive na formação de docentes, quanto de crianças e adolescentes em espaços escolares ou em movimentos educativos alternativos e não institucionais.

Dentre estas pesquisas, 14 propunham pensar os encontros entre cinema e educação como linguagem que amplia a percepção do olhar sobre as diferenças que atravessam a formação de sujeitos, inclusive com atravessamentos étnico-raciais, de classe, de gênero, corponormativos⁹ e cisheteropatriarcais¹⁰.

Sob uma perspectiva mais conceitual e com muita proximidade com o nosso exercício de reflexão teórico na tese, encontramos 17 pesquisas que propõem pensar infância, agência e protagonismo de crianças nos filmes nacionais e estrangeiros a partir das contribuições das filosofias da diferença, da infância, da linguagem e da sociologia da infância.

Reconhecemos nestas pesquisas contribuições fundamentais para pensarmos os encontros com o cinema na escola da infância, a partir de múltiplos deslocamentos entre as trilhas epistemológicas abertas por pesquisadoras que se dedicaram a materializar esses fluxos.

Outras 12 pesquisas propõem reflexões sobre os modos de experimentar ver e fazer filmes no Ensino Fundamental I, com referenciais teóricos que vêm compondo o campo do saber sobre cinema e educação sob as perspectivas da presença das artes na escola, com suas pedagogias singulares, e com contribuições das filosofias da diferença, da infância e da linguagem, entre outras epistemologias que constituem as Ciências Humanas.

⁹A palavra corponormatividade é a tradução feita por Anahi Guedes de Mello (2016) para a expressão *compulsory able-bodiedness*, cunhada por Robert McRuer (2002) no âmbito dos Estudos Crip. Segundo Piluso (2019), a palavra “crip”, em inglês, significa aleijado, falando a teoria, portanto, dos corpos aleijados, revelando uma abjeção dos corpos das pessoas com deficiência. O termo, em inglês e em português, é propositalmente agressivo, pejorativo e subversivo com a finalidade de marcar uma análise da normalização dos corpos de todos os que fogem aos padrões corporais/funcionais/cognitivos marcados por uma corponormatividade compulsória.” (p. 4).

¹⁰AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais (Coordenação de Djamila Ribeiro).

Nossa tentativa de focalizar as ações com o cinema na Educação Infantil nos proporcionou acessar apenas três dissertações que tratam das experimentações de ver e fazer cinema com crianças em idade pré-escolar (faixa etária entre 3 e 5 anos). Estas pesquisas não mencionam a participação de bebês, mas descrevem as interações com adultos nos encontros com a sétima arte nas escolas.

O que o levantamento realizado nos coloca a pensar é que há indícios de uma incipiência de pesquisas que relacionam Educação Infantil e cinema na escola, principalmente quando pensamos bebês e crianças bem pequenas como realizadoras de filmes, tendo em vista que existem muitas experiências sendo realizadas nas escolas públicas e privadas pelo país.

Também é possível que a escolha dos descritores e a associação entre eles para a localização das pesquisas não tenham maior repercussão no modo como opera o algoritmo do sistema utilizado pelo portal da CAPES.

O quadro abaixo apresenta as três pesquisas que contemplam a nossa perspectiva sobre ver e fazer cinema na Educação Infantil são:

| Autoria | Título | Programa de Pós-graduação | Orientação | Ano de conclusão |
|-----------------------------------|---|---|-------------------------------|-------------------------|
| Camila Cilene Zanfelice | Cinema de Desheróis: matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças | Instituto de Biociências do <i>Campus</i> de Rio Claro, UNESP | César Donizetti Pereira Leite | 2009 |
| Nádia Massagardi Caetano da Silva | Criação e(m) educação: quando a mágica acontece | Instituto de Biociências do <i>Campus</i> de Rio Claro, UNESP | César Donizetti Pereira Leite | 2014 |
| Juliano de Campos | Ensaio sobre audiovisual e pré-escola | PPGEDU/UFRGS | Analice Dutra Pillar | 2017 |

Quadro 1 – Dissertações sobre cinema e educação na Educação Infantil, acessadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em maio de 2018.

De acordo com o escopo da nossa pesquisa, a dissertação mais antiga que localizamos no Catálogo de Teses e Dissertações foi defendida em 2009 por Camila Cilene Zanfelice. A autora nos apresenta uma pesquisa conceitual, com referências que incluem teorias pós-

estruturalistas e estudos da infância para pensar com as imagens produzidas em momentos de brincar na pré-escola.

Ela também compartilha as questões que surgiram, quando percebeu que precisaria criar uma metodologia de pesquisa que fosse forjada para dar a ver os feitos de crianças que brincam com a câmera e a tornam extensão dos próprios corpos durante as brincadeiras na escola de educação infantil e como essas imagens produzidas podem nos fazer criar relações com os saberes, que não seja simplesmente pela reconhecimento, mas que estejam atravessadas pelo desejo de inventar realidades com a arte.

A autora resume a tese *Cinema de Desheróis: matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças* da seguinte maneira:

No rastro dos movimentos que as imagens criadas pelas crianças produzem no “pesquisar científico”, envolvendo o processo de pesquisar em incoerências, paradoxos: Cinema de desheróis – matéria de expressão. Uma pesquisa com imagens e crianças na perspectiva da invenção, da arte; um trabalho com fragmentos, memórias, poesias, filosofia. Fuga das evidências e das análises de dados. Encontro contágio testemunho. Modo de dizer sinais de sentido. Visibilidade. Inventar uma realidade – potência de mundo – ficção – para brincar pesquisar ser os verbos da vida. (ZANFELICE, 2009)

Essa é uma pesquisa que nos parece bem significativa no que diz respeito à presença de crianças no texto da dissertação, dando a ver sob que possibilidades de afeto a autora produziu aproximações teóricas, pensamento desviante da normatividade em uma dimensão ética, e conhecimentos atravessados pelo cinema sacudido por perspectivas como as de Amorim (2007); Deleuze (1990, 2007); Deleuze e Parnet (1998); Vasconcellos (2006); Parente (1993) e pela poesia de Paulo Leminski, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros, entre outros.

Uma menina percebe que há algo diferente com a câmera, que está cheia de números e coisas piscando (tudo isso foi feito pela menina que apertava os botões), e traz a câmera para mim. Tento retirar, mas não sei como se faz. Tiro o que consigo, e devolvo a ela.

– Eu adoro filmar, eu nunca filmei!

– É quente, olha!

– Põe a mão na luz e experimenta a sensação da luz.

Com uma mão, faz microfone para as crianças falarem, como um repórter da TV, mas “esquece” de filmar... Senta para filmar a brincadeira. Fica apertando os botões. Acho que desligou. (ZANFELICE, 2009, p. 68)

Eis que na pesquisa a autora desvela que o “corpo, ao mudar o estatuto dos objetos, das pessoas e do espaço, muda seu próprio estatuto; experiências que levam a “devires que

ultrapassam, certas vezes, os modos estabelecidos, o habitual, o reconhecível, o nomeável” (KASPER, 2004).

Como as trilhas da nossa pesquisa estão a ser percorridas no permanente processo de criação, seguimos nos encontrando com quem veio antes, deixando pontas de romances pelos caminhos que se abrirem, para que possamos nos localizar no campo que se constitui nos encontros entre o cinema e a educação, com as infâncias no meio.

Falamos de infância também como uma condição humana, que nos faz estar abertos e atentos para as possibilidades de uma vida em permanente estado devir, afetando e deixando afetar-se. Sentimos que faz diferença reencontrá-la nas experimentações de imaginar e criar os e nos contextos existentes, inclusive na escola, em companhia de bebês, crianças e adultos.

Talvez seja um pouco dessa infância que esteja convocada na pesquisa autobiográfica que Nádia Massagardi Caetano da Silva realizou, apresentando-a como “uma jornada heroica que se apoia nos elementos constituintes da saga do herói descritos por Joseph Campbell (1995)”.

Trago comigo nessa jornada tudo aquilo que constitui meu ser no mundo: minha infância, minha família, os percursos acadêmicos, as experiências escolares, as relações tecidas no cotidiano da escola, o envolvimento com cada criança que cruzou meu caminho. Compreendendo que não há individualidade sem ancoragens coletivas, como bem nos fala Josso (2007), invento meu ser a partir de tudo aquilo que me envolve e que, de algum modo, me revela (SILVA, 2014, p. 5 e 6).

Defendida em 2014, a dissertação intitulada *Criação e(m) educação: quando a mágica acontece* discorre sobre a prática da autora como professora, tomando como referência algumas experiências de produção de animações que realizou com crianças de três grupos diferentes da escola. Silva (2014) faz reflexões sobre as estratégias metodológicas e a seleção dos materiais que escolheu com o objetivo de ampliar os repertórios dela e das crianças.

A pesquisa que fez nascer a dissertação foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil na qual Silva atuava como professora e os encontros aconteciam no contraturno das aulas, com a participação de crianças entre 3 e 6 anos de idade. Segundo a autora, a tentativa era descobrir uma trilha para que conseguisse acessar o universo simbólico das crianças.

A linguagem audiovisual foi escolhida como uma estratégia provocadora da criação e “a materialidade escolhida tinha a ver com uma sensação de que, além de corpo, às invenções

das crianças poderia ser concedida a vida” (p. 29), por isso a escolha de fazerem um filme de animação como projeto, com cada criança e a professora assumindo papéis no processo de imaginação e criação conforme suas possibilidades e responsabilidades.

É muito interessante ver como a pesquisadora se reinventa, inclusive no seu olhar para a própria história, no encontro com as crianças, mediado pelos filmes de animação que ela escolhe, com a intenção de “afinar as antenas simbólicas” e para deixar o grupo em sintonia. Ela escolhe, então:

“contos de fadas, filmes do diretor Hayao Miyazaki, animações que continham elementos mágicos, que nos levassem de alguma forma para o mundo da fantasia. Havia um universo inconsciente que se revelava por meio dessas experiências imagéticas que poderia dizer sobre algo que afetava cada um de nós: a aventura do crescimento, da história pessoal e humana ou, em outras palavras, dos processos de individuação.” (SILVA, 2014, p. 29)

A dissertação está repleta da presença das crianças, com fotografias dos processos, desenhos com lápis e hidrocor, com transcrições de histórias contadas por elas e por silêncios também. É um trabalho que contribui muito para também pensarmos o quanto cada pessoa se implica com a pesquisa que decide fazer, no sentido de não ser possível desvincular os fazeres e os saberes – acadêmicos e ordinários – da experiência individual em relação à coletiva e vice-versa.

Dessas experimentações e reflexões, Silva se permite pensar o seguinte:

Talvez o mistério a envolver os processos criativos vivenciados na relação com as crianças seja essa minha acolhida ao universo desconhecido. Minha disponibilidade para acessar o universo de imagens e fantasia a possibilitar que me aproximasse do mundo das crianças, deixando-me tocar por elas. Aceitei o desafio de estar com as crianças e com elas descobrir o mundo e despertar para minhas memórias que se revelavam. Ao entrar em contato com as crianças encontrei recursos que me permitem hoje inventar minha infância e me reinventar como adulta. As crianças me ensinam a crescer. (2014, p. 128)

Entre a primeira e a segunda dissertação sobre ver e fazer filmes na Educação Infantil se passaram cinco anos, mas entre a segunda e a terceira o intervalo de tempo foi menor, apenas três anos. Como nosso levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES aconteceu aproximadamente no meio do ano de 2018, talvez agora já existam outras dissertações e mesmo teses dentro do nosso escopo.

A dissertação intitulada “Ensaio sobre audiovisual e pré-escola” é, segundo o autor, Juliano de Campos (2017), um registro das relações das crianças com o audiovisual

experimentado por meio dos encontros com a fotografia, as imagens em movimento e os sons em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Ele explica a motivação de pensar o audiovisual em lugar de se restringir à uma especificidade da linguagem, porque entende que o termo “abarca as relações entre imagens e sons, permite pensar a fotografia, os filmes de cinema, os vídeos, os conteúdos da televisão e da internet, bem como os jogos digitais, todos presentes no cotidiano das crianças com quem tive contato” (CAMPOS, 2017, p. 15).

O autor fez a pesquisa em uma instituição filantrópica, na qual era voluntário e atuava na área da comunicação como profissional do audiovisual.

O pesquisador informa na dissertação que foram as perguntas e demandas práticas que surgiram das crianças, quando iniciou as exibições de filmes “diferentes”, que o fizeram “investigar as relações entre crianças em idade pré-escolar e o audiovisual, a partir de aportes teóricos que relacionam educação, infâncias, visualidade, ensino de artes e culturas visuais e audiovisual” (CAMPOS, 2017, p. 15), dentre os quais se encontram as epistemologias que vêm compondo o campo dos saberes sobre cinema e educação, e que na pesquisa são referenciadas pelas reflexões de Barbosa & Junqueira (2014), Fresquet (2008, 2013), Lepovitsky (2009), Marcello (2010, 2011, 2016) e Migliorin (2014, 2015).

Dentre as reflexões produzidas na conclusão da pesquisa, Campos destaca a importância de “pensar uma proposta diferente para o uso dos espaços e do tempo na educação infantil de forma que se incentive a comunicação, as experimentações e as trocas das crianças entre si, com maior liberdade e oportunidades” (CAMPOS, 2017, p. 97).

Lembra que é preciso assumir que as crianças são “consumidoras de imagens” e que a Educação pode e deve criar as condições para que elas levantem questões imprevisíveis e sofisticadas sobre o que assistem e enxergam. Ressalta o valor das “práticas e reflexões que busquem uma apropriação do som, a outra face da linguagem audiovisual”, assim como a necessidade de organizar encontros com “produções audiovisuais com crianças de outros grupos sociais, étnicos, etários, de outros hábitos e, portanto, outras formas de estar no mundo e de outras relações com a imagem” (*Ibidem*, p. 99).

Termina ponderando que é fundamental estudar teorias e práticas que relacionam o cinema e a videoarte com a educação, pois servem como referências para compreender “a

imagem como representação, um deslocamento de interpretações da imagem como realidade” e para aprofundar a pesquisa sobre critérios para criação de acervos fílmicos para a educação pré-escolar (*Ibidem*).

O autor afirma que foram as perguntas e as demandas das crianças que o levaram a buscar as referências sobre infância, educação e ensino de artes para dialogar com seus fazeres-saberes da formação no campo da comunicação. No entanto, nos chamou a atenção o fato de que o texto não apresenta os dizeres das crianças, assim como não fala quais são os filmes “diferentes” exibidos e que geraram tais perguntas.

As reflexões produzidas ao final da pesquisa realizada por Campos nos remetem, em alguma medida, aos pontos de partida para as ações da escola de cinema *Cinemento*, em 2014/2015, o que nos faz intuir que a nossa pesquisa pode contribuir significativamente para um campo de conhecimento que envolve fazeres-saberes produzidos nos encontros entre cinema e educação e, inclusive, constitui o campo da Educação Infantil. Além das três dissertações que selecionamos dentro do escopo da pesquisa, também consideramos outras dissertações e teses importantes para pensar as práticas e as referências que podem inspirar os encontros com o cinema nas escolas, dentre as quais decidimos trazer “para perto” duas teses:

| Autoria | Título | Programa de Pós-graduação | Orientação | Ano de conclusão |
|---------------------------|--|--|---|-------------------------|
| Andreza Oliveira Berti | Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque | Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ | Adriana Mabel Fresquet | 2016 |
| Cristiano Barbosa | O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola | Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP | Wenceslao Machado de Oliveira Júnior | 2017 |

Quadro 2 – Teses sobre cinema e educação, acessadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em maio de 2018.

As duas teses de doutorado que tomamos como referência nos apresentam indícios de descaminhos metodológicos e teóricos para o nosso atual processo de pesquisa, onde a

filosofia da diferença e os estudos culturais também atravessam as reflexões sobre os encontros entre cinema e educação na escola.

Barbosa (2017) realizou uma pesquisa sobre as relações entre espaço, cinema e educação a partir da produção de um documentário que contou com a participação das pessoas que constituem a comunidade de uma escola do município de Indaiatuba, em São Paulo.

Para realizar o documentário *Cartografia dos encontros na escola*, o pesquisador convidou estudantes, docentes, equipe escolar e pais para participarem de oficinas de roteiro e filmagem, com o objetivo de construir “um processo de aprendizagem em aberto, cujos percursos foram traçados no calor dos encontros” e negociar o quê, como e onde filmar.

Ele tomou como primeiro referencial a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, mais precisamente os conceitos de “encontro”, “devir” e “cartografia”, assim como o conceito de “lugar” proposto por Doreen Massey, e os experimentou na realização do documentário inserido no contexto de investigações sobre cinema e escola.

O autor analisou as potencialidades das experiências de produção de imagens em gerar outras espacialidades no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva procuramos fazer da criação de um documentário na escola um processo cartográfico de pesquisa, em que experimentamos um movimento de filmagem-aprendizagem com os envolvidos, negociando o que, onde e como filmar. Um processo que se deu em aberto, cujos caminhos foram sendo configurados num lugar de experimentação. Nesse sentido, procuramos vivenciar um movimento errante, de modo a nos envolvermos com o aprendizado dos outros, procurando fazer com que eles se implicassem com nossos problemas e que criassem também os seus, além de juntos perseguirmos questões que emergiram de maneiras inusitadas, no inesperado que brotou dos nossos encontros. Nosso intuito foi de criarmos condições para que o aprendizado fluísse a partir das fissuras que esses acontecimentos inesperados provocaram no campo do previsível. Assim, buscamos experimentar um procedimento investigativo que nos possibilitasse operar uma cartografia dos encontros voltada a expressar como o espaço entrou em outros devires nas negociações entre cinema e escola (BARBOSA, 2017, p. 21).

Barbosa também trouxe para a pesquisa e seus processos criativos as contribuições de documentaristas contemporâneos, conferindo destaque ao cineasta Eduardo Coutinho, pelo fato de identificar na obra do documentarista o que considera limitantes “espaços-temporais (filmagem de personagens de um prédio, favela ou teatro em um determinado intervalo de tempo)” que operavam na transformação do set de filmagem, tornando-o um lugar de negociação das realidades, que se atualizam quando se está com, segundo o autor.

A cartografia dos encontros entre cinema e escola foi acompanhada pela figura do documentarista-cartógrafo, porque houve uma aposta na interface entre cartografia e fazer documental como processo de filmagem-aprendizagem, que problematiza a condição do espaço meramente extensivo e do documentário como representação da realidade necessariamente.

No entanto, apostamos que essa investigação também apresenta como potencialidades “frestas e questões” que ainda perduram. Assim, nosso intento não foi de propor a concepção de documentarista-cartógrafo como uma metodologia com passos definidos a serem reaplicados, mas acompanhar uma experiência de pesquisa que se deu pela singularidade daquele lugar e daqueles encontros. Se fizéssemos um documentário em outra escola, ou com pessoas diferentes naquela mesma escola, seriam outros procedimentos e outro processo de filmagem-aprendizagem que teríamos empreendido, já que os passos que nos conduziram estavam sendo negociados a cada encontro e, como aponta Massey (2008), o lugar é um encontro em aberto (BARBOSA, 2017, p. 186).

Essa pesquisa despertou o nosso interesse porque ela tem um processo de realização de um documentário na escola, assim como aconteceu na escola de cinema *Cinemento*, quando fomos provocadas a realizar o documentário com as cozinheiras da EEI-UFRJ. A diferença é que a pesquisa de Barbosa demandou o documentário como parte da metodologia, e a nossa pesquisa aconteceu, dentre outras coisas, porque antes houve a experiência de filmar um documentário.

A pesquisadora Andreza Berti (2016) investigou “os gestos pedagógicos mobilizados na escola, por meio da experiência com o cinema”, tomando como base duas questões: quais gestos pedagógicos a experiência com os Minutos Lumière revela; e que relação educativa, que forma de estar no mundo, essa experiência promove?

Ela escolheu como pressuposto metodológico empreender a pesquisa como experiência, em uma dimensão que sugere uma abordagem em que os sujeitos se expõem no percurso metodológico pelo qual caminham e que “nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda a perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência)” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

A realização dos exercícios de filmar os Minutos Lumière na escola e o aporte filosófico de Hannah Arendt, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, entre outros, contribuíram para que a pesquisadora caracterizasse a intenção pedagógica que orientou o estudo e a forma de entender a escola e o escolar que se apresentou para a pesquisa.

As reflexões sobre cinema-educação resultaram dos encontros com referências como Núria Aidelman e Alain Bergala, entre outras.

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 (BERTI, 2016, p. 168).

Essa pesquisa nos interessou porque, dentre muitos motivos, tem as realizações de filmes *Minuto Lumière* como deflagradoras das experiências que aconteceram em uma escola da universidade, mais precisamente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com crianças do Ensino Fundamental II e que se inscreveram para participar dos encontros no contraturno.

É preciso assumir que escolas vinculadas às universidades públicas são locais que desfrutam de muita autonomia para criar os gestos pedagógicos aos quais Berti se refere, inclusive porque também têm como premissa de existência e de produção de conhecimento o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Sem esquecer que o CAPUFRJ foi a primeira escola a criar uma escola de cinema vinculada ao CINEAD, tendo como padrinho o diretor de cinema e integrante da Academia Brasileira de Letras, Nelson Pereira dos Santos.

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 (BERTI, 2016, p. 169).

Esses gestos pedagógicos, essa suspensão do 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, tornarem-se (igualmente) estudantes” (*Ibidem*, p. 168) é o que pensamos se tratar das condições para o acontecimento do cinema *skholeiro*. Nesse momento de suspensão, o que se (des) aprende e o que se (des) ensina na escola?

A relevância de pesquisar tais questões também tem a ver com a possibilidade de compormos um campo de conhecimento que contribua com reflexões sobre a escola pública, com a participação da comunidade escolar, em um contexto de autonomia universitária que precisa ser garantida a todas as escolas públicas das redes municipais e estaduais.

As pesquisas nos ajudam a pensar sobre os enquadramentos reveladores de questões aparentemente banais e que um *close up* pode dar a ver o que talvez fosse visível, mas que tornamos invisível porque nossos afetos não estão mobilizados para dar atenção a outras pessoas, outras histórias, outras formas de viver, de brincar, de filmar, de existir etc.

Elas também dão a ver as fissuras no sistema que nos fazem intuir que re-existir talvez seja uma predisposição humana, quiçá de todos os seres vivos, quando mostram crianças se reorganizando na medida das suas diferenças porque querem brincar juntas, por exemplo.

Nos importa dar a ver a potência da arte nos gestos pedagógicos, nas filmagens-aprendizagens, na suspensão do tempo do capital para que a igualdade das inteligências nos mostre os caminhos das experiências do estudar, fazendo da escola um cenário para conhecer partes ou fragmentos do mundo e poder sonhá-lo e reinventá-lo como uma prática do comum.

Neste sentido, acreditamos que a nossa tese também seja um exercício prático do comum, pois tem como matéria prima a vida vivida e ficcionada nos filmes de Minutos Lumière realizados por e/ou com crianças e adultos, ou no documentário realizado com as cozinheiras, e que nos fazem pensar no espaço-tempo da escola como uma ocupação de filmes possíveis, inclusive com os atravessamentos das histórias pessoais e institucionais, dos saberes-fazeres e das relações de saberes-poderes.

Assim, a tese foi estruturada em quatro seções, organizadas do seguinte modo:

A primeira seção apresenta as referências com as quais caminhamos na pesquisa para pensar os conceitos de Infância, escola, cinema, dispositivo, tecnologia e contradispositivo, com o objetivo de pensarmos uma escola ocupação de filmes possíveis, onde os encontros com o cinema possibilitam a desorganização das lógicas escolarizantes e a profanação do espaço escolar, devolvendo-lhe uma temporalidade *skholè*, que associamos a um tempo de infância, quando suspende as normatizações neoliberais e possibilita a vivência da condição de infância, a experiência de *devenir*.

Na segunda seção, apresentamos a escola-ocupação de filmes possíveis, descrevendo brevemente os espaços-tempos nos quais as pequenas porções da vida cotidiana foram filmadas muito antes da invenção da *Cinemento* e que influenciaram os encontros e desencontros com o cinema na escola. Apresentamos como nos instalamos sobre as linhas de visibilidade, de enunciação e de forças que constituem o dispositivo escola e a forma da EEI-UFRJ, fazendo um primeiro exercício cartográfico em 2 tipos de arquivos: as versões do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o filme *Saberes discentes, aprendizagens docentes: as brincadeiras entendidas como narrativas que ensinam aos adultos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ)*.

Apresentamos a escola de cinema *Cinemento* na terceira seção, partindo das memórias que acompanham os arquivos produzidos durante 2014 e 2016, como o *Filme Longo* (2014), realizado com imagens produzidas durante o projeto piloto de encontros como cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Contamos como se (re)organizavam as ações de ver e fazer cinema com bebês, crianças e adultos que compunham a comunidade escolar. Fazemos uma reflexão sobre as táticas e estratégias de encontros com a arte que já existiam no espaço-tempo escola e que possibilitaram experimentar situações diferentes com a criação de uma escola de cinema, onde foi possível nos concentrarmos em vivermos o ato pedagógico como um reconhecimento do inacabamento de uma vida produzida como uma obra de arte.

O *Cinema Skholeiro*, motivo da quarta seção, é o acontecimento que o início das reflexões sobre o *Cinema Escoleiro* nos trouxe, que nos fez pensar os momentos de suspensão para suspeição das normatividades neoliberais, vivendo-as e escapando delas em instantes de envolvimento com a arte, quando nos reencontramos com uma condição de infância, muitas vezes reprimida pelo sequestro do tempo para estar junto, que nos abre a possibilidade de imaginar além do que já nos é sugestionado, para brincar e transformar o corpo da câmera em corpo vivente quando o que filma parece fazê-la sorrir ou chorar com o corpo de quem está a conduzi-la. Instaladas sob linhas de fuga que constituem um contradispositivo profanador das práticas escolarizantes, movidas por sentimentos e saberes-fazer, experimentamos uma cartografia das paisagens afetivas em quatro filmes realizados por bebês, crianças e adultos e que foram exibidos além muros da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Fechamos a tese que foi possível imaginando *devires* de uma invenção da vida como obra de arte, com encontros entre cinema e educação em espaços-tempos escolares, talvez revividos ou reinventados após a pandemia do Corona Vírus, onde também precisará existir

vivas as memórias das vítimas do genocídio orientado pela necropolítica de um Estado sob o comando do verme-capitão-miliciano que ocupa a Presidência da República do Brasil desde 2019.

1. CINEMA ESCOLEIRO

Como anunciado na introdução da tese, a pesquisa tem como objetivo geral pensar sobre o que o ver e o fazer cinema produzem e liberam como outras imagens possíveis de uma escola. Para alcançá-lo, teorizamos sobre o *Cinema Escoleiro*, um conjunto de práticas que são constituídas por táticas de saber, estratégias de poder e procedimentos discursivos e que, ao criar as condições para a instauração de um tempo de infância na escola, desorganiza a estrutura disciplinar e suspende as práticas escolarizantes no acontecimento profanador do que estamos nomeando como *Cinema Skholeiro*.

Nesta seção, procuramos apresentar um exercício de aproximação com dois dos conceitos de Michel Foucault, motivadas pelo desejo de compartilhar os possíveis sentidos existentes, ou que possam ser criados, nas diferenças produzidas pelos fluxos do cinema e da infância sobre o espaço-tempo escolar. Tomamos como referências principais para o exercício ao qual nos propomos os conceitos de dispositivo e tecnologia, para compartilhar como chegamos a pensar a escola contemporânea, a infância e o cinema (dispositivos), assim como o cinema na escola (tecnologia).

A partir deste objetivo, nos apropriamos dos conceitos de dispositivo e contradispositivo pensados por Giorgio Agamben, por entendermos que cabe pensar a escola contemporânea a partir da chave foucaultiana, como uma forma que emerge de uma trama com elementos heterogêneos, atravessada por relações de força e que a constituem contingencialmente, ou em permanente atualização, como resposta a uma urgência que tanto pode ser de manutenção quanto de transgressão das relações de saber-poder.

Foucault realizou pesquisas e escreveu com a intenção de intervir na realidade, de interromper o fluxo de uma relação naturalizada que mantemos com a história, sem afirmar uma outra verdade, mas nos provocando a desnaturalizar uma determinada racionalidade que é disseminada como não sendo passível de interrupção ou de ser contestada. Ao contestar essa lógica de relação com a nossa história, o autor deseja dar a ver outros possíveis no presente.

Kohan (2015) nos dá a ver que o autor de *A Arqueologia do Saber* ([1969] 2019), *Vigiar e Punir* ([1975] 2000) e *Microfísica do Poder* ([1979] 2019), desenvolve essa analítica como um acontecimento enquanto escreve, uma escrita como experiência, colocando em questão as verdades que afirma para saber de outra maneira, porque também tem a ver com o que vivenciou. Escreve para teorizar a vida e viver a teoria na prática. Nos provoca a pensar

outras maneiras de nos relacionarmos com a verdade, problematizar as normatizações e imaginar outras formas de vidas possíveis.

Foi na filosofia que Foucault encontrou a possibilidade de colocar em suspeição o saber histórico, ao realizar a análise das práticas então consideradas como o lugar em que as relações entre o que se diz e o que se faz criam as condições para se estabelecer aquilo que se toma como verdade.

O que é a filosofia senão um modo de refletir, não tanto sobre aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade? Às vezes a gente se lamenta por não existir na França uma filosofia dominante. Muito melhor. Não há nenhuma filosofia soberana, é verdade, mas há uma filosofia ou, melhor, há filosofia em atividade. A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos – com esforços, hesitações, sonhos e ilusões – daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é. Sob este ponto de vista, os últimos trinta anos foram período de intensa atividade filosófica. A interferência entre a análise, a pesquisa, a crítica "cultura" ou "teórica" e as mudanças no comportamento, a conduta real das pessoas, a sua maneira de ser, a sua relação consigo mesmas e com os outros, foi constante e considerável. (FOUCAULT, [1980] 2005, p. 306)

Ao tratar de seus livros, inclusive do livro *Vigiar e Punir*, sua obra com maior impacto no campo da Educação, Foucault não se esquivava de assumir uma certa parcialidade nos seus escritos, que tem a ver com uma escolha de uma dada verdade, pois a reconhece no seu potencial de tornar visível as práticas orientadas por lógicas ou racionalidades que sustentam os mecanismos de vigilância e de castigo, por exemplo, e que foram naturalizadas no decorrer da história.

Por que o fez? Para que tais lógicas e seus mecanismos fossem problematizados e interrompidos no presente. O faz também por assumir a responsabilidade de olhar a realidade através das coisas que foram apartadas dela, porque entende que o papel do intelectual é fazer alguma coisa para mudar as racionalidades com as quais as pessoas operam quando legitimam qualquer forma de violência.

Muito simplesmente, não sou historiador. E não sou romancista. Pratico uma espécie de ficção histórica. De certa maneira, sei muito bem que aquilo que digo não é verdade. Um historiador poderia muito bem dizer sobre o que escrevo: "isto não é verdade." Para dizê-lo de outro modo: escrevi muito sobre a loucura, no início dos anos 1960 – fiz uma história do nascimento da psiquiatria. Sei muito bem que aquilo que fiz é, deu um ponto de vista histórico, parcial e exagerado. Talvez eu tenha ignorado alguns elementos que me contradiriam. Mas meu livro teve um efeito sobre a maneira como as pessoas percebem a loucura. Portanto, meu livro e a tese que nele desenvolvo têm uma verdade na realidade de hoje.

Procuro provocar uma interferência entre a nossa realidade e o que sabemos de nossa história passada. Se tenho sucesso, essa interferência produzirá reais efeitos em nossa história presente. Minha Esperança é que meus livros tomem a sua verdade uma vez escritos, e não antes. (FOUCAULT, [1979] 2015 b, p. 312)

Sabemos que nos arriscamos ao escolhermos ficcionar uma escola-ocupação de filmes possíveis pelos fluxos entre os cinemas e as infâncias – seja como dispositivos, contradispositivos ou como condição de devir – em uma escola para cuidar e educar bebês e crianças, utilizando ferramentas conceituais de um filósofo que não tratou especificamente da educação, da pedagogia, do cinema ou da infância.

Foucault nos provoca a desnaturalizar as racionalidades que se encontram em disputa nas relações de forças e que criam as condições para a invenção de saberes e fazeres pelos sujeitos ao longo da história, para compreendermos como chegamos até o momento em que nos encontramos e da forma que nos encontramos, sugerindo pensar outros possíveis no presente, a partir das formas que se constituem pelas relações de poder.

Nesse sentido, podemos conjecturar que o autor dá a ver o potencial dos mecanismos disciplinadores e controladores da escola, uma forma que se atualizou na contemporaneidade para responder às urgências do neoliberalismo, que precisa fazer com que os sujeitos acreditem nas ideias políticas e econômicas orientadas pelas demandas do capitalismo de super exploração, dentre as quais: a necessidade de um Estado que seja mínimo, em detrimento de um Estado de bem-estar social, e que permita que o mercado se autorregule de maneira que a ele próprio caiba a promoção do desenvolvimento econômico e social de um país.

Porém, estes mecanismos disciplinadores, por sua condição mesma, também fazem com que a escola seja produzida por rupturas, com linhas de fuga que incidem nos processos de subjetivação dos sujeitos e que criam as condições de profanação dos dispositivos e a experimentação ou criação de outros saberes e fazeres que operam com outras racionalidades.

Em não sendo compreendidos, esses mecanismos servem tão somente à atualização do dispositivo para manutenção das forças que se fazem hegemônicas em um determinado espaço-tempo histórico e para a dessubjetivação dos viventes, como sugere Giorgio Agamben (2014):

Proponho-lhes nada menos que uma geral e maciça divisão do existente em dois grandes grupos ou classes: de um lado, os seres viventes (ou, as substâncias), e, de

outro, os dispositivos em que estes estão incessantemente capturados. Isto é, de um lado, para retomar a terminologia dos teólogos, a ontologia das criaturas, e, do outro, a *oikonomia* dos dispositivos que procuram governá-las e guiá-las para o bem. (AGAMBEN, 2014 p. 39)

Agamben faz parte de um conjunto de autores que se dedicou a compreender a racionalidade do conceito de “dispositivo”, sobre o qual afirma tratar-se de um termo técnico decisivo na analítica foucaultiana, principalmente quando o autor elabora a noção de “governamentalidade” ou “governabilidade” dos sujeitos ao analisar “a relação entre os indivíduos como seres vivos e o elemento histórico” para conhecer os modos de operação dos dispositivos nos “jogos” de poder que produzem o sujeito (*Ibidem*, p. 29).

O autor nos lembra que Foucault não era de se ocupar com categorias gerais ou “universais”, então ele desenvolve estrategicamente o conceito de dispositivo para dar conta dos conceitos operativos de caráter geral – como Estado, Lei, Soberania, Democracia etc. – através das redes que se estabelecem entre estes elementos heterogêneos.

No entanto, diferentemente de Deleuze, que acompanha a racionalidade foucaultiana para desenvolver ainda mais a noção de dispositivo, Agamben (p. 29) propõe uma transgressão do conceito a partir do trabalho de pesquisa filológica que realizou e no qual descreve o procedimento de tradução pelos padres da alta idade média do termo *oikonomia* – gestão da casa (*oikos*) no grego – como *dispositivo*, no sentido “de uma pura atividade de governo que visa somente à sua própria reprodução” (AGAMBEN, 2014, p. 49).

Ele ampliou o que chamou de “classe dos dispositivos foucaultianos”, que são “as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as medidas jurídicas, as disciplinas etc.”, e inclui “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, o cigarro, a linguagem, os computadores e telefones celulares” etc. Enfim, qualquer coisa que o autor reconheça como tendo alguma capacidade “de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” e que atua no processo de subjetivação na formação do sujeito, porque põe em relação vivos e dispositivos (*Ibidem*, p. 39 e 40).

Essa ampliação tem a ver com uma reflexão sobre as positivities concretas que se inserem nas redes de poder e que têm relação com o problema da profanação dos dispositivos, que restitui ao uso comum o que foi “sacralizado” nas práticas dos processos de subjetivação dos vivos, operando como um contradispositivo.

O autor aponta que o problema da profanação dos dispositivos é urgente na sociedade neoliberal e “não se deixará colocar corretamente se aqueles que dele se encarregam não estiverem em condições de intervir sobre os processos de subjetivação, assim como sobre os dispositivos, para levar à luz aquele Ingovernável, que é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga de toda política” (p. 51). No nosso caso, é com o cinema na escola que ensaiamos um acontecimento político.

Essa noção de um contradispositivo nos ajuda a inventar a noção do *Cinema Skholeiro*, pensado como um acontecimento de um tempo de infância nos encontros e desencontros com o cinema na escola quando a agência de “Ingovernáveis” (bebês, crianças e adultos) suspende o tempo do capital, as práticas escolarizantes e devolve a infância devir à escola de Educação Infantil.

Nesse sentido, parece ser possível compreendermos o *Cinema Escoleiro* como uma tecnologia, um conjunto de práticas cuja regularidade das táticas e estratégias atualizam os dispositivos escola e cinema, inclusive porque essa tecnologia instaura as condições para o acontecimento do *Cinema Skholeiro* como profanador tanto do dispositivo escola quanto do dispositivo cinematográfico, podendo ser entendido como um contradispositivo.

Entendemos que Foucault nos provoca pensar o lugar estratégico que um dispositivo pode ocupar na produção das subjetividades e de relações sociais em mundos possíveis e impossíveis, ou vivíveis e mais que vivíveis. No nosso caso, o dispositivo em evidência é a escola, mas são também a infância e o cinema, pelos acontecimentos de vivências e experiências atravessadas.

Não nos parece precipitado afirmar que seria um desejo do autor que realizássemos exercícios de pensar possíveis para além da sua própria contribuição epistemológica, também situada em um espaço-tempo histórico e socialmente referenciada, de maneira a questionar as motivações para aceitação de verdades estabelecidas e de crenças em essencialidades.

Para esse exercício, ele põe em questão para as suas investigações arqueológicas e genealógicas as práticas discursivas e não discursivas (as epistemes e os dispositivos) que nos constituíram até aqui e assim conseguir sacudir as evidências, tornando visível o visível e abrindo caminhos de cuidado de si para cuidar da vida em geral.

Sobre seu trabalho, a que autores como Deleuze (1979) se referem como sendo uma “caixa de ferramentas”, Foucault afirma:

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (FOUCAULT, 1999 a, p. 4).

Essa analítica foucaultiana, que nos instiga a pensar a diferença que emerge, nos remete a uma afirmação do cineasta e crítico de cinema, Alain Bergala (2008), quando qualifica que o cineasta é “‘trabalhado’ por sua questão”, como alguém que faz do ato de filmar o momento da busca e do pensamento, o que nos faz intuir que escolhemos bem com quem caminhamos e que estamos a ser provocadas a pensar diferente os encontros com o cinema na escola:

Não é porque trata do Holocausto que Shoah é um grande filme, mas porque Claude Lanzmann colocou-se até o fim, em todos os sentidos do termo, a questão da representação da Shoah no cinema, e porque ele virou do avesso todos os lugares comuns sobre a questão, inventando o cinema que lhe permitia pensar seu tema de outra forma e mostrando em seu filme a invenção permanente dessa forma BERGALA, 2008, p. 48).

Nos assumimos em uma condição de aprendizes-cartógrafas, inclusive recorrendo a autoras/es que produziram conhecimento na aproximação direta ou indireta com a analítica foucaultiana e que vêm teorizando sobre “as formas” da escola, da infância e do cinema na escola. Continuamos nossa pesquisa e a realizar nossa ficção sobre uma escola-ocupação de filmes possíveis com o objetivo de reconhecer e compreender as linhas de subjetivação e de fuga que intuímos serem constituintes de um *Cinema Escolero* e de um *Cinema Skholeiro*.

Foi essa aproximação com o pensamento foucaultiano que possibilitou a compreensão de que a cartografia dos arquivos da *Cinemento* era tão possível quanto desejável. Esse movimento nos fez iniciar uma aproximação também com a filosofia de Gilles Deleuze e de Félix Guattari, a partir da qual a autora Suely Rolnik (1988) experimenta a noção de cartografia como metodologia de pesquisa, estabelecendo um campo de conhecimento no qual transitam PASSOS (2015), KASTRUP & ESCÓSSIA (20015), entre outres que são nossas referências.

Os exercícios das relações se estabelecem com o pensamento atravessado por reflexões pós-estruturalistas e que nos ajudam a compreender como a cartografia contribui

para uma pesquisa com um caráter processual, que tenta escapar da ideia de investigação para representação de objetos preexistentes e que nos encoraja a correr riscos para inventar com o vivido, ou seja, movimentar o pensamento a cada acontecimento no encontro com os arquivos da EEI-UFRJ e da *Cinemento*

O que queremos é pesquisar como aprender, desaprender, reaprender (FRESQUET, 2007) e profanar os dispositivos com o cinema na escola; como identificar as forças que se atravessam no movimento permanente instaurado pelo conjunto das práticas do *cinema escoleiro* e que criam as condições para o acontecimento do *cinema skholeiro* como experimentação de um tempo de infância na educação infantil que nos inspire a produzir muitos possíveis para a realização de uma vida mais que vivível e nada fascista

Nesse sentido, parece ser possível compreendermos o *Cinema Escoleiro* como uma tecnologia, um conjunto de práticas cuja regularidade das táticas e estratégias atualizam os dispositivos escola e cinema, inclusive porque essa tecnologia instaura as condições para o acontecimento do *Cinema Skholeiro* como profanador tanto do dispositivo escola quanto do dispositivo cinematográfico, inclusive do *Cinema Escoleiro*, podendo ser entendido como um contradispositivo.

1.1 Cinema na escola e a produção da vida como obra de arte

“O tipo de sonho a que eu me refiro é uma
instituição. Uma instituição que admite
sonhadores. Onde as pessoas aprendem
diferentes linguagens, se apropriam de
recursos para dar conta de si e do seu entorno”
(Ailton Krenak)

Esta subseção segue atravessada pela analítica foucaultiana, incluindo nas nossas reflexões a noção do cinema como um dispositivo que, existindo de diferentes formas, tem também na escola a possibilidade de criar “espaços outros”, ou heterotopias, transformando o espaço-tempo da escola que existe no que se deseja, pelo acontecimento de um tempo *aiônico*: por exemplo, uma ocupação de filmes possíveis, onde crianças e adultos são cineastas. Ou, ainda, uma sala de cinema diferente, cujo filme exibido faz a gente sair da cozinha da escola e viajar de carona numa Kombi pelas montanhas do interior do país.

Entendemos que para pensar os encontros e os desencontros com o cinema na escola, ou antes, da educação com o cinema, é sempre importante compreendermos que estas relações foram produzidas sob condições possíveis e em cenários históricos orientados por racionalidades e regularidades nos modos de saber-fazer que têm a ver com práticas e produções atravessadas por relações de poder-saber, ou como afirma Foucault (2015 b), são tecnologias de poderes que foram inventadas, se atualizam e têm sua própria história.

No caso da aproximação entre cinema e escola, assim como entre educação e cinema, podemos pensar em termos da emergência de um campo constituído por táticas e estratégias de orientação disciplinar e dimensões filosóficas – éticas, estéticas e políticas – que, em alguns momentos da história se voltam a tentar normatizar a vida pela disseminação de uma moral que é externa ao sujeito, mas em outros momentos, ou ao mesmo tempo, encampam a urgência de afirmação da produção da vida como obra de arte, de uma ética/estética da existência, com sujeitos produzindo a si mesmos, pelo cuidado de si e para cuidar da vida em geral.

Neste sentido, acreditamos que seja uma importante contribuição para a pesquisa um breve levantamento de acontecimentos discursivos, ou de elementos que nos dão a ver as relações de forças que atravessavam – e talvez se chegue à conclusão de que esse atravessamento se mantém em alguma medida – as primeiras iniciativas de estabelecimento das relações entre Educação e Cinema no Brasil, que surgiram no contexto das reformas educacionais iniciadas na Primeira República ou República Velha (1889-1930) e ganharam força na Segunda República (1930-1937), no período que também é conhecido como “Era Vargas”¹¹ e, posteriormente, no Estado Novo, ou Ditadura de Vargas, como afirmam historiadores (AQUINO, 2000; ARAÚJO, 2017).

Como veremos, o debate acontecia em entorno da necessidade de pensar um cinema educativo que fosse “um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social” (MORETTIN, 1995, p. 13), ou seja, vislumbrava-se

¹¹ Dá-se o nome de “Era Vargas” ao período que começa com o Governo Provisório (1930-1934), quando Getúlio Vargas governou por decreto como Chefe do Governo Provisório, cargo instituído pela Revolução, enquanto se aguarda a adoção de uma nova constituição para o país, até o período da Constituição de 1934, quando, na sequência da aprovação da nova constituição pela Assembleia Constituinte de 1933-34, Vargas foi eleito pela Assembleia ao abrigo das disposições transitórias da constituição como presidente ao lado de um poder legislativo democraticamente eleito (ARAÚJO, 2017).

um potencial instrumento pedagógico para colaborar com a realização de um projeto de modernização e democratização do país após a Proclamação da República.

Este debate era influenciado pelas disputas entre as duas principais correntes pedagógicas da época: Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, mais conhecida como Movimento Escola Nova. No entanto, havia uma preocupação em comum entre muitos dos seus integrantes: uma noção moralista de cunho religioso católico a respeito dos costumes e valores que eram disseminados nos filmes e no cinema para a população que estava “seduzida” por essa nova forma de expressão e/ou de comunicação.

O apanhado histórico a seguir nos ajuda a pensar o cinema na escola como uma possível tecnologia, um conjunto de práticas definidas pela relação entre táticas (meios) e estratégias (fins) cujas análises dão a conhecer as maneiras como se espraiam e se atualizam os mecanismos de poder que se constituem em jogos com uma verdade produzida historicamente e que afetam os processos de subjetivação e a produção dos sujeitos por si mesmos e no encontro com o outro enquanto vivem a experiência com a arte no espaço-tempo escolar.

Fundamental lembrar que, para realizar a nossa tarefa de pesquisa, escolhemos nos apropriarmos das ferramentas analíticas foucaultianas para tentarmos pensar de forma diferente o que ele não pensou, mas que outras pessoas já pensaram: a escola atravessada pelos encontros com o cinema e com as infâncias, para além da crítica que o filósofo fez à instituição, mas reconhecendo-a como um dispositivo de poder, e nos inspirando por sua perspectiva de criar não uma filosofia de vida, mas uma filosofia que precisa ser praticada e que seja mais que vivível, que nos faça olhar as evidências e sacudi-las, com o desejo de realizar outros cinemas e outras escolas com as que temos, e produzir mundos possíveis e nada fascistas como resposta a atual urgência: que possamos respirar.

1.1.1 No início era o Cinema Educativo: as relações de forças que constituem o campo

A presença do cinema nas escolas brasileiras não é algo recente. As primeiras propostas do que foi chamado “cinema educativo”, ou sobre o “bom e o mau” inclusão dos filmes na educação das crianças e dos jovens, aconteceram no final dos anos de 1920, no contexto das

reformas educacionais nos Estados brasileiros¹², e vinham sendo gestadas nos debates entre pessoas ligadas à política, cineastas, professorias, educadoras e pedagogues, principalmente no âmbito da Comissão de Cinema Educativo, criada em 1927 e subordinada à Subdiretoria Técnica de Instrução Pública na Primeira República, que estava sob a responsabilidade de uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros, a poetisa e educadora Cecília Meireles.

Como se pode imaginar, estas propostas eram fortemente influenciadas pelo movimento escolanovista, inspirado nas práticas educativas europeias e estadunidenses do pós-guerra e fortemente influenciadas pelo pensamento filosófico de John Dewey (1859-1952).

O movimento escolanovista foi uma das correntes pedagógicas que surgiram após a Proclamação da República (1889), quando um ideal de democratização e de modernização do país passou a demandar a expansão da oferta de educação para alfabetizar e preparar a população para uma outra forma de produção da vida em sociedade. Havia uma preocupação com o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação com propostas para “otimização do ensino e uma melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar” (MOGADOURO, 2011, p. 65).

As correntes pedagógicas em disputa no início do século XX eram, segundo MOGADOURO (2011): a Pedagogia Tradicional, cujos intelectuais que a formularam eram ligadas às oligarquias dirigentes e à Igreja Católica, e se inspiravam no filósofo alemão J. F. Herbart (1776-1841) e no educador suíço J. H. Pestalozzi (1746-1827), que incentivavam a “psicologização” da educação e tiveram papel importante para que a Pedagogia começasse a ser reconhecida como ciência; a Pedagogia Libertária, que era uma corrente com menor incidência política e apoiada pelos movimentos populares, principalmente por trabalhadores imigrantes que eram operários e sindicalistas anarquistas, e cuja proposta era inspirada no pensamento anarquista do pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909); e a Pedagogia Nova, inspirada pelas experiências escolanovista europeias e estadunidenses do pós-guerra, cujas/us/os entusiastas pertenciam à burguesia e à classe média.

As posições dessas correntes permearam os debates político pedagógicos no período da Primeira República que alimentaram as Conferências Brasileiras de Educação,

¹² Os educadores signatários do movimento Escola Nova que realizaram reformas nas políticas educacionais nos Estados brasileiros foram: Lourenço Filho no Ceará (1923), Anísio Teixeira na Bahia (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (1928) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928).

que constituíram a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que reunia tanto professores desconhecidos como nomes conhecidos no cenário político do país. Se, por um lado, a Pedagogia Nova conquistou espaço entre os chamados “profissionais da educação”, inclusive participando das formulações das políticas públicas na Segunda República (1930-1937), a Pedagogia Tradicional estava enraizada na prática escolar cotidiana e foi a corrente que mais assimilou a herança pedagógica jesuítica. [...] Com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, iniciam-se mudanças significativas em todos os campos da sociedade brasileira e a formulação de uma nova política educacional para o país. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, é um momento marcante na história da educação. Embora o grupo seja classificado com o rótulo de “liberal”, os signatários do manifesto tinham posturas diferentes, principalmente divididas entre os elitistas, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo; e igualitaristas, como Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Roldão de Barros. (*Ibidem*, p. 67)

O principal inspirador da Pedagogia Nova, o filósofo norte-americano Dewey, propunha deslocar a questão do intelecto, do lógico, da cognição, do esforço, da disciplina e da quantidade para o sentimento, o psicológico, os processos pedagógicos, o interesse, a espontaneidade e a qualidade.

Em resumo, ele defendia que a escola não deveria preparar para a vida, mas ser a própria vida e que o fundamental era aprender a aprender. De orientação liberal, o movimento da Escola Nova defendia a renovação do ensino para a modernização do país por via da ciência e da educação, mantendo como fundo ideológico a equalização social para a superação da marginalidade (MORETTIN, 1995; SAVIANI, 2009).

No Brasil, essa influência ganha desdobramento político no encontro que aconteceu em 1934 entre o educador baiano e discípulo de Dewey, Anísio Teixeira (1900-1970), e o médico-antropólogo-educador Edgard Roquette-Pinto (1884-1954). Na ocasião, Teixeira era secretário de Educação no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e colocou em prática um projeto idealizado por Roquette-Pinto de criação de uma rede em pequena escala de rádio-escolas para realizar a educação à distância, chegando às redondezas da capital do país. Antes, porém, Teixeira vinha investindo nas atividades da Comissão de Cinema Educativo para a criação de uma filmoteca e para a equipagem das escolas com projetores de 16 mm, próprios para os espaços-escolares (MALAFAIA, 2014).

Roquette-Pinto continuou a investir nas ideias para institucionalizar as relações entre a educação e a comunicação e em 1935 elaborou um projeto de criação do Instituto de Cinematografia Educativa, encaminhando-o ao Ministro da Educação e Saúde Pública à época, Gustavo Capanema.

Em 1937, no contexto da reforma do que passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde, foi promulgada a Lei 378/37 que formalizou a criação do INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo, que foi dirigido por Roquette-Pinto e cujo diretor técnico das ações e realizador de boa parte dos filmes foi o cineasta Humberto Mauro (1897-1983), que trabalhou no instituto até se aposentar, em 1974. Essas e outras experiências pioneiras tornaram Roquette-Pinto conhecido como um dos principais educadores brasileiros.

A criação do INCE não teve como horizonte fazer dos filmes já existentes uma fonte de saberes, mas difundir os conhecimentos considerados legítimos através da linguagem cinematográfica adaptada à forma escolar. Também pode ser considerada como um resultado das disputas entre as correntes pedagógicas citadas, inclusive porque algumas pessoas que integravam estas correntes, assim como um grupo de cineastas e intelectuais do campo do cinema, se associaram de formas diferentes a uma preocupação relativa à moral e aos valores disseminados pelos filmes e pelo cinema.

Utilizado para criar uma nova imagem do Brasil, fortaleceu os ideais da Escola Nova, movimento que defendia a modernização da sociedade através da ciência e da educação. O cinema no ensino poderia ser a mola propulsora da modernidade: levar uma visão positiva do Brasil, moldar as mentes por meio das imagens, e, ao mesmo tempo, amenizar questões críticas como o analfabetismo. Com o cinema educativo, seria possível valorizar a natureza e a cultura brasileira e levar informação pelo país afora à massa dos incultos e iletrados. O mentor do INCE, o antropólogo, médico e educador Roquette-Pinto, em uma de suas célebres frases, afirmava: “Nosso cinema tem que informar, cada vez mais, o Brasil aos brasileiros”. (CARVALHAL, 2008, p. 22)

Esta aproximação entre os campos da educação e do cinema foi considerada uma importante atitude que, por um lado, ratificou a necessidade de integrar o cinema e a educação a um plano nacional pensado como responsabilidade do Estado e destinado “à formação obrigatória e indiscriminada de ricos e pobres, homens e mulheres, como base indispensável para a construção de uma sociedade moderna, progressista, justa e igualitária” (FRANCO, 2010), e por outro lado, essa mobilização possibilitou ao cinema se afirmar com “seriedade” na sociedade como um significativo elemento de cultura, pois até então estava associado às primeiras formas de projeção, que aconteciam sempre junto com tipos de diversão circenses que não eram consideradas como parte da cultura.

É possível inferir que tanto os defensores da Pedagogia Tradicional quanto da Pedagogia Nova, e mesmo cineastas e intelectuais do campo do cinema, compartilhavam da

preocupação com o controle e a censura no cinema, como nos dá a ver Morettin (1995), alguns, inclusive, fazendo a distinção do “cinema para o bem, contra o mal”:

Apesar do “perigo” representado pelo cinema, haveria uma possibilidade de salvá-lo, ou melhor, de livrar os indefesos espectadores da “má sugestão” causada pela sétima arte. Estamos falando do seu aproveitamento para fins educativos. O cinema identificado com o mal é o cine-drama. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo. Para os autores, a grande maioria das produções de então provocam o “riso” e “arranhões” na moral. O alvo de sua crítica é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções. (*Ibidem*, p. 14 e 15).

Um posicionamento explicitado por Roquette-Pinto parece sugerir que o debate sobre as preocupações a respeito da disseminação dos “bons costumes” acontece com diferentes formas de pensar esse cinema educativo, que problematiza também a perspectiva normativa binária:

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre cinema educativo e cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que, aliás, não tem muita importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade. (ROQUETTE PINTO, 1944, p. 16)

Esse posicionamento parece demonstrar porque a existência do INCE foi das “iniciativas renovadoras” a que mais durou, ainda que com uma ruptura conceitual, mudando o título e a vinculação institucional para se adequar às demandas governamentais de cada período político, marcados em boa medida por tentativas de modernização do país e golpes confundidos com revoluções, como no caso do Estado Novo (1937-1945) e do período de ditadura empresarial-militar (1964-1985).

Durante três décadas de existência, o INCE foi o local de produção de curtas e médias-metragens, quase sempre voltados à divulgação científica, que tiveram um importante papel como instrumento de comunicação e integração social para a formação de uma identidade nacional, tarefa essa que vinha sendo gestada desde a Proclamação da República. Criado como parte de uma política pública no contexto do Estado Novo, foi utilizado por Getúlio Vargas com propósitos políticos e ideológicos para orientar uma racionalidade de progresso e

de modernização do país, assim como para constituir uma identidade cultural a partir do debate acerca das raízes brasileiras.

Sob o regime ditatorial militar-empresarial, em 1966 aconteceu a primeira adequação e o Instituto Nacional de Cinema Educativo passou a se chamar Departamento do Filme Educativo, tendo sido alocado no recém-criado Instituto Nacional de Cinema. Depois virou o Departamento de Filme Cultural/INC-EMBRAFILME (1976) e encerrou suas ações como Fundação do Cinema Brasileiro – vindo a sucumbir em 1990, quando se empreendeu o desmonte da cultura brasileira pelo governo do primeiro presidente eleito democraticamente após 21 anos de ditadura empresarial-militar, Fernando Collor de Mello.

Como legado, além das ideias de um cinema educativo que se aproximam consideravelmente de concepções contemporâneas sobre o cinema e educação – seja como um recurso didático para ilustração dos conteúdos curriculares, seja como afirmação da importância da arte na produção da vida – a parceria entre Roquette-Pinto e Humberto Mauro deixou um acervo de documentos e de aproximadamente 1000 filmes, com temáticas e formatos variados, dentre os quais estão as obras do próprio Humberto Mauro e produções de cineastas independentes, como nos conta Franco (2010) e Carvalhal (2008).

Boa parte desse legado que resistiu aos incêndios em depósitos – acidentais ou propositais (CATELLI, 2005) - encontra-se disponível para consulta na Cinemateca Brasileira de São Paulo e no Centro Técnico Audiovisual, atualmente vinculado à Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo, cuja sede fica na Avenida Brasil, no Rio de Janeiro.

Em suma, nos anos de 1920, o cinema e os filmes eram as grandes novidades, entendidos como formas diferentes de expressão e de comunicação que “seduziam” crianças, jovens e adultos de todos os gêneros, etnias, raças e classes sociais, ainda que as formas de acesso fossem marcadas pelas desigualdades territoriais, econômicas e sociais.

O cinema era considerado uma mídia de massa, tanto quanto o jornal e o rádio, consolidando a sua importância por se tratar de um dispositivo com grande capacidade de difusão, no território nacional e no exterior, das práticas com os conhecimentos, das memórias coletivas e individuais e de ideias sobre a vida, se tornando um mecanismo de aproximação do povo e influenciando a dinâmica entre cultura, lazer e consumo na sociedade de então.

No entanto, a “sedução” provocada pelo cinema e pelos filmes despertou a preocupação de educadores, da Igreja Católica e das famílias em relação aos costumes e às maneiras de se enxergar a vida e que eram compartilhadas nos encontros e desencontros com a sétima arte, principalmente nos filmes de ficção estrangeiros, como os estadunidenses, que apresentavam às novas gerações comportamentos identificados como transgressores e inadequados na sociedade brasileira republicana.

Consideramos oportuna a reflexão de Bernardet (1979) sobre como a hegemonia do cinema estadunidense afetou a cinematografia brasileira e o imaginário do público de cinema:

Não é possível entender qualquer coisa que seja o cinema brasileiro, se não tiver sempre em mente a presença maciça e agressiva, no mercado interno, do filme estrangeiro, importado quer por empresas brasileiras, quer por subsidiárias de produtores europeus e norte-americanos. Essa presença não só limitou as possibilidades de afirmação de uma cinematografia nacional, como condicionou em grande parte suas formas de afirmação (*Ibidem*, p. 11).

Neste contexto, a relação entre cinema e educação se estabeleceu sob a racionalidade do cinema educativo, entendido como um recurso audiovisual auxiliar para que docentes pudessem ensinar os conteúdos curriculares, mas também considerado no seu impacto social, como mecanismo de divulgação e inculcação de valores e condutas que fortalecesse as relações republicanas e igualitárias para que o país se modernizasse em consonância com determinadas relações políticas, econômicas e institucionais.

O INCE, por exemplo, chegou a produzir mais de 400 documentários de curta e média metragem para serem utilizados na educação popular e para a divulgação científica e tecnológica, sendo que mais da metade dos filmes educativos e culturais foi dirigida pelo cineasta e coordenador técnico do instituto, Humberto Mauro. As escolas, as instituições culturais e os cinemas recebiam cópias dos filmes do acervo para realizarem as exposições, que no caso dos cinemas comerciais, aconteciam antes da projeção do filme comercial em cartaz.

O uso do cinema na prática educacional provocou transformações no ensino baseado, até então, em imagens estáticas. A linguagem imagética disponível antes era somente através de livros, fotografias, gravuras e pinturas, que permitiam, dessa maneira, que o aluno conhecesse as diferentes culturas do país e do mundo. Mas para ter acesso aos novos conhecimentos, era necessário estar alfabetizado. A arte cinematográfica veio ao encontro da possibilidade de veicular a cultura às gerações analfabetas, uma vez que os códigos imagéticos visuais independem do sistema da escrita, que segue uma estrutura gramatical e ortográfica complexa. Sem contar, ainda, que o ensino era centrado na figura do professor, que, através de exposições, quase sempre orais, narrava o saber histórico aos educandos. O filme trouxe essa perspectiva de mudança. (CARVALHAL. 2008, p. 21)

Consideramos que tal racionalidade tem relação também com uma concepção de passividade de espectralidades em relação às produções audiovisuais, e mesmo com relação aos conteúdos curriculares e outros saberes-fazer, que somente nos anos de 1980, quando ganham força os estudos sobre recepção, começa a ser desconstruída.

Talvez não seja incoerente pensar que o cinema na escola, mesmo sob a perspectiva de um cinema como instrumento ou recurso didático, tenha contribuído para que acontecesse um redirecionamento do campo da Educação, assim como do Cinema, de tal forma que as reflexões sobre a fragilidade de uma formação “bancária”, como dizia Paulo Freire, atingissem os dois campos de maneiras singulares, porém, modificando a compreensão sobre como nós seres humanos nos relacionamos com os conhecimentos, mediados pela linguagem, nas relações de saber-poder que constituem as nossas subjetividades e a forma como nos relacionamos em sociedade.

Também nos parece oportuno, para contribuir com a produção de uma racionalidade que tome o cinema na escola como uma possível “tecnologia disciplinar” ou como uma possível “tecnologia de si”, tomarmos estes acontecimentos discursivos como uma referência para olharmos o cenário contemporâneo da relação entre cinema e educação e nos perguntarmos: e agora José? Qual foi a diferença produzida na história da relação do Cinema com a Educação? Qual foi a diferença que emergiu no encontro com o Cinema na Escola?

1.1.2 Cinema Expandido e as práticas com o cinema na escola

“Eu amei me ver no cinema. Me senti até gente.” (Zélia, cozinheira da EEI-UFRJ)

“Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...”

(Michel Foucault)

Os acontecimentos discursivos que apresentamos nos fazem pensar que a principal relação de saber-poder, que envolvia a criação do cinema educativo e a racionalidade sob a qual os encontros entre cinema e educação aconteciam nas escolas nos anos de 1920, estava nos atravessamentos entre as linhas de forças constituídas pelas ideias liberais do movimento

escolanovista, as ideologias políticas da ditadura Vargas e o conservadorismo religioso de um Estado extremamente pautado pela Igreja Católica.

Ainda que possamos observar contradições entre os princípios do Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola, que propunha um encontro com o cinema como fruição da arte nas escolas, e a utilização do cinema – incluindo o cinema educativo – para fins de propaganda do governo, inclusive com uma censura orientada também pela moral católica, o INCE foi precursor de um modelo cultural que também atuou nas brechas dos mecanismos de poder.

Ao longo da sua história, contribui para refletirmos sobre os significados de promovermos o encontro com o cinema nas escolas, seja pela relação educação e cinema como recurso pedagógico ou pela perspectiva da fruição da arte no espaço-tempo da escola com o cinema.

E como docentes e estudantes viveram essas experiências? Fernanda Carvalhal (2008) realizou uma pesquisa sobre o INCE e a formação da cultura áudio-imagética escolar e se deparou com a pouca quantidade de registros existentes sobre a receptividade tanto por parte de professorias quanto de estudantes e sobre a repercussão dos filmes no espaço escolar durante a existência do instituto.

Para abordar as informações referentes ao funcionamento e ações do INCE, as principais fontes foram os arquivos pessoais de Roquette-Pinto e Gustavo Capanema, de onde tirou informações sobre “sua funcionalidade e atribuições, filmes que produziu e seus ideários, fases pelas quais passou, com suas modificações, contradições e frustrações, com destaque a importantes personagens do contexto” (CARVALHAL, 2008, p.27).

Sobre as questões referentes à receptividade e repercussão das ações e dos filmes que chegavam às escolas, considerando o tempo passado entre a criação do instituto e a pesquisa, a pesquisadora optou por analisar “as reminiscências de pessoas que participaram e vivenciaram este processo direta ou indiretamente” dentre as quais estavam professores e alunos que vivenciaram o período pesquisado, funcionários do INCE, amigos de Humberto Mauro, profissionais e cineastas que “ainda utilizaram os documentários em sala de aula dadas as suas especificidades didáticas e seu conteúdo informativo considerado valioso” (*Ibidem*).

Ela elenca algumas iniciativas da época e disponibiliza entrevistas realizadas durante a pesquisa com pessoas que viveram esse tempo nas escolas, que sugerem uma relação de desinteresse e desconfiança com relação à “eficácia” dos filmes como recurso pedagógico, mas com impacto significativo na “inculcação” de valores e costumes, além de relatos sobre a dificuldade de acesso e utilização dos equipamentos e filmes para a projeção nas escolas.

Mas o que se pôde verificar, sobretudo, é que o filme motivou o aluno muito mais pela novidade da imagem em movimento. O interesse pelo cinema educativo parece ter sido da classe intelectual. A educação tinha outras prioridades. Por isso, seu uso partia de docentes inovadores e não havia qualquer formação voltada ao professor para o uso audiovisual. (*Ibidem*, p. 181)

Tanto Carvalho (2008) quanto Franco (2004; 2010) e Campelo (2007) contam de iniciativas que buscavam problematizar e popularizar as práticas com os filmes e a relação com o Cinema Educativo nas escolas, como foi o caso da realização da exposição sobre o tema em 1930, que aconteceu nas dependências da Escola José de Alencar, organizada pelo professor do Colégio Pedro II Jonathas Serrano, com o apoio da então Subdiretora Técnica da Instrução, Cecília Meireles.

Consideramos que duas publicações dessa época são importantes para compreendermos os fundamentos ideológicos e políticos que inspiravam as práticas e as críticas sistematizadas pelos autores, que consideramos indícios sobre os motivos de não se ter conseguido estabelecer uma cultura positiva do Cinema Educativo ao longo da história: Cinema e Educação (1931), de autoria dos professores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho; Cinema contra Cinema (1931), de autoria do cineasta Joaquim Canuto Mendes. Em Cinema contra Cinema, o autor chega a afirmar a responsabilidade docente na mediação dos filmes.¹³

Apenas para pensarmos sobre as condições existentes para a formalização de uma cultura de Cinema Educativo, destacamos três trechos da publicação Cinema e Educação, que foi citada por Campelo (2007) e cujos autores foram grandes influenciadores das políticas voltadas ao campo:

Mas não é apenas o cinema como arte, ou qual meio de difusão de ensino, que se nos depara na realidade complexa. Como olvidar o filme documentário e o jornal cinematográfico? A película informativa e de propaganda cada vez mais se generaliza. E não vai sem perigo este novo gênero. Imprensa, rádio, cinema – há mister protegê-los contra possíveis infecções. E afinal é ainda uma defesa que se impõe em nome da própria educação nacional (*Ibidem*, p. 11- 12).

¹³ As duas publicações estão disponíveis para consulta biblioteca da cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio.

Não basta reconhecer e proclamar o valor educativo do cinema, nem tampouco inserir em leis e regulamentos disposições referentes ao assunto. Para aplicar de fato o cinema à educação nacional (propositadamente dizemos educação e não apenas instrução), cumpre resolver toda uma série de problemas preliminares (*Ibidem*, p. 33).

A força sugestiva das imagens, e principalmente das imagens animadas, como que vivas (e já agora também sonoras, capazes de agir pelos olhos e pelos ouvidos), – esta força deveras temível, que não fará, se a utilizarmos para impressionar o público em geral, quase sempre alheio à crítica especializada e mais levado pelo sentimento do que pelo raciocínio frio e abstrato? (*Ibidem*, p. 89)

Inspiradas pela analítica foucaultiana, escolhemos as citações acima com um propósito de “provocar uma interferência entre a nossa realidade”, ou como vivemos hoje os debates e as práticas em relação aos encontros e desencontros entre cinema, educação e escola, “e o que sabemos de nossa história passada”, de maneira que possamos sacudir as evidências e nos sintamos desafiadas/es/os a olhar o que existe e criar outras possibilidades de fruição da arte na escola.

Consideramos que as pesquisas que tratam da infância do encontro entre Cinema e a Educação tem uma importância fundamental para compreendermos como chegamos a viver essas experiências na contemporaneidade tal como estamos vivendo e para pensarmos como nos mantemos limitadas/es/os diante de dilemas como os da formação docente, das condições materiais para exposições, do acesso aos filmes, dos sentidos da arte na escola, e por onde transbordamos quando vivemos os encontros com o cinema no espaço-tempo escolar etc.

Num breve raciocínio digressivo, para comparação entre coisas incomparáveis, é como se toda forma de infância constituída como uma condição de devir – da criança, do cinema, da escola, da pesquisa etc. – fosse sempre uma motivação para a existência das práticas discursivas e não discursivas de institucionalização, que por sua vez, nos motivam a encontrar as fissuras para reexistirmos nos reconectando com a nossa condição humana de infância na relação com a vida.

A noção de cinema expandido pode ser considerada um fator que contribui para que uma diferença emerja na escola pelas relações de forças que constituem os campos do Cinema e da Educação, transformando-os mutuamente e produzindo mais (des)encontros, e menos sobreposições, que proporcionam experiências de criação de modos de produção de si na vivência da arte e da educação, inclusive.

O artista e pesquisador de cinema e das novas mídias, André Parente (2008), situa o contexto de surgimento da noção de cinema expandido que, segundo o autor, acontece ao final do século de domínio da forma cinema como um modelo de representação para a produção das subjetividades, cuja imagem hegemônica atribuída ao cinema era uma sala escura para projeção do filme que apresenta uma história como se fosse o fato em si.

Parente nos informa de que o termo “cinema expandido” diz respeito a um campo de força teórico-prático e foi utilizado por autores do cinema experimental, como o cineasta, poeta, artista lituano-americano e "o padrinho do cinema de vanguarda americano", Jonas Mekas, e Gene Youngblood – teórico das artes e da política da mídia e um estudioso respeitado na história e teoria dos cinemas alternativos, para nomear o processo de radicalização das experimentações com o dispositivo cinematográfico que foram se tornando possíveis à medida que os avanços tecnológicos tornaram mais acessíveis as formas de produção, de difusão e de recepção do cinema, inclusive fortalecendo a forma cinema hegemônica.

Talvez possamos admitir que o cinema expandido seja uma atualização, em certa medida uma profanação, da forma cinema, entendida como “uma formação discursiva, uma episteme, que faz convergir três dimensões em seu dispositivo: arquitetônica (a sala escura), tecnológica (sistema de captação e projeção da imagem) e discursiva (o modelo representativo hegemônico)”, quando acontece das imagens se ‘desmaterializarem’ em articulações conceituais e interativas, passando a ocupar outros espaços que não os habituais, como as salas de cinema (PARENTE, 2008, p. 52). O autor reflete sobre o dispositivo cinematográfico a partir do conceito foucaultiano de dispositivo, ou seja, para ele:

O que os dispositivos colocam em jogo são variações, transformações, posicionamentos, que determinam o horizonte de uma prática, em ocorrência, a prática cinematográfica, em um feixe de relações dentre as quais podemos distinguir algumas esferas: as técnicas utilizadas, desenvolvidas, deslocadas; o contexto epistêmico em que esta prática se constrói, com suas visões de mundo; as ordens dos discursos que produzem inflexões e hierarquizações nas “leituras” e “recepções” das obras; as condições das experiências estéticas, entre elas os espaços institucionalizados, bem como as disposições culturais preestabelecidas; enfim, as formas de subjetivação, uma vez que os dispositivos são, antes de qualquer coisa, equipamentos coletivos de subjetivação. (PARENTE, 2008, p. 52)

O dispositivo cinematográfico é, na análise do autor, simultaneamente, “um conjunto de relações no qual cada elemento se define por oposição aos outros (presente/ausente), e no

qual o espaço do ausente (imaginário ou virtual) se torna o lugar (é ele que torna visível) onde uma não-presença se mistura, ou melhor, se sobrepõe, a uma presença” (*Ibidem*, p. 54).

Pensar o dispositivo ajuda a desemaranhar as linhas de força e relações que constituem os sujeitos e signos dos sistemas culturais, então, pensado a partir de tal racionalidade, o cinema expandido se apresenta como uma diferença que também produz processos de subjetivação, pela radicalização do cinema experimental, e cria as condições para a participação por inteiro de espectadorie nos mais diferentes espaços, como por exemplo, na escola.

Pensamos o cinema escoleiro numa aproximação com o cinema expandido na escola, como mais uma oportunidade de fruição da arte, na qual se estabelecem diálogos, relações entre ver e fazer filmes com os corpos de bebês, crianças e adultos, com a arquitetura, com as temporalidades, com outras artes, com os saberes-fazeres escolares etc.

Esses diálogos, essas relações, criam as condições para práticas de projeções e as produções de filmes possíveis que atualizam a forma cinema sem deixá-la de lado, numa negociação de sentidos para a criação de outras formas de cinema e como experiências de produção de si no encontro com a arte e com outras formas de existirmos e produzirmos a vida.

O cinema expandido pode ser entendido como a forma cinema que existe quando habitado pelo seu público na condição de agente e protagonista do seu desenvolvimento narrativo e inventor das apropriações do espaço-tempo escolar para realizar os filmes e as exposições, inclusive por isso o entendemos como uma diferença que emerge das relações de forças que historicamente constituem os encontros e desencontros com o cinema na escola.

Mas o cinema costuma chegar à escola por demandas específicas e não porque faça parte de uma cultura escolar histórica, como é a relação que se tem com a leitura e a escrita, por exemplo. O que queremos dizer é que não há escola sem leitura e escrita, nem a de Educação Infantil, mas há escola sem cinema e talvez por isso estes dois dispositivos se afetem tanto um pelo o outro, mesmo quando estão separados objetivamente. Mas será que é possível existir *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro* sem escola ou fora dos espaços cujo objetivo é a educação?

Por demandas específicas para o cinema na escola conhecemos uma infinidade de possibilidades, das mais tradicionais às mais experimentais, dentre as quais as já citadas: como recurso pedagógico, ilustração dos conteúdos curriculares, como arte para fruição etc. Seja como for, pensamos que seja improvável que a presença do cinema na escola não desencadeie reflexões e disputas de poder – pensado na sua positividade de impulsionar as criações - que também têm a ver com as próprias histórias do Cinema, da Escola e da Educação, ou de qualquer outro dispositivo de poder, ou de saberes e práticas.

Nosso exercício de ficcionar uma escola-ocupação de filmes possíveis, compreendida como um acontecimento heterotópico que transforma a escola que existe em um “espaço-tempo diferente”, passa pela compreensão de que existem atravessamentos entre as linhas de força, de subjetivação e de fuga que constituem a escola contemporânea como um dispositivo de poder disciplinar, o cinema expandido como um dispositivo de poder de produção de si e a infância como um contradispositivo profanador de dispositivos quando transborda nas práticas a condição de devir dos sujeitos nos encontros e desencontros de ver e fazer filmes com bebês, crianças e adultos na escola da infância.

Coloca-se em jogo os conjuntos de saberes e práticas discursivas que se apresentam como regimes de verdades, em um emaranhado de saberes-poderes no qual se controla quem diz e o que diz e, também, se subverte e se escapa pelas fissuras dessa racionalidade no acontecimento *aiônico* da vida como devir infância.

2 ESCOLA-OCUPAÇÃO DE FILMES POSSÍVEIS

“Eu consigo filmar de olho fechado porque eu sei contar o caminho do corredor para o pátio.

Eu conheço tudo aqui na escola.”

(Pedro, 5 anos, estudante)

“Eu não prestava atenção no meu setor de trabalho, que era tão bonito depois que eu vi o vídeo da gravação lá da cozinha.”

(Denise, cozinheira)



Figura 1 – Corredor das salas da Escola de Educação Infantil da UFRJ Foto: Diogo Vasconcellos – CoordCom/UFRJ

Pedro, uma criança sabida de cinco anos, aprendeu o espaço da escola com o corpo-câmera. A Denise, pessoa curiosa e inventiva, reparou a beleza da cozinha nos reflexos distorcidos e embaçamentos das suas pupilas pelo vapor dos brócolis que ela cozinhou e foi filmado. Em comum, um dizível visível da vida vivida em um espaço-tempo escolar, cujas formas físicas e

subjetivas estão filmadas em escrituras e escritas com luz e sombra nos filmes-vivências da *Cinemento*.

Nesta seção contamos como vemos e revivemos a Escola de Educação Infantil da UFRJ, na negociação entre vozes, imagens e sons que encontramos nos arquivos da escola de cinema e nas memórias que eles ativam em nós enquanto os acessamos e escrevemos sobre elas, começando pelo começo: o portão de acesso à escola ocupação de filmes possíveis.

Só chegava à escola quem passava pelo portão estreito, guardado por um agente de segurança educador, e que dava acesso ao pátio, onde estava a rampa que levava à recepção e ao corredor das salas que abrigavam tanto os grupos de bebês e crianças quanto os setores administrativos, e pelo qual também chegávamos à cozinha.

A maioria das salas dos grupos de crianças mais velhas seguia um padrão estrutural, com uma espécie de antessala, banheiro, janelas extensas, elevadas e gradeadas. As salas dos bebês eram maiores, com chão acolchoado e banheiro com mais espaço. As paredes das salas e do corredor eram rapidamente ocupadas por produções dos bebês e das crianças e por quadros de recados. A sala de movimento também era acolchoada, tinha paredes brancas, sem produções das crianças. Quando começamos a realizar as sessões regulares de cinema na escola, a coordenação pedagógica disponibilizou essa sala e achamos excelente porque as paredes brancas favoreciam a projeção e as janelas de vidro podiam ficar cobertas com plástico preto para escurecer o ambiente e melhorar a exibição dos filmes.

Todas as janelas das salas eram acessadas pelos bebês e crianças com a ajuda dos colos e das cadeiras para que conseguissem ver mais que o pátio e aprender o que é um horizonte, brincando de localizar os barcos na Baía da Guanabara. As mesmas janelas, que de tão extensas e largas, traziam o sol, a chuva e o vento para provocar os pensamentos e as experimentações das teses sobre a natureza e a física elaboradas pelas crianças dos grupos.

As salas de referência dos bebês e das crianças tiveram destaque nas filmagens realizadas no espaço interno da escola, mas foi a cozinha o espaço interno mais filmado durante o período ao qual a tese se refere, principalmente por ocasião da realização do documentário sobre o trabalho na cozinha, *Vapor no cinema: um olho na tela, outro na panela* (2016), sob o qual nos instalamos na quarta seção para desemaranhar as linhas de fuga nos encontros com o cinema e a infância.

A cozinha era parte do complexo de nutrição, que também tinha o espaço do refeitório, ocupado por conjuntos de mesas e cadeiras que recebiam três grupos de crianças por vez. Os bebês faziam as refeições na sala de referência do próprio grupo. Um portal largo na parede que separava a cozinha do refeitório facilitava o trânsito entre esses dois espaços e na hora de servir o almoço ele era bloqueado por um carrinho de aço com comida, pratos e talheres. Era nessa fronteira que crianças e adultos se ajudavam para que o almoço acontecesse de maneira tranquila. O espaço da cozinha tinha fogão e geladeira industriais, bastante grandes, e que nos serviam com imagens de reflexos disformes e metalizados, de chamas que pareciam flores com cores em *dégradé* e de vapores que embaçavam os olhos. O trato com os alimentos também nos rendia *close ups* cheios de cores, texturas e estímulos sinestésicos. Mas nada disso se compara à beleza e à atuação das protagonistas do trabalho e do documentário. As exposições de filmes aconteciam no refeitório, onde conseguíamos montar a tela de projeção, o projetor com o computador e a caixa de som. São tantos os detalhes desses momentos que fazem parte de dois capítulos da tese.

Mas nenhum espaço da EEI foi mais filmado do que o pátio. Cercado por grades verdes, tinha uma parte coberta por plásticos coloridos para tentar garantir a privacidade, era o lugar onde aconteciam as brincadeiras nas casinhas de madeira e de plástico, as corridas entre bicicletas e velocípedes, os jogos de bola, os piques, a testagem dos limites do corpo – e do coração das professoras – no “brinquedão” que juntava escorrega, gangorra e balanço. Lugar de tomar banho de chuva, de chuveirão, das aulas de educação física e das atividades planejadas com a professora e o professor. Lugar de pintar papel, escorrega e o corpo e depois tomar banho de chuveirão. Lugar de estender a lona no morrinho de grama, jogar sabão e água e escorregar até ficar com a sunga e biquíni cheios de areia e grama, e depois tomar banho no chuveirão. Onde está o jardim projetado por Burle Marx, com árvores enormes, com casas de bruxas nos troncos largos e raízes grossas que ficavam meio desenterradas e que serviam como trilhas, como obstáculos e até como pernas das árvores monstros na imaginação das crianças. Ali também estava a fila de pneus sobre os quais se exercitava o equilíbrio. Aliás, pneus estavam também amarrados a cordas presas nas árvores “trepadeiras” para servirem de balanço e de girador, fazendo as crianças ficarem tontas e caírem umas sobre as outras. Lugar de fazer projeção de filmes e musicais, para deleite do segurança e do pessoal da limpeza quando estavam trabalhando ou dando uma fugidinha para espiar. Quantas imagens foram gravadas durante as brincadeiras em cada um desses espaços. Jardim-universo de formigas, borboletas, lagartixas, minhocas, taturanas, bebês, crianças e adultos. Quantas

formigas foram filmadas. Quantos passarinhos foram perseguidos com a câmera e acabaram cedendo lugar para o protagonismo das árvores e do céu. Jardim da escola-ocupação de filmes (im)possíveis.

A história desta escola começou a ser escrita em 1981, como uma ação de ensino, pesquisa e extensão universitária do Programa Materno Infantil do Hospital de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG), com o objetivo de atender filhos de estudantes e servidores do hospital.

A fundadora e primeira diretora da então Creche Universitária Pintando a Infância foi a Dra. Dalva Coutinho Sayeg¹⁴. Ao completar 25 anos de existência, a creche foi rebatizada como Escola de Educação Infantil e esse fato pode ser considerado uma chave para compreender o processo de institucionalização da instituição como um Órgão Suplementar no Centro de Filosofia e Ciências Humanas em 2013, até ser incorporada ao Colégio de Aplicação como Setor de Educação Infantil em 2019.

Essa história consta das versões dos Projetos Políticos Pedagógicos elaboradas desde os anos de 2006. A versão de 2015 do Projeto Político Pedagógico da EEI dá o seguinte panorama sobre a composição da equipe e dos grupos:

Atualmente, temos na Escola, 31 Técnicos em Assuntos Educacionais, que assumem os grupos de crianças como professores (todos são formados em Pedagogia), 4 professoras substitutas, uma docente EBTT cedida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e 5 estagiárias bolsistas.

Durante todos estes anos, a Escola de Educação Infantil – UFRJ tem atendido, em média, 100 crianças com idades entre 04 meses e 5 anos e 11 meses; funciona, desde a sua criação, no prédio do IPPMG [**Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira**] com instalações adaptadas e conta com funcionários distribuídos nos seguintes setores: direção, equipe técnica (psicologia, nutrição,

¹⁴ Falecida em 19/09/10, a pediatra Dalva Sayeg, membro da Câmara Técnica de Pediatria do CREMERJ (Conselho Nacional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro), nasceu em 13 de setembro de 1928, em Minas Gerais. Dalva se formou em 1954 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e fez especialização no Hospital dos Servidores do Estado. Sua trajetória profissional sempre esteve ligada ao serviço público e às ações básicas de saúde. Foi diretora do antigo Departamento Nacional da Criança onde, em 1973, criou o Programa de Saúde Materno-Infantil, que era “abrangente”, tratava a criança, o adolescente, a gestante, o natal e o pré-natal, o puerpério e foi “incluído no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PNUD)” – um fato histórico e inédito, segundo informou, em depoimento ao jornalista Glauco Carneiro, para o Livro “Um compromisso com a esperança. História da Sociedade Brasileira de Pediatria” (SBP e Expressão e Cultura, 2000). Posteriormente, a pediatra deixou o Ministério da Saúde e foi a dirigir o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), da UFRJ. Muito atuante também no movimento associativo, Dalva foi coordenadora do Grupo de Trabalho de Ensino da Pediatria/ Graduação, no triênio 1998/2000, durante a gestão do presidente Lincoln Freire. Na Academia Brasileira de Pediatria, ela era titular da cadeira nº 15 e foi secretária, assumindo em 2006, a convite e sob a presidência do dr. Reinaldo Martins. Acessada em 19/09/2020: <http://www.cremerj.org.br/informes/exibe/664;jsessionid=21B05E9453BE1C995BC1E4EFBB72D40B>

serviço social), coordenação pedagógica, professores, administração, cozinha, saúde, vigilância e limpeza. A seleção anual das crianças é realizada por meio de edital para preenchimento das vagas disponíveis, sendo implementada em 2006, significando mais uma conquista importante da escola. (PPP, 2015, p. 10)

Entre o Pedro e a Denise, as formigas e a chuva, as árvores e o céu, são infinitas as possibilidades de ver, imaginar, criar e sentir a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) como um espaço-tempo de experimentações científicas, pedagógicas, culturais, artísticas e onde foi possível inventar uma escola de cinema que levou para o cotidiano escolar o desafio de realizar encontros para ver e fazer filmes com bebês, crianças e adultos (trabalhadores da escola e famílias).

Dentre as muitas experimentações que aconteceram nos encontros com o cinema, e que são apresentadas ao longo da tese, identificamos as vivências filmadas em diferentes espaços-tempos da escola que nos ajudam a suspeitar que o mundo não é apenas o que cabe nos nossos discursos sobre ele, mas fonte de mistério e possibilidade que irrompem a nossa representação e abrem caminho para que o real possa ser retomado sob outros olhares.

Nesta tese também nos propomos a pensar sobre o que o ver e o fazer cinema produzem e liberam como outras imagens possíveis de uma escola, inclusive tornando visível o que foi invisibilizado nas imagens reiteradas das escolas, “que não consiste em fazer ver o invisível, mas em fazer ver como é invisível o invisível do visível” (FOUCAULT, 1999), interrogando o que nos parece familiar, ou natural, e que por isso não damos atenção.

Como realizar uma ficção sobre uma escola? Menos como orientação e talvez mais como suspeição, as perguntas estão colocadas como parte dos deslocamentos que experimentamos quando nos dedicamos a olhar com gentileza e cuidado os arquivos para desenlear as linhas que atravessam e constituem o dispositivo escola na universidade, mais precisamente uma escola para bebês e crianças pequenas, ou uma escola para a infância.

Para pensar a ideia de um *Cinema Skholeiro* que, como um contradispositivo, restitui à arte “um possível uso comum” à medida que a dessacraliza e a torna profanadora na esfera da escola, numa atitude que retoma o uso comum das coisas que foram apropriadas pelo dispositivo (AGAMBEN, 2014, p. 44), fez-se necessário experimentar pensar de outro modo a trama de saberes e poderes na qual os sujeitos encontram-se em relação e na qual são constituídos, ao mesmo tempo em que se constituem, no cotidiano escolar.

Talvez, olhar os nossos modos de existir no espaço-tempo da escola, olhar para nossas práticas e nos perguntarmos como chegamos a tal ideia, a produzir determinado saber-poder, a sermos o que somos ou estamos a ser.

Os arquivos que escolhemos como “espaços-tempos de visibilidade e enunciação, enfim, um território de pesquisa a ser explorado” (KASTRUP & BARROS, 2015, p. 80) da pesquisa começaram a ser produzidos em meados de 2014, quando demos início às experimentações dos encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), em parceria com o CINEAD, e seguiram acontecendo até meados de 2016, quando as atividades da *Cinemento* foram suspensas.

A suspensão das atividades ocorreu porque foi necessário aguardar a reestruturação das rotinas institucionais, decorrentes de novas demandas objetivas e subjetivas referentes ao processo de institucionalização pelo qual a EEI passava, dentre as quais a necessidade de encontrar outra pessoa da equipe da própria escola que estivesse disposta a assumir a coordenação das ações de ver e fazer filmes com bebês, crianças e adultos a partir de 2017.

Até chegarmos a realizar as práticas com o cinema na escola e que nos puséssemos a suspeitar das evidências para buscar diferentes caminhos de constituição de sujeitos na escola, teorizando um contradispositivo, reconhecemos um *a priori* histórico também constituído por linhas de força, de visibilidade, de enunciação e por relações de saber-poder que nos fornecem as pistas sobre os discursos que informam e formam os imaginários sociais e pedagógicos a respeito das práticas e dos conhecimentos produzidos nas relações entre bebês, crianças e adultos – profissionais e/ou familiares – no espaço-tempo de existência da Escola de Educação Infantil da UFRJ, e que também atravessam os encontros e desencontros com o cinema na escola.

Vale ressaltar que um *a priori* histórico não tem a ver “com verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas” (FOUCAULT, 2019[1969], p. 155), e é tão complexo quanto podemos imaginar.

Nos propomos a imaginar como o cinema pode acontecer enquanto contradispositivo, que possibilita a suspensão dos tempos e das normatividades hegemônicas e coloca em

suspeição as relações de saber-poder que são naturalizadas ou sacralizadas no dispositivo escola, e que afetam a produção política das subjetividades.

Identificamos nos arquivos que estão à nossa disposição um *a priori* histórico que também se constitui por paisagens afetivas de espaços-tempos de deslocamentos que refletem os afetos de sujeitos e, a partir dos quais, realizamos o exercício de uma cartografia que contribui para propormos uma paisagem afetiva do *Cinema Skholeiro*, nos reconhecendo sob a condição de aprendizes-cartógrafas.

O aprendiz-cartógrafo inicia o seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva. Tal receptividade não pode ser confundida com passividade. Na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo da pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático. Aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo. (ALVAREZ & PASSOS, 2015, p. 131)

As paisagens remetem a “experiências coletivas às quais estamos sujeitos, ou, das quais somos sujeitos, à medida que nos constituímos nesse cenário histórico até certo ponto comum aos que vivem em determinado tempo, espaço ou cultura” (PRADO FILHO E TITE, 2013, p. 56). Assim, no caso de uma escola para a infância na universidade, também são tecidas com linhas de enunciação e de visibilidade, que se atravessam ao mesmo tempo que são atravessadas por linhas de forças, e que dizem respeito ao regime de luz do dispositivo escola produzidos por “imagens” das práticas e das relações com os bebês e as crianças, deixando visíveis as concepções de infância e de educação infantil, que estão presentes nas versões do Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de dar a ver a realização do projeto pedagógico na prática cotidiana.

Esta seção traz os primeiros exercícios de uma cartografia dos arquivos, entendidos como um “território de pesquisa”. Apresenta breves comentários sobre as versões do Projeto Político Pedagógico publicadas nos anos de 2007, 2009, 2012 e 2015, entendendo-os como enunciados que constituem as linhas de força, uma dimensão de poder que atravessa as dimensões do saber no dispositivo escolar desde antes do início das atividades da escola de cinema.

Passamos então a desemaranhar algumas linhas de enunciação e de visibilidade nas paisagens afetivas constituídas no cotidiano da EEI, a partir do filme-vivência¹⁵ *Saberes discentes, aprendizagens docentes: as brincadeiras entendidas como narrativas que ensinam aos adultos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ)*, com a intenção de refletir sobre um lugar estratégico que o cinema na escola pode ocupar de criação de um currículo para a produção de uma vida vivível.

Abrimos a seção com uma reflexão sobre o entendimento de que a Infância é mais uma forma em disputa, como tantos outros dispositivos históricos do poder, e cujas linhas que a constituem também constituem, em alguma medida, as práticas da escola e do cinema na escola. O fazemos pensando os dispositivos com as luzes e as sombras do curta-metragem *Tanza* (Itália, 2005).

2.1 Tanza: pensando os dispositivos com luzes e sombras

O cinema não existe apenas – isto já é muito –
para tratar do mundo e da realidade que nos
define. Ele deve também inscrever
cinematograficamente sua potência e
complexidade. O monumental e o ínfimo.
(Jean-Louis Comolli)

¹⁵ Deliberadamente, inventamos uma analogia com o conceito de *escrevivência* da escritora Conceição Evaristo.

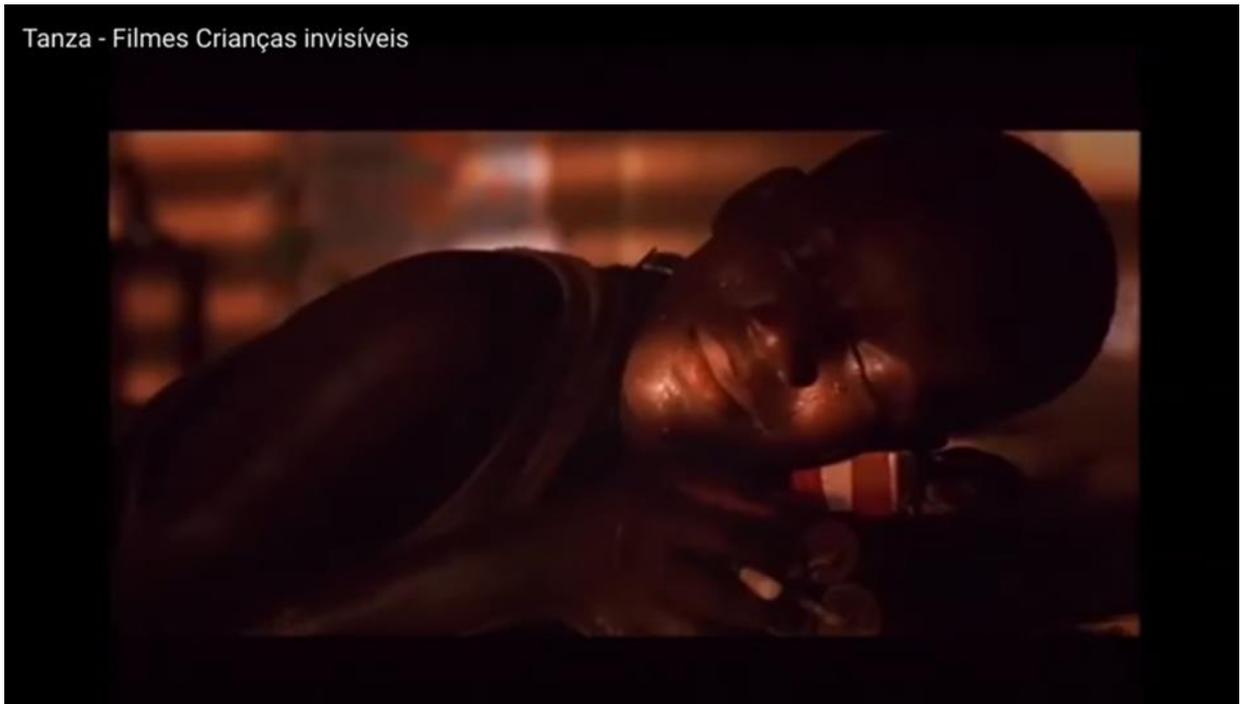


Figura 2 – Frame do curta-metragem *Tanza*, dirigido por Mehdi Charef, in *Crianças Invisíveis* (Itália, 2005)

Ao que dedicamos atenção:

O fragmento escolhido é um plano de conjunto, onde mostra Tanza com outros dois meninos e um jovem em uma parte alta da mata de onde é possível avistar um vilarejo. O menino protagonista do filme homônimo, recebe a missão de explodir um prédio amarelo desse vilarejo, que é ocupado por um grupo étnico rival, em Ruanda. O “chefe”, um rapaz de aproximadamente 20 anos, lhe entrega uma bomba acionada por um cronômetro e colocada dentro de uma mochila. O menino, que carrega uma metralhadora pendurada ao pescoço, segue para cumprir a missão enquanto é madrugada. A câmera mostra seu deslocamento em companhia de outro menino pelo vilarejo. Eles se separam. Tanza chega à entrada do prédio e a câmera dá um *close up* em suas mãos manuseando o alicate com o qual ele quebra o cadeado para entrar no local determinado. No plano seguinte, a câmera filma um plano geral, uma imagem panorâmica da sala vista do alto, quando o menino entra e aparece bem discretamente, sumindo e aparecendo sutilmente entre flechas de luz e sombras. A câmera filma a silhueta do menino ainda na porta, em primeiro plano, quando então ele retira a bomba com barulho do cronômetro da mochila, que é jogada no chão, assim como a metralhadora, e anda vagarosamente pela sala escura onde se encontra com o artefato nas mãos. A luz do sol que vai surgindo, entra pelas frestas das janelas e ilumina os detalhes de onde o menino está. Ele reconhece que se trata de uma sala de aula. Com a bomba nas mãos, caminha lentamente,

apontando o artefato para os símbolos da escola e a câmera mostra em primeiro plano tanto os objetos quanto o menino, de maneira intercalada. Os símbolos são desenhos infantis presos à parede, uma boneca, um globo terrestre, uma foto de um grupo de crianças em companhia de um homem adulto. A foto compõe um plano com uma música cantada por crianças e acompanhada de palmas, sugerindo que seja uma memória do menino. Enquanto ele caminha pela sala, a luz do sol realça seus olhos e o suor que escorre da sua cabeça parece desenhar filetes de rios pelo seu rosto. Faz com a boca o barulho da explosão a cada parada diante dos símbolos, para os quais aponta a bomba, tendo as mãos trêmulas. Diante do quadro verde recortado por feixes de luz do sol, lê a tarefa que foi deixada para as/os estudantes: “Perguntas para amanhã. Quem escreveu o livro da selva? Quantas pessoas vivem na África? Qual a capital da França?” A câmera o mostra colocando a bomba sobre uma carteira escolar, bem lentamente, e caminhando em direção ao quadro. Ele é filmado de perfil, para dar a ver quando pega um giz e responde às perguntas, sugerindo que Tanza tinha uma memória escolar. Enquanto isso, o suor brilha em seu corpo, atingido pelos raios de sol. Volta de costas à carteira, onde se senta e admira por alguns segundos o quadro com as respostas. A câmera se desloca lentamente do rosto do menino no escuro para os seus pés, mostrando que ele retirou os sapatos, que durante o filme nunca haviam sido retirados, e volta lentamente para mostrar o menino que ainda olha para o quadro e que vai se curvando até colocar a cabeça, iluminada pelos raios de sol e virada para a câmera, sob a bomba que está na carteira, fazendo com que seja desarmada e o barulho do cronômetro pare. A cena e o filme terminam com um *close up* no rosto de Tanza, mostrando um semblante terno, com o menino de olhos fechados e um leve sorriso parecendo de alívio.

O fragmento descrito é uma cena do filme de curta-metragem *Tanza* (2005), cujo roteiro e a direção foram encomendados à Mehdi Charef, um cineasta francês de ascendência argelina, para integrar o projeto *Crianças Invisíveis*¹⁶, idealizado pela produtora italiana Chiara Tilesi e apoiado pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, com o propósito de tornar visível a situação de muitas crianças ao redor do mundo que têm direitos humanos básicos negados.

¹⁶ Produzida pela MK Film Productions, a obra reúne sete curtas produzidos em diferentes localidades: África, Sérvia-Montenegro, Estados Unidos da América, Brasil, Inglaterra, Itália e Japão. Os roteiros foram encomendados a sete renomados diretores que tiveram liberdade para criar suas histórias. No entanto, para que nenhum enredo se repetisse, os scripts foram analisados, debatidos e aprovados em conjunto com os produtores e os patrocinadores. Os diretores – Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Kátia Lund, Jordan Scott, Ridley Scott, Stefano Veneruso e John Woo – renunciaram a seus cachês. O projeto contou com o apoio do Unicef e patrocínio da Rai Cinema e Italian Development Cooperation Ministry of Foreign Affairs. (<http://revistapontocom.org.br/materias/criancas-invisiveis> - Acessada em 21/11/2020)

Importante não perdermos de vista, ou melhor, colocarmos em suspensão para suspeição, o fato de que um projeto que recebe apoio da UNICEF tem grandes chances de colaborar para a legitimação da noção de “capital social” disseminada pelas agências da ONU – Organização das Nações Unidas. A racionalidade que sustenta a noção de “capital social”, pensada a partir da analítica do poder foucaultiana pela pesquisadora Flávia Cristina Silveira Leite (UNESP), tem como objetivo promover a participação social de maneira a instrumentalizá-la pela ética liberal e utilitarista para a realização “de uma política de docilização e submissão das comunidades a uma lógica neoliberal e de segurança” (LEMOS, 2019, p. 115).

Em um texto onde descreve e analisa as práticas que a UNESCO¹⁷ desenvolve no Brasil com o objetivo de orientar a governamentalidade da vida de crianças e adolescentes na relação com as famílias e com as comunidades, Lemos (2019) nos lembra que:

Se a Guerra Fria foi um eixo de organização e divisão entre o bloco comunista e o bloco capitalista, a ONU e todas as suas agências estiveram do lado capitalista e liberal da luta e defenderam os interesses dos membros integrantes ligados a essa racionalidade política e econômica como maneira de viver e governar corpos e populações, territórios e circulações de bens e de vida/morte.

A xenofobia na Europa e os racismos colonialistas foram atualizados inclusive pelas práticas da própria ONU e da UNESCO, apesar de estas afirmarem que visam combater esse modelo de existência que produziu o nazismo, ou fascismo, as ditaduras, as torturas, as guerras, os totalitarismos e tantas outras mazelas que ainda se transmutam e se tornam mais presentes do que podemos imaginar e analisar, no plano do nosso cotidiano e no interior das democracias do presente, com seus atos de exceção, que são a regra de burlar o direito e/ou usá-lo para alguns contra outros, a favor de certos grupos contra outros, nas lacunas da lei, pela gestão das normas e de tantas outras formas de usar e de se apropriar das práticas discursivas e não discursivas. (LEMOS, 2019, p. 120)

O filme, que também é uma prática discursiva, fornece indícios das condições de (re)existência de meninos, inclusive das formas de cuidarem de si e das pessoas de sua tribo, em meio aos conflitos étnicos em Ruanda¹⁸, país da África subsaariana, e apresenta Tanza, um menino de aproximadamente 12 anos, que junto com seu jovem “chefe” e de outros meninos estão a caminho de um vilarejo habitado por pessoas de uma etnia rival (uma diferença instrumentalizada pelo colonizador europeu), com o objetivo de provocar explosões aleatórias para mostrar que as pessoas de sua etnia continuam a lutar para também terem direito a viver no território.

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

¹⁸ A informação de que a história acontece em Ruanda consta da mesma edição da Revista PontoCom citada anteriormente. A essa informação, juntamos informações gerais e por isso apontamos que o filme fornece indícios sobre o contexto da trama e não indicações precisas.

No percurso, são surpreendidos por uma patrulha do exército e acontece um tiroteio, causando a morte dos soldados e do melhor amigo de Tanza, Kali. O “chefe”, Tanza e mais dois meninos conseguem chegar ao vilarejo, mas ao iniciar as ações planejadas com as bombas, algo inesperado acontece. Tanza não explode a construção que invadiu: uma escola.

Escolhemos esse filme para pensar com o cinema uma maneira de fazer possíveis aproximações com o conceito de dispositivo porque nos sentimos afetadas pela cena final, na qual Tanza desarma a bomba que explodiria a construção que ele não sabia que era uma escola, e consideramos que ela nos ajuda a pensar sobre a forma escola pelos atravessamentos da forma conceitual *criança e infância*. Acreditamos que essa escolha nos possibilita ficcionar sobre a escola sem acessar necessariamente os arquivos e os filmes da *Cinemento*, mas como um ensaio para olhá-los sob a potência e a complexidade da realidade inscrita cinematograficamente, como sugere Comolli (2006).

Tanza nos faz pensar na escola em sua potência quando, ao se sentir à vontade para realizar a tarefa no quadro verde e para se sentar e tirar os sapatos, relaxa o seu pequeno corpo sobre a bomba e a desarma. Nos questionamos como é possível que o dispositivo escola arme de esperança e/ou de segurança o menino que desarma o dispositivo bomba? Ou seria o menino, experimentando um tempo de infância, quem arma e desarma o dispositivo escola?

Ficamos tocadas e provocadas com a imagem terna do menino que descansa aliviado sobre a bomba desarmada, sentado sob uma carteira da escola, como se o alívio tivesse a ver com a possibilidade de estar se sentindo seguro e podendo reviver uma condição de estudante e criança novamente. A provocação fica porque o filme termina com a história de Tanza em aberto. O que será que vem depois? Existe uma possibilidade real de que a imaginação seja impregnada por associações com as informações de fontes que quase sempre se restringem a narrar uma versão única da história, quase sempre fundada em estereótipos e fetiches sobre culturas que se constituem fora da chave da branquitude (BENTO, 2002; PIZA, 2005), que, quase sempre, orientam nossa imaginação sobre finais tristes e sem possibilidades outras para crianças representadas em situações de vulnerabilidade social, psicológica etc.

Há uma aposta no cinema como uma janela para olhar fora e dentro, olhar o enquadramento não apenas no campo de visão que nos oferece imediatamente, mas também tentar se conectar com o contracampo e o extracampo, ampliando as possibilidades das formas e das maneiras como se vê, então “nada como fazer um filme obriga a olhar as coisas”

(PASOLINI, 1990) e contribuir para criar outros possíveis. E as crianças? Quais continuidades dariam à história do menino Tanza?

Mas não é à toa que nosso afeto é guiado a focalizar o menino e a escola. Faz parte do nosso repertório de memórias das experiências vivenciadas nos nossos tempos de criança e no encontro com muitos meninos na escola. Meninos muito diferentes em escolas muito parecidas e/ou meninos muito parecidos em escolas muito diferentes? Quem sabe meninos parecidos em escolas muito parecidas e/ou meninos muito diferentes em escolas diferentes? Ou ainda, meninas/es/os e suas singularidades fora da escola. A escolha do fragmento descrito tem o desejo de possibilitar que nos dediquemos a realizar uma reflexão criativa sobre o presente, nos familiarizando com as lembranças do que a escola torna possível ver, rever e transver, como diria Manoel de Barros.

Estamos tratando a escola e a infância como dispositivos históricos de poder porque compreendemos que são duas formas que emergem das relações ou linhas de forças que atravessam as demais linhas que as constituem – estéticas, sociais, políticas, econômicas, pedagógicas, entre outras – de uma determinada maneira em um contexto histórico específico e como resposta a uma urgência. E se emergem das relações de forças, são dotadas de poder, se constituem como domínios a se conhecer e são disputadas (FOUCAULT, 2017, p.107).

Nossa reflexão parte da compreensão de que o menino que enxergamos, sob uma ótica ocidental e uma racionalidade colonizada, provavelmente seja a imagem de uma forma que tem relação com a figura conceitual denominada *criança*, que Abramowicz (2018) dá a ver de outra maneira possível, pela aproximação entre os conceitos de *sentimento de infância* (ARIÈS, [1975] 1981) e de *poder* (FOUCAULT, [1975] 2017), nos propondo pensar a emergência de uma forma diferente ou singular a partir do século XVIII, “mesmo que crianças, esses seres pequenos, sempre tenham habitado o mundo de maneira distinta, e tenham sido pensadas por filósofos e pedagogos ao longo da história ocidental” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 18)

A ideia de “emergência” é importante porque não designa uma origem, mas significa que em um determinado momento a partir do século XVIII se “dá a ver”, se visibiliza a criança com base em diversas forças como uma forma destituída de sentido, sem essência, vazia, apesar de lotada de forças. Algo mudou na história para que a criança emergisse de certa forma. Algo mudou, e a criança emergiu. Nessa linha de pensamento, uma forma não tem uma origem, mas tem uma emergência e, se as forças mudam, a forma muda. Se não há forma imutável, significa que a criança muda sempre e pode, inclusive, desaparecer. É isso que dizia Ariès, essa “forma criança” foi mudando.

Foucault se interessa pelo problema daquilo que se diferencia na história – a criança é algo que emerge, pois, uma diferença foi produzida. Nesse percurso epistemológico, portanto, tudo é histórico, pois tudo emerge. Não há forma que não emerja, portanto, pesquisar significa identificar as forças históricas que confluem para a constituição de determinado corpo. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 18)

Utilizando fontes iconográficas para interpretar o que chamou de “nossa velha sociedade tradicional”, o historiador francês Philippe Ariès ([1975] 1981) concluiu que uma outra concepção de infância foi produzida na transição da sociedade do período feudal para o período industrial na Europa ocidental, entre os séculos XVI e XVII, fazendo emergir um novo campo epistemológico: a história social da criança e da infância no ocidente.

Importante ressaltar que o historiador conclui sobre o surgimento de um “sentimento de infância” sem se ater às questões que chamam nossa atenção na contemporaneidade como, por exemplo, os atravessamentos de classe, de gênero, as relações étnico-raciais e da colonização europeia. Ou seja, “infância” é um conceito que se modifica ao longo da história e seus significados têm relação com a complexidade de saberes-poderes de cada cultura, com as condições sociais, econômicas, geográficas etc. O que nos interessa perceber na pesquisa de Ariès se forja uma racionalidade que resulta na emergência de uma diferença: a diferenciação entre as maneiras de estar no mundo de crianças e adultos.

Segundo Ariès (1981), até o fim do século XVII, quando acontecia das crianças das famílias abastadas ou da nobreza serem representadas, lhes era atribuída a forma de uma pessoa adulta em pequena escala. Para o historiador isso tinha a ver com o fato de que qualquer a criança vivia entre adultos e jovens tão logo superasse as limitações e as dependências físicas, que não eram notadas como singularidades de uma forma, mas que determinavam a possibilidade do desempenho de funções sociais, estas sim consideradas peculiaridades das “idades da vida” humana: idade dos brinquedos, da escola, do amor ou dos esportes, da corte, da cavalaria, do sedentarismo e/ou dos homens do estudo (1981, p. 39).

Entre o fim do século XVII e início do XVIII as crianças passam a ser consideradas despreparadas para as atividades relacionadas à vida adulta, passando a ser submetidas a um regime especial de tratamento que começa pela mudança qualitativa nas relações familiares. Em um primeiro momento, que o autor chama de “paparicação” e atribui aos primeiros anos de vida, a criança recebia um tratamento que se assemelhava ao tratamento de ternura e cuidados ofertados aos animais de estimação, ainda assim, um tratamento parental e afetivo que incluía a responsabilidade pelo bem-estar da criança (ARIÈS, 1981, p. 10).

Ao descrever sua netinha, “sua amiguinha”, Madame de Sévigné pinta cenas de gênero próximas das de Le Nain ou Bosse, acrescentando, porém, a delicadeza dos gravadores do fim do século XVII e dos artistas do século XVIII. “Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim e me chama de *Maman* (em vez de *Bonne Maman*)”. “Eu a amo muito. Mandei cortar seus cabelos, e ela agora usa um penteado solto. Esse penteado é feito para ela. Sua tez, seu pescoço e seu corpinho são admiráveis. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo que faz. Distraio-me com ela horas à fio.” (*Ibidem*, p. 68)

O autor identifica nas cenas literárias e iconográficas esse sentimento superficial, considerando-as indícios do reconhecimento das singularidades da infância, que se aprofunda à medida em que acontece um movimento de particularização e reorganização da vida em família, quando então acontece de se intensificarem as relações entre mães, pais e filhos, porque, segundo Ariès, “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não existia antes” (p. 11).

A percepção da singularidade da infância e o afeto que se desenvolve na convivência privada, impregnada de uma racionalidade burguesa, fez com que surgisse a preocupação com questões referentes ao desenvolvimento da criança no que diz respeito à saúde, à sociabilidade e, principalmente, à educação para uma formação moral e para o trabalho. Surgia a ideia ocidental de “inocência infantil”, associada à necessidade de apartar a criança das esferas adultas.

Segundo o historiador, a noção de “criança inocente” deriva de um movimento moralista que se espalha mediante a socialização de uma literatura pedagógica e por práticas de devoção, tanto de orientação cristã quanto protestante, influenciando também a iconografia religiosa. A educação formal tem então uma vertente moral pudica e de formação da criança para dar continuidade e atualizar o lugar social da sua família, seja por manter uma tradição de ocupação de carreiras de prestígio, seja para dar continuidade aos negócios em uma época que emerge uma classe média produzida pelo desenvolvimento do capitalismo comercial (ARIÈS, 1981, p. 138).

Eis o que escreve Coustel em 1687 em suas *Règles de l' éducation des enfants* sobre a necessidade de se amar as crianças e vencer a repugnância que elas inspiravam ao homem racional: “Se considerarmos o exterior das crianças, feito apenas de imperfeição e fraqueza, tanto no corpo como no espírito, é certo que não teremos motivos para lhes ter grande estima. Mas se olharmos o futuro e agirmos sob a inspiração da Fé, mudaremos de opinião”. Além da criança, veremos então o “bom magistrado”, ou “bom cura”, o “grande senhor”. Mas, acima de tudo, devemos lembrar que as almas das crianças, ainda impregnadas da inocência batismal, são a morada de Jesus Cristo. “Deus dá o exemplo ordenando aos Anjos que acompanhem

as crianças em todos os seus passos, sem jamais abandoná-las. (*Ibidem*, p. 140 e 141)

Abramowicz nos alerta de que essa forma *criança* da qual estamos tratando emerge na Europa, entre os séculos XVII e XVIII, com uma determinada cor de pele e lugar social, ao que completamos: com determinado tipo de cabelo, se vestindo com roupas específicas, se alimentando de uma certa maneira com certos alimentos, se comportando de determinado jeito, implicando, inclusive, em uma mudança qualitativa na atitude de adultos em relação a essas crianças.

Talvez não seja incoerente pensar que as crianças indígenas e negras assumam uma “forma criança” na modernidade – em um contexto ocidental e sob a perspectiva de uma supremacia racial branca eurocentrada – quando os movimentos indígenas e os movimentos negros estabelecem técnicas de saber e procedimentos discursivos que se articulam entre si a partir das suas diferenças e se estabelecem como poder-saber no campo das relações de poder, múltiplas e móveis.

Se a forma é constituída pelas relações de força, ela é disputada. Por isso, quando o movimento negro afirma que há que se representar crianças negras, é porque a ideia de criança emerge de uma determinada forma, com uma cor, com certos trajes etc., que excluem a criança negra (ABRAMOWICZ, 2018, p. 19).

Ainda que no contexto do filme o menino Tanza não seja racializado, é muito provável que, no contexto ocidental orientado pela branquitude¹⁹ ou pela branquitude crítica e acrítica²⁰, a cor da sua pele seja uma força que atravessa a “forma criança” e que incide sobre as linhas de visibilidade, de subjetivação e mesmo de fuga.

As categorias raciais não são naturais ou absolutas: são construções relativas e específicas, categorias engendradas por processos históricos de diferenciação. A categorização de uma mesma pessoa pode variar com o tempo, o local e o contexto. Também a autodefinição subjetiva e a mobilização política podem sabotar definições rígidas. Os africanos, antes da colonização, não pensavam em si mesmos como negros, mas como membros de grupos específicos – bantu, fon, haugá, ibo – assim como os europeus, antes da invenção do “branco”, consideravam-se irlandeses, sicilianos e assim por diante. Na Grã-Bretanha contemporânea, grupos asiáticos, caribenhos e africanos politicamente ativos referem-se a si próprios como “negros”. Em Israel, os judeus sefardistas (originários na maior parte da Ásia e da África) são chamados pelos outros e às vezes por eles mesmos de “negros”, e seu movimento militante dos anos 70 ganhou o nome de “Panteras Negras” em homenagem ao grupo americano de libertação deliberado negro do mesmo nome. (SHOHAT & STAM, 2006, p. 46)

¹⁹ (WARE, 2004; FRANKENBERG, 2004; SOVIK, 2004)

²⁰ (CARDOSO, 2008, 2010)

Sob a perspectiva de Abramowicz, o menino Tanza pode ser considerado uma imagem possível de uma forma lotada de forças, a *criança*, sobre a qual se produzem racionalidades, inclusive sustentadas por concepções de vulnerabilidade, privilégio, instrução, agência, e conforme as características que lhe são atribuídas: inocente, pura, frágil, submissa, dócil, mimada, inteligente, disciplinada, educada, sem-educação, perigosa, protagonista, produtiva, bárbara e tantos outros adjetivos.

A figura conceitual *criança*, que emergiu e se atualiza permanentemente na diferença produzida por relações de força é, por isso, uma forma dotada de poder e que também atualiza qualitativamente as relações entre adultos e crianças, seja na família, na religião, na saúde, na cultura e na educação ainda hoje. Ela também tem relação com outra forma, a *infância*, sobre a qual também se produziu uma verdade como valor universal, sustentada por relações de saber-poder que são forjadas sob uma perspectiva histórica em um contexto social, cultural e político.

Tanto a forma *infância* quanto a forma *criança*, uma vez associadas sob uma perspectiva normativa de uma representação universal, são passíveis de serem disputadas para que as diferenças sejam consideradas, ou não, na produção de saberes produzidos com vistas a nos fazer pensar o que significa cuidar e educar uma criança em um dado momento histórico, sob uma dada situação social, em um dado contexto cultural, em uma dada circunstância política.

Sob uma vertente de pensamento considerada positiva em relação à *infância*, que vai de encontro à origem etimológica da palavra *infantia* (aquela que ainda não adquiriu a fala e que tudo falta – humanidade, razão etc.), Abramowicz (2018) nos sugere pensar com Nietzsche (1997) e Agamben (2005) como as pedagogias têm operado na direção de uma infância única.

A infância é aquela que realiza a experiência do acesso à linguagem, pois a linguagem não está dada, já que não é nem olfato nem paladar, é uma experiência que deve ser realizada necessariamente na infância. Mas, em concorrência à visão pela qual Nietzsche coloca a criança em um estágio superior do desenvolvimento do espírito humano, a ideia de “infância” tem atuado como um dispositivo de poder que universaliza uma única e generalista visão de infância, e consagra a todas as crianças, independentemente de qualquer singularidade, a mesma infância (ABRAMOWICZ, 2018, p. 22).

É ponto pacífico considerar que uma importante contribuição da pesquisa histórica-demográfica realizada por Philippe Ariès foi a desnaturalização de uma concepção de

“inocência” e/ou “pureza” que constituiria uma natureza infantil, atribuída como uma verdade universal sobre a infância na modernidade, à medida que o autor dá a ver que tal racionalidade é uma construção histórica, com dimensões culturais e sociais.

Foucault ([1976] 2017) complexifica essa desconstrução de uma suposta natureza infantil ao investigar a emergência da ideia de sexualidade nas sociedades ocidentais modernas, quando então desenvolve a noção de dispositivo e percebe que há um conjunto heterogêneo de saberes e práticas discursivas que se apresentam como um regime de verdades, por exemplo, a respeito do que significa ser criança e viver a infância: quais são as especificidades do seu desenvolvimento, quais são suas características físicas, morais, intelectuais, cognitivas etc.

Com base na lógica foucaultiana, Moruzzi (2017) dá a ver que a criança é reconhecida como integrante de um grupo estratégico do dispositivo da sexualidade e a infância passa a ser compreendida como um dispositivo histórico do poder, que também influencia as perspectivas pedagógicas modernas e é atualizado para responder a uma urgência contingencial. Segundo a autora, o filósofo francês percebe uma “vontade de saber”, que ao mesmo tempo é uma vontade de não saber, condicionada a um emaranhado de saber-poder no qual se controla quem diz e o que se diz (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 33). Trata-se, portanto, da colocação do saber dirigido à criança e sobre a infância de determinada forma, no discurso considerado verdadeiro, científico, proferido pelos locutores qualificados e que orientou a educação das crianças na Modernidade.

Então, ao olharmos para a história das sociedades, notamos que a maioria tem em comum a necessidade de criar instituições e/ou rituais de transmissão dos elementos da cultura e dos saberes às novas gerações, de diferentes formas, em diferentes culturas, em diferentes tempos históricos.

A historiografia nos mostra que as sociedades se organizam conforme as possibilidades materiais objetivas e subjetivas. Sob uma perspectiva foucaultiana, podemos pensar que as sociedades se atualizam mediante o surgimento de necessidades que emergem das relações de força, dos atravessamentos das formas de poder que, por sua vez, não são um privilégio de um grupo específico, mas um jogo coletivo no qual as posições estratégicas se reorganizam permanentemente e produzem condutas e fazeres-saberes que se atualizam contingencialmente.

A escola moderna emerge pela mudança nas relações de poder na passagem do período feudal para o industrial, como vimos em Ariès (1981), ou como colocado por Foucault, da época clássica para a moderna, e foi marcada “pelo deslocamento do domínio das práticas soberanas para as práticas disciplinares” (MARÍN-DÍAZ & PARRA, 2015, p. 410), contribuindo para consolidar a governamentalidade, uma maneira de conduzir a conduta do outro e que também incita o indivíduo a conduzir a sua própria conduta na sociedade moderna neoliberal.

Tais práticas disciplinares se constituem como estratégias normalizantes, realizadas por meio das tecnologias, como por exemplo as pedagógicas, que produzem modos de condução dos corpos, dos espíritos e dos saberes para tentar assujeitar os indivíduos e os grupos de seres viventes. Ainda hoje reconhecemos estas estratégias, de maneira atualizada, em muitas instituições e em formas de relações sociais.

Marín-Díaz e Parra (2015) chamam a nossa atenção para o fato de que esse deslocamento não aconteceu por um movimento de superação e sim pela atualização das técnicas soberanas que constituíam os Estados de Justiça até o início do século XVI e em relação com as técnicas disciplinares, que se consolidaram nos séculos seguintes como estratégias de normatização dos sujeitos e das sociedades pelo controle e pela vigilância.

Foucault ([1975] 2000) propõe compreendermos que se trata de técnicas minuciosas e muitas vezes íntimas, cuja importância consiste no fato de serem “dotadas de grande poder de difusão [...], dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, [...] são eles, entretanto, que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea” (*Ibidem*, p. 120).

Ao compreendermos que os corpos e os fazeres-saberes adquirem forma nas relações de força que constituem o espaço-tempo da escola moderna ocidental, definindo parte da forma como nos constituímos como sujeitos em sociedade no decorrer dos séculos, percebemos que a disciplina é uma maneira eficiente de exercício do poder via instituição escolar, o que nos ajuda a pensar a organização social ocidental como um modo de praticar a vida e de nos relacionarmos, uma vez que “a organização do tempo e do espaço em escolas e salas de aula, assim como a circulação do conhecimento ‘escolástico’ e do autoconhecimento, penetra na família e redefine-a como um meio de educação como uma extensão da vida escolar (MASSCHELEIN & SIMONS, 2015, p. 327).

Foucault faz um resumo sobre o que identifica como resultado das estratégias disciplinares sobre os indivíduos:

Em resumo, pode se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade pode dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõem exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. ([1975] 2000, p. 141)

Ou seja, a escola moderna também emerge da mudança nas relações de poder e se torna o principal dispositivo de educação escolarizada no ocidente, com práticas disciplinares orientadas por uma racionalidade cristã-humanista de produção de saberes, espíritos e corpos disciplinados para que os sujeitos vivessem uma determinada forma de vida em sociedade.

Entendemos que é interessante não perder de vista que essa escola, um dispositivo histórico do poder, se renova em relação às urgências contingenciais dos movimentos históricos, como por exemplo, em decorrência das mudanças nas formas de produção da economia, da colonização dos territórios fora do continente europeu e atualmente por demandas neoliberais.

Importante que reconheçamos que as técnicas disciplinares que dão forma às práticas docentes com as/es/os estudantes também possibilitam a produção de novas formas de pensar e de agir, de outros fazeres-saberes que afetam as relações éticas na produção de si dos sujeitos, nas relações políticas com os outros e estéticas na relação com o mundo.

Porque nos interessa pensar a infância e escola como dispositivos históricos, as pesquisas de Ariès e de Foucault nos fazem olhar para o passado e perceber, por exemplo, que a ideia de “inocência infantil” contribuiu – e em alguma medida ainda contribui – para legitimar a pedagogização dos corpos das crianças, orientada por perspectivas moralistas e prescritivas de normas com objetivos externos a elas, para torná-las dóceis, obedientes e, mais recentemente, empreendedoras.

Os dois autores contextualizam historicamente o surgimento do que chamam de “escola moderna”, tematizando o sujeito – e a criança emerge como uma diferença que é produzida na transição de uma noção de sujeito universal para a noção de um sujeito

histórico, cuja forma também é vazia de essência e lotada de forças – com a intenção de compreendermos como chegamos a viver como vivemos no presente e imaginar outra vida possível mais que visível e nada fascista.

Sacudir as evidências para tornar visível o visível do invisível da história das ideias dos saberes, das coisas, porque a humanidade é uma forma produzida por relações de forças – de poder e de saberes, e sem essência. Quando as forças mudam, a forma também muda e pode inclusive desaparecer, como nos alertou Abramowicz (2018).

No atual momento histórico podemos considerar que uma parte das escolas está conformada por políticas governamentais e de governamentalidade, que orientam as atenções no aprender a conhecer e demonstrar a “verdade”, fazendo com que o cotidiano aconteça para dar conta de um currículo e de planejamentos organizados sem a participação das/es/os estudantes, às vezes até mesmo sem a participação docente, e desconsidera a vida que acontece enquanto isso.

Mas quando o menino Tanza descansa sobre a bomba e a desarma, nos faz sentir uma intuição de que se encontrar- na escola com suas memórias de estudante e criança o possibilitaria suspender os efeitos das relações de força que atuam sobre a sua subjetividade e o constituem contingencialmente como um menino que está envolvido com uma guerra, ou como uma vítima e

Talvez o cinema nos provoque a observar e sentir a atitude do menino, em alguma medida, como uma agência com certa positividade, cuja diferença se apresenta na cena em que ele conversa com os companheiros sobre o direito a um tratamento igualitário para o seu povo naquele território disputado.

Ele então se recolocaria na vida a partir de um espaço-tempo que também o possibilitaria cuidar de si e se produzir, que parece convidá-lo a se conectar com o que possa ser o belo das suas memórias e da escola, ainda que esse espaço-tempo também seja um dispositivo histórico do poder colonialista, e viver uma ética/estética da existência como acontecimento.

Com Foucault e Tanza pensamos a existência de uma escola orientada para e pela vida, que é de onde emergem os saberes, ou como diria Gallo (2015), “uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de

vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como sujeito singular” (p. 445).

Imaginemos, então, como fazer uma outra escola com a escola que existe, orientada para e pela vida, assim como é pelo saber, e na experiência de um tempo de infância, um tempo aiônico, de aprender e criar como condição humana no acontecimento da vida. Quem sabe, uma escola ocupação de filmes das vidas possíveis, mais que vivíveis e nada fascistas.

2.2 UM A *PRIORI* HISTÓRICO COMO FICÇÃO

O que queríamos era continuar a pressão. Havia companheiros que achavam que a gente estava chovendo no molhado. Que os fortes são os fortes e os fracos são os fracos. E que a situação não muda nunca. (...) Tínhamos até medo de ouvir estes colegas. Tínhamos medo de falar que a fala deles fosse verdade, pois é preciso crer, é preciso desesperadamente crer. Era nisto tudo que eu vinha pensando ao lado dos meus companheiros.

(Conceição Evaristo)

Sob uma perspectiva foucaultiana, entendemos a escola contemporânea como um dispositivo, uma forma que emerge das relações de força que estabelecem uma trama com elementos heterogêneos – discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas – e que é produzido contingencialmente como resposta a uma urgência, com uma função estratégica, que engloba a rearticulação dos elementos heterogêneos dispersos que surgem como efeito e exige um “perpétuo preenchimento estratégico” (FOUCAULT, 2019 [1977], p. 364).

Partimos da ideia de que essa escola assume uma determinada forma também pelo movimento dos dispositivos que nela se constituem, por efeito das relações de forças internas e externas, ou mesmo por possíveis interconexões ou semelhanças entre os elementos que os

constituem, como parece ser o caso do “dispositivo pedagógico”, entendendo que nem todo “dispositivo pedagógico” existe como escola ou que tenha uma forma determinada, mas por intuirmos que seja possível uma aproximação com o conceito do filósofo francês René Schèrer (2006), conforme Gallo (2018, p. 806):

Dispositivo pedagógico seria, pois, aquilo que provoca a união do conjunto de linhas de forças muito heterogêneas que tornam possível o campo educativo. Temos ali toda uma arquitetura das escolas, que se reproduz em todos os espaços; um conjunto de discursos pedagógicos que pontificam sobre o que é e como educar; coleções de leis que regulamentam os processos educativos; uma miríade de práticas que vão sendo inventadas e exercitadas por professores em suas salas de aula; toda uma moralidade social que se constrói em torno da educação; a institucionalização das práticas, assim como as instituições pedagógicas propriamente ditas, isso para ficar apenas nos elementos principais dessa heterogeneidade. Cada dispositivo, afirma Foucault, responde a uma urgência, a uma dada problemática; no caso, aquela enunciada pela educação moderna, pensada como formação dos seres humanos para viver nas sociedades democráticas. O dispositivo está inscrito em um dado jogo de poder, que implica em produção de saberes, e desempenha um papel estratégico.

Interessa conhecermos os elementos heterogêneos, que se constituem como linhas de força que se atravessam e dão forma à escola e, assim, imaginarmos qual o papel estratégico que ela pode assumir no processo de formação dos sujeitos e de produção das subjetividades nas sociedades contemporâneas.

Deslocamos o pensamento, que foi condicionado a se ocupar exclusivamente do que seria a função social da escola ou, ainda, da sua possível extinção, para imaginá-la também como um lugar de pensar as contribuições para a criação de uma vida sob o paradigma da experiência do desejo, do risco e de possíveis.

Nos arriscamos a ensinar e aprender o que sabemos e não sabemos em uma escola que se constitua como um espaço eminente de igualdade (RANCIÈRE, 2018), onde todos experimentem um tempo livre da lógica neoliberal da produtividade para podermos pesquisar e aprender juntas/es/os o que desejamos saber e o que podemos criar/produzir a partir desse conhecimento, tensionando-a no que diz respeito às centralidades das narrativas e a funcionalidade do conhecimento (MIGLIORIN & PIPANO, 2019, p. 70).

Concordamos com Migliorin ([2014] 2019) quando ele coloca a “igualdade” a que se refere Rancière em relação aos encontros entre cinema e educação na escola:

A igualdade não é uma igualdade de posição do sujeito, mas uma igualdade produtiva, fruto da produção do coletivo que não existe sem o trabalho e a igualdade das inteligências – a possibilidade de um sujeito qualquer fazer parte e diferença na

criação. Partir da igualdade não é, assim, dizer da diferença entre professores e alunos, mas partir das possibilidades inventivas do grupo que depende de um princípio de igualdade de inteligências que se atualizam nas práticas, se materializa nos filmes, e não por quaisquer princípios exteriores (p. 71).

Estamos como aprendizes, nos equipando para pesquisar formas de pensar a escola como um dispositivo, inclusive na sua dimensão pedagógica, e compreendemos que para conhecer um dispositivo faz-se necessário desemaranhar as linhas da trama que se estabelece pelas relações de poder e de saber, atravessadas por relações de força, nos instalando sobre elas, pois “que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no arrastam-no de norte a sul, de leste a oeste, ou em diagonal” (DELEUZE, 1990, p. 155).

Com o objetivo de reconhecer e comentar os enunciados, as práticas e os discursos que constituem, nesse espaço-tempo, a trama de saber-poder que disputam a forma escola na EEI-UFRJ, existente mesmo antes de darmos início às primeiras experiências de encontros com o cinema pela invenção da *Cinemento* e que também influenciaram a sua existência, realizamos um primeiro exercício da cartografia como uma estratégia metodológica flexível, que favorece uma performance de pensamento e atitude contemporânea e contingencial de pesquisar nos arquivos, entre idas e vindas, ou seja, nos encontros e desencontros com/entre enunciados, discursos e memórias convocadas, para pensar mundos possíveis com os arquivos, comentando-os.

A indicação parece-nos clara: o dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação. Trabalhar com 95 dispositivos implica-nos, portanto, como um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar. (KASTRUP & BARROS, 2009, p. 79)

Ao mergulharmos nas memórias escritas nos cadernos de campo, nos deparamos com um depoimento que nos fez compreender que seria fundamental dar a ver um *a priori* histórico que remetesse à indícios de como chegamos a inventar uma escola de cinema dentro da escola, como efeito mesmo do dispositivo pedagógico. Em um dos primeiros encontros para imaginar a escola de cinema, umas das mães relatou a sua primeira impressão sobre a EEI:

Não sabia que havia uma escola de educação infantil na UFRJ. Só soube quando recebi o edital de uma amiga, que também inscreveu a filha no sorteio. Quando encontrei o endereço indicado no edital, que já foi difícil, achei estranho ver que a escola estava dentro de um hospital. Fiquei imaginando o que faziam com as crianças na escola. Pensei logo em ratinhos de laboratório (risos). Quando passei do portão, vi um pátio enorme, com muitos brinquedos. Subi a rampa acompanhada do segurança, que viu a minha cara de espanto quando cheguei ao corredor com as salas

de aula e me disse: “Não precisa se assustar. A escola está em recesso e as crianças estão de férias, por isso está essa bagunça. A direção aproveita para pintar e fazer os consertos das salas. Quando as crianças voltarem, aí as professoras arrumam as salas com elas. Aqui tudo acontece com as crianças participando.” Aí começamos a conversar e comecei a pensar que se o segurança tinha essa visão da escola, era um ótimo sinal. Agora a gente está aqui querendo inventar uma escola de cinema. (Relato de uma mãe, Caderno de Campo, 2014)

Era comum escutar das pessoas que elas ficavam aliviadas quando chegavam na entrada e viam uma placa indicando que naquele lugar existe uma escola. Na época, 2014, a placa informava: ESCOLA PINTANDO A INFÂNCIA – Creche Universitária. Ainda hoje é essa placa que nos recebe no estacionamento do Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG). Quase todas as pessoas que viviam essa experiência não frequentavam a Cidade Universitária, localizada na Ilha do Fundão, e geralmente localizavam a escola utilizando a referência do IPPMG ou do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HU). Essa dificuldade também era experimentada por estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação e servidoras/es (técnicas/os e docentes) da própria universidade. Essa perspectiva de invisibilidade física pode ser pensada como um elemento marcante para a produção da forma da escola ao longo dos tempos.

Entre o tomar conhecimento de que na UFRJ havia uma escola de educação infantil, passando pela descoberta da localização do endereço do edital, e subir a rampa em companhia do segurança para conhecer o corredor com as salas, essa mãe criou algumas expectativas e imaginou situações na associação desse momento ao repertório particular composto de imagens e discursos sobre como acontece a educação em escolas para a infância.



Figura 3 – Placa de identificação da entrada da Escola de Educação Infantil com o nome dado à Creche Universitária quando foi fundada - Escola Pintando a Infância. Foto: Daniele Grazinoli.

Incluimos este importante registro dessa mãe porque a filha foi sorteada no primeiro edital de acesso universal, publicado em 2013, quando a escola acabou definitivamente com as reservas de vagas que garantiam exclusividade a estudantes e servidores da UFRJ, atendendo assim ao Art. 1, § I, da Resolução Nº1 DE 10/03/2011 do MEC, que informa ser um dever da instituição pública de ensino mantida pela União e integrante do sistema federal de ensino “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender” (BRASIL, 2011).

Está posta uma questão fundamental para refletirmos quando pensamos a história dessa escola: a sua invisibilidade. Nesse sentido, podemos pensar que talvez os concursos de acesso, seja como estudantes, seja como servidores, foram importantes iniciativas para tornar efetivamente pública a existência da EEI?

Cheguei à escola em fevereiro de 2008, depois de passar por uma seleção simplificada para o cargo de docente do departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ e ser lotada na EEI-UFRJ. Descoberto o local onde ela acontecia, a primeira impressão foi de

estar em uma instituição muito sistemática do ponto de vista do tempo e das atividades, pensamento despertado ao receber uma espécie de apostila na primeira reunião da qual participei com a equipe formada por professoras, coordenadoras pedagógicas, equipe técnica (na época formada por nutricionista, fonoaudióloga, psicóloga, assistente social e pediatra) e a diretora, Eliana Bhering, uma docente cedida temporariamente pela Faculdade de Educação para assumir a gestão da EEI.

Nesse dia também recebi a versão do Projeto Político Pedagógico (PPP), que datava de outubro de 2007, sobre o qual nos foi feita a ressalva de que se tratava de um documento orientador do trabalho a ser realizado com as crianças, em parceria com as famílias e as demais unidades da universidade, e que existia em permanente construção.

Constavam desse documento: uma breve apresentação da história da escola; os avanços mais significativos de cada gestão; mencionava as sucessivas substituições de direção mediadas hierarquicamente; as mudanças de vinculação institucional; as referências teóricas para a Educação Infantil e indicava como alguns dos acontecimentos mais significativos nesse campo da educação afetavam a efetivação do projeto e o saber-fazer no cotidiano de uma escola da universidade, responsável por ensinar, pesquisar e socializar os conhecimentos ali experimentados e criados.

O PPP é compreendido como o documento orientador do trabalho. Apresenta as influências dos campos do conhecimento que inspiram as práticas pedagógicas e, também, as relações entre bebês, crianças e adultos no cotidiano da escola, a partir de concepções sobre infância, relação família e escola, formação docente, pesquisa e extensão.

Conforme me constituía como professora nessa escola, me dei conta de que o texto do projeto pedagógico não mencionava alguns posicionamentos históricos em relação às concepções sobre o cuidar e o educar de bebês e crianças, presentes em discursos e legislações que tinham como fundamentos aspectos da assistência social e do direito à cidadania plena na primeira infância, incluindo o direito à educação para o desenvolvimento integral, assim como não fazia menção aos possíveis reflexos do contexto da reabertura democrática do país e das lutas das mulheres trabalhadoras e estudantes por creche nos ambientes de trabalho, nas escolas e nas universidades, inclusive demonstrando as relações e tensões que se estabeleciam entre as famílias e as/es/os profissionais que atuavam nessas

instituições quando eram criadas e anunciadas como respostas às demandas por assistência à trabalhadora.

Fatos que possibilitam compreender as diferenças entre os desenhos institucionais das creches e pré-escolas ao longo da história de cuidado e educação dos bebês e das crianças brasileiras; as especificidades de uma escola da/na universidade pública; e que contribuem para suspeitar dos discursos que sugerem que a Creche Universitária Pintando a Infância tinha um caráter exclusivamente assistencialista até se tornar Escola de Educação Infantil da UFRJ, em 2006.

Alguns desses acontecimentos históricos foram inseridos na versão de 2012/2015, que acontece motivada pelo processo de institucionalização instaurado a partir da publicação da Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/Ministério da Educação, publicada em 10/03/2011(BRASIL, 2011).

Acompanhando o contexto histórico da educação Infantil no Brasil, a EEI-UFRJ foi evoluindo e se afirmando enquanto instituição que tem como foco o atendimento à criança como reitera a LDB de 1996: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29). Partindo dessas perspectivas, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão das concepções sobre a educação das crianças pequenas, no movimento de selecionar e fortalecer as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (PPP, 2012/2015, p. 4)

O texto do projeto pedagógico nas versões de 2007 e 2009 já apontava que a mudança no perfil institucional da EEI se dá, tanto pela continuidade do trabalho que já vinha sendo realizado com atenção à legislação em vigor para a educação infantil no Brasil, passando pelo fortalecimentos das parcerias com unidades acadêmica dentro e fora da UFRJ para realização do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão, quanto pela mudança do acesso às vagas para bebês e crianças, que passou a acontecer através de edital interno para sorteio entre servidories da UFRJ a partir de 2006.

Na versão de 2012/2015, a escola assume com mais vigor sua condição de unidade universitária federal de Educação Infantil e demonstra estar se preparando para a universalização do acesso de bebês e crianças, conforme exigência da resolução:

As unidades universitárias federais de Educação Infantil, hoje, são entendidas também como parte da Educação Básica. Nesta perspectiva, reúnem a responsabilidade em atender as crianças com qualidade e, ao mesmo tempo,

trabalhar tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como ensino, são responsáveis pela Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, são campos de estágio dos alunos da Faculdade de Educação (em particular na Prática de Ensino em Educação Infantil). Do ponto de vista da extensão, também representam a possibilidade de ampliação e difusão de práticas e conhecimentos do campo da Educação Infantil, sendo potencial importante para a efetivação de pesquisas na área. Dessa forma, a discussão constante sobre o projeto Político Pedagógico desta escola e a construção de sua consistência teórica busca referendar o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Essa perspectiva é fortalecida uma vez que a trajetória da escola vem sendo pautada na concessão de um benefício aos servidores e estudantes da UFRJ. A modificação dessa situação (que acontece no cenário atual) exige cada vez mais o compromisso da escola com a efetivação do Projeto Político Pedagógico. (PPP, 2012/15, p. 5)

Um acontecimento importante para pensar as relações de poder que se movimentavam na EEI e que, de certa forma, contribuíram para a criação da *Cinemento*, aconteceu em 2009: uma atualização do PPP motivada pela posse das pessoas que passaram no concurso para o cargo Técnico em Assuntos Educacionais, dentre as quais me encontrava.

Era preciso registrar a chegada e as contribuições dessas/es profissionais que tinham a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)²¹ para atuar na Educação Infantil e que passaram a integrar o quadro de servidoras/es efetivos da EEI, que sofria há anos com a rotatividade de professoras/es contratadas/os temporariamente, desde a extinção do cargo de recreacionista e a aposentadoria das remanescentes, dificultando a consolidação de um projeto de educação em seus fundamentos.

Essa estratégia para tentar constituir um corpo docente permanente aconteceu porque a escola não estava institucionalizada e era uma divisão da Pró-reitoria de Pessoal e Recursos Humanos (PR4), o que impossibilitava a realização de concurso para o cargo de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no âmbito da universidade, restando a tentativa de direcionar ao máximo o edital de 2008 do concurso para o cargo Técnico em Assuntos Educacionais e constituir um quadro técnico com formação docente para atuar com os bebês e as crianças na escola.

²¹ Segundo o disposto no Art. 62 da LDBEN: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Efetivamente, tratava-se de desvio de função, que foi apresentado na versão do Projeto Político Pedagógico de 2009 com o seguinte texto²²:

A intenção de receber professores devidamente formados para atuar na Educação Infantil tornou-se realidade em agosto de 2008, quando Técnicos em Assuntos Educacionais, com especialização e experiência em Educação Infantil começaram a tomar posse na UFRJ ingressando na EEI-UFRJ. Serão, no total, 31 Técnicos em Assuntos Educacionais que ingressarão na EEI-UFRJ com funções diretamente ligadas ao trabalho com as crianças em sala, com supervisão pedagógica, sala de recurso, formação continuada, elaboração de informativos e encartes temáticos, fortalecendo o trabalho da EEI. (2009, p. 4)

As consequências dessa manobra só foram dimensionadas no decorrer de 2009, quando chegaram à escola as 25 pessoas que faltavam tomar posse, dentre as quais apenas um homem. Houve uma indignação coletiva com a condição de desvio de função, porque as pessoas não tinham em mente que seriam obrigadas a atuar como professoras de bebês e crianças bem pequenas e se sentiam chantageadas com o risco de serem exoneradas caso não ficassem na divisão da PR4 para a qual o concurso estava condicionado.

Outra dificuldade enfrentada foi o fato de que existiam pessoas que nunca tinham atuado como professoras de bebês e crianças e tinham experiência exclusivamente em coordenação pedagógica nas escolas que ofereciam Educação Infantil ou em projetos educativos que atendiam crianças na faixa etária dessa etapa da educação básica.

Esse foi um arranjo que todos sabiam que não duraria, pois, o concurso não era para docentes e ficaria claro o desvio de função. Ainda nessa gestão, foram lotados, então na escola, os primeiros TAEs, o que não foi, a princípio, problemático, pois os aprovados nas vagas do concurso eram professores substitutos da escola e já tinha conhecimento que assumiriam as turmas como docentes. Havia uma defesa, na universidade, que o fato de, no concurso, ser exigida formação docente, não caracterizaria ilegalidade no processo. Por algum tempo esse discurso foi enunciado pela gestão e enquanto permanecia um pequeno quantitativo de TAEs (Técnico em Assuntos Educacionais) houve um pouco de tranquilidade na escola. Esta tranquilidade, porém, não duraria por muito tempo. (ARAÚJO, 2014, p. 29)

A partir desse concurso, vivemos um reencontro entre pessoas que também militavam na defesa da cidadania de bebês e crianças, que as/os compreendiam como sujeitos históricos, protagonistas nos processos de aprendizagem e detentores/as de direitos, dentre os quais o

²² Esse parágrafo foi mantido na revisão do PPP em 2012, demandada pelo processo de institucionalização que foi iniciado a partir da Resolução N° 1 do MEC DE 2011, com a seguinte redação: A intenção de receber professores **com licenciatura plena em Pedagogia** para atuar na **escola**, tornou-se realidade em agosto de 2008, quando Técnicos em Assuntos Educacionais com experiência em Educação Infantil **e/ou Supervisão Escolar** começaram a tomar posse na UFRJ ingressando na EEI-UFRJ. **Foram**, no total, 31 Técnicos em Assuntos Educacionais que ingressaram **nesta divisão**, com funções diretamente ligadas ao trabalho com as crianças em sala, com supervisão pedagógica, formação continuada, elaboração de informativos e encartes temáticos, fortalecendo **as práticas pedagógicas**. (PPP, 2012/2015, p. 07)

direito constitucional à Educação Infantil pública, socialmente referenciada e de qualidade. Concordávamos que o desvio de função era uma contradição, ainda que compreendêssemos a tática criada no contexto de existência da escola e sem permitir que esse desvio burocrático compromettesse uma postura docente ética, dialógica e responsiva, estabelecendo relações de cuidados e educação seguras e afetivas com os bebês e as crianças e em diálogo com as famílias.

Começava um período de muitos questionamentos e mudanças de atitudes frente às condições de funcionamento da EEI, até então divisão da PR4, e às concepções de Educação Infantil presentes ou ausentes no projeto político pedagógico, nas práticas de interações e cuidados com bebês e crianças e mesmo na formação docente, qualificando ainda mais o trabalho pedagógico e assumindo como principal referência as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) para um currículo praticado.

Em 2011 acontece a publicação da Resolução N° 1 do MEC, fruto principalmente da militância da Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEDI). Ela é recebida como um instrumento fundamental para a tão buscada institucionalização da EEI.

Em um primeiro momento, foi preciso sair em campo para impedir que o discurso de municipalização da escola ganhasse adeptos na Faculdade de Educação, apresentando o histórico do trabalho e das realizações administrativas conquistadas por várias gestões com o objetivo de alcançar a institucionalização e retirar a EEI da invisibilidade no âmbito da universidade.

Esse feito reafirmou a competência acadêmica e militante das/os servidoras/es da categoria técnica administrativa que atuavam em todos os setores desta divisão da PR4 e que se envolveram com a luta pela institucionalização, que na verdade foi iniciada em 2006.

Conseguimos adesões por reconhecimento à história e ao trabalho realizado na escola e iniciamos os debates, estabelecendo grupos de trabalhos externos – para trocar experiências e perspectivas com outras unidades de Educação Infantil do âmbito federal afetadas pela resolução do Ministério da Educação (MEC) – e internos, que levou à organização do seminário que trazia como título a questão principal para o processo de institucionalização:

“Qual o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ?”, com o objetivo de levar o debate à público sobre os termos da resolução e o risco de extinção com a municipalização.

O evento contou com a participação de representantes da decania do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Pró-reitoria de Pessoal PR4, da Faculdade de Educação, do Colégio de Aplicação da UFRJ e dos Sindicatos de trabalhadoras das categorias docentes e técnico administrativas. Foram muitos os arranjos de organização dos trabalhos necessários para que a escola passasse à Órgão Suplementar do CFCH em 2013, figurando no organograma da universidade como a primeira etapa da Educação Básica, ao lado do CAPUFRJ, do qual passa a condição de Setor de Educação Infantil após a incorporação em 2019.

Em 2011 também aconteceu uma greve nacional da categoria Técnico Administrativa ligadas ao MEC que expôs o desvio de função na EEI e da qual saímos, nós que estávamos nessa condição na escola, com o que consideramos na época como vitórias no âmbito da estrutura universitária, dentre as quais estavam a retomada dos concursos temporários para docente em 2012, o que também contribuiu para dar celeridade ao processo de institucionalização que tornasse possível a abertura de vagas em concursos para professorias EBTTs e, conseqüentemente, o reenquadramento das/os técnicas/os que continuavam na escola, para ocupar cargos e funções previstas para o cargo de TAE, conforme descritas no edital do concurso de 2008:

Técnico em Assuntos Educacionais: Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade.(UFRJ, Edital no 28/2008, Anexo IV)

Vale registrar que os movimentos de greve que ocorreram na UFRJ desde a criação da EEI também foram importantíssimos para dar visibilidade ao trabalho realizado com bebês, crianças e suas famílias para formação integral e às necessidades de investimento em infraestrutura e à urgência da superação das relações de trabalho precarizadas por meio de concursos para formação do quadro docente e de apoio (limpeza, segurança, cozinha, manutenção predial).

Foi em 2015, durante uma greve nacional, que fortalecemos o debate sobre o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ, entendendo-a como a primeira etapa da Educação Básica na universidade e, conseqüentemente, a necessidade de configurar sua existência como Órgão Suplementar do CFCH associada ao Colégio de Aplicação da UFRJ. As participações da comunidade da EEI nas atividades de ocupação da universidade nas praças colocaram a seguinte provocação ao público:



Figura 4 – Parte da comunidade da Escola de Educação Infantil na atividade de greve de 2015, Universidade na Praça. Foto baixada do perfil da professora Monique Lourenço, publicada em 28/07/2015.

Em 2015 a EEI tinha um quadro funcional majoritariamente branco nas atividades mais prestigiadas e majoritariamente negro nas atividades mais subalternizadas, atuando cotidianamente com 26 bebês e 55 crianças até 6 anos, sendo constituído por: 28 docentes substitutas/os (26 mulheres e 2 homens), incluindo Educação Física, Dança e Educação Inclusiva, com contrato temporário de um ano e renovável por mais um ano; 8 Técnicos em Assuntos Educacionais (7 mulheres e 1 homem) atuando nos projetos de ciência, de cinema, de ateliê, sala de leitura, de segurança alimentar, e orientação de PIBID, de inserção de bebês, crianças e famílias e de transição para o Ensino Fundamental, e 7 (todas mulheres) nas coordenações (pedagógica, de extensão, de estágio e de pesquisa); outras 23 pessoas do quadro técnico (21 mulheres e 2 homens), com enquadramentos funcionais diversos e atuando nas áreas da administração escolar (manutenção predial, secretaria, recepção, enfermaria, almoxarifado, projetos e direção); 5 trabalhadoras/es de apoio na limpeza (3 mulheres e 2 homens), 10 trabalhadoras/es na cozinha (2 copeira/o, 6 cozinheiras, um estoquista e uma nutricionista), a metade com vínculo empregatício terceirizado; 9 seguranças (8 homens e 1 mulher) com vínculo empregatício terceirizado.

Deste percurso, com enquadramentos de enquadramentos realizados nas versões dos projetos pedagógicos para invenção de um *a priori* histórico, cujo objetivo é nos colocar a pensar como as linhas que compõem a trama dessa escola da infância reverberaram na criação da escola de cinema *Cinemento*, passamos a considerar esses enquadramentos como indícios de dimensões de poder que constituem as linhas de forças cujos efeitos atravessam as linhas de visibilidade e de enunciação, nas quais existem dimensões do saber do dispositivo que envolvem “regimes de luz e de produção de verdades, além de jogos entre visível x invisível, visível x dizível” (PRADO FILHO & TITE, 2013, p. 50).

Nos interessa focalizar em duas experiências dessas relações de forças, porque entendemos que contribuíram para inventar uma forma de promover encontros para ver e fazer cinema na escola: o fato de que o processo de revisão da versão de 2012/2015 do PPP acolheu uma reorientação teórica e de caminhos metodológicos que vinham acontecendo no cotidiano da EEI; e uma busca pessoal por uma identidade de TAE que dialogasse com a minha identidade de professora.

Ao ratificar uma concepção de escola com a infância como espaço-tempo dos direitos de bebês, crianças e adultos, para além do direito à aprendizagem, e dar ênfase às dimensões da produção da cultura, da construção de uma cidadania compromissada com a solidariedade

e que percebe nas diferenças uma potência para imaginar formas possíveis de existências humanas e sociais, manteve-se a abertura que levou à invenção da *Cinemento*, assim como de uma TAE-professora-cineasta de cinema escoleiro. Tudo isso sob os princípios da participação, da escuta e do diálogo.

Nossa atenção acontece sob a inspiração das paisagens afetivas que compõem um filme cuja motivação foi o desejo de compor com os arquivos audiovisuais da documentação pedagógica um exercício de arte que jogasse luz nas miudezas das relações entre e com os bebês e nos ajudasse a realizar uma ficção de um currículo praticado para uma vida vivível. Foi essa experiência que, alguns anos mais tarde, me levou à aventura de inventar uma escola de cinema na EEI, assim como uma identidade TAE nesse espaço-tempo.

2.3 PAISAGENS AFETIVAS: ALGUNS ENQUADRAMENTOS.

Muitas vezes, quando estamos em meio à natureza, não nos damos conta do lugar em que nos encontramos, porém se fizermos uma foto, de repente essa imagem confere à natureza um significado maior. O cinema faz a mesma coisa. O fato de delimitar um objeto, excluindo todo o resto, sublinha a sua beleza. Procurei assim introduzir no filme minhas preocupações sobre o cinema e sobre os seus limites, a convicção de que não existe uma ideia rígida e definitiva de cinema, mas que esta se constrói conforme a realização de cada obra. Cada resposta é útil para fazer emergir uma outra pergunta. Cada etapa é um caminho em direção à definição dessa ideia.

(Abbas Kiarostami)

A experiência de ver filmes na escola não foi inaugurada com a escola de cinema *Cinemento*. Nem os riscos de fazer cinema. O que mais havia na escola eram movimentos, sons, texturas, silêncios, miudezas, enfim, detalhes da vida de um cotidiano repleto de singularidades e inteirezas que estão registradas em fotografias, em áudios, em filmagens motivadas como documentação pedagógica.

Ao entrar em contato reiteradas vezes com essas vidas documentadas por crianças e adultos da escola, elas passavam a nos comover pelos detalhes. Era comum começarmos as análises das imagens determinando o invisível, mas o tempo nos presenteava com lupas de ver os detalhes do visível, ali onde é um exercício necessário permanecer na superfície, dar atenção à aparência, acreditar que há possibilidades nas formas, cores, sons, palavras, texturas e pontos de vista.

Foi assim que aconteceu de querermos fazer um filme para ser apresentado no VI COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil *Educação Infantil subvertendo ordens? Política, imaginação e fantasia*. Então montamos o curta *Saberes discentes, aprendizagens docentes: as brincadeiras entendidas como narrativas que ensinam aos adultos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ)*, em 2012.

A repercussão do filme no evento foi tão interessante que fez com que desejássemos compreender a questão de um olhar mais orientado pela arte, fazendo com que buscássemos refletir sobre como unir a documentação pedagógica das práticas curriculares cotidianas, ou currículos praticados, às dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas do cinema.

Voltamos a este filme para buscarmos os enquadramentos que jogam luzes e sombras sobre as linhas de visibilidade e de enunciação nos acontecimentos de um currículo que é praticado no cotidiano escolar para ver indícios do que seria uma vida vivível. Como um cinema realizado nas escolas pode provocar as maneiras de enquadrar e inventar o lugar do currículo na constituição de uma vida vivível? Por que um currículo para uma vida vivível? O que é uma vida vivível?

2.3.1 Cenas/enquadramentos de um filme-vivência

Em 2011 assumi junto com mais três professoras a responsabilidade por um grupo da escola na faixa etária entre um ano e seis meses e dois anos, cujas experiências das práticas curriculares vividas estão no filme *Saberes discentes, aprendizagens docentes: as brincadeiras entendidas como narrativas que ensinam aos adultos no cotidiano da escola de educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ)*, realizado com os arquivos da documentação pedagógica e que apresentam alguns momentos das relações entre bebês, crianças e professoras.

Foram escolhidas as filmagens de quatro situações que chamaram a nossa atenção porque observamos semelhanças com o que acontecia em grupos diferentes no cotidiano da EEI e que, por isso, passaram a integrar o repertório das referências de um currículo praticado nessa escola, que se fazia potente não apenas por uma desejável coerência teórico-prática em relação ao PPP, mas pela possibilidade de reinventá-lo a cada repetição diferente, ou a cada acontecimento.

As situações filmadas foram: uma brincadeira com a caixa de papelão, que rolava pelo impulso de bebês e crianças que estavam do lado de dentro; a brincadeira no pátio da escola, que dá a ver uma performance realizada pelas crianças e pela professora e inspirada na história dos três porquinhos; a inserção das crianças em uma atividade de pintura com pincel e tinta guache que um grupo de crianças mais velhas estava realizando no corredor da escola; e a tentativa de uma troca de fralda que virou uma disputa entre duas crianças pela boneca a ser trocada.

Para pensar como os enquadramentos que aparecem no filme nos fornecem indícios sobre a questão de um currículo praticado e constitutivo – ou não – de uma vida vivível, decidimos tomar como referência as duas situações que costumam gerar mais comentários após as exposições e que nos fazem pensar o visível e o invisível quando o filme é exibido: a disputa pela boneca e a brincadeira na caixa.

A cena da disputa pela boneca foi gravada na sala de referência do grupo e é constituída por dois planos – existem dois cortes na imagem – que mostram os corpos das duas meninas por inteiro na altura delas e dão a ver como a situação se instaura, ao mostrar o momento em que a menina que está com a boneca deixa o brinquedo sobre um colchonete azul para pegar com a professora uma fralda descartável que seria colocada na “filha”. Nesse momento, a colega pega a boneca e a menina “mãe” empreende o que parece ser uma tentativa de convencimento de devolução do brinquedo pela a outra, recorrendo a aproximações carinhosas e a duas palavras: – *Amiga. Pesta, amiga*. Enquanto isso, a colega ignora a menina e se concentra em continuar mexendo na boneca. Como a tentativa de conseguir a devolução da boneca não teve êxito, as duas meninas começam a querer ganhar a disputa na força e no grito, transformando a boneca em um cabo de guerra: – *MIGAAAA! ME DÁ, MIGAAAA!!!! É MINHA FIA!!!!; – NÃO!!! É MINHA!!!* A edição que dá a ver o plano sem cortes teve como intenção mostrar que elas vivem essa disputa durante menos de dois minutos. A menina que deu início à disputa sai de quadro com a boneca nos braços, enquanto

a outra menina que ficou sem a boneca continua sendo filmada. Ela está com a fralda nas mãos. Então se senta no chão branco fofo e percebe que ela está usando uma fralda igual. É possível perceber uma voz ao fundo, no contracampo do enquadramento que negocia uma troca de brinquedos e logo em seguida a colega volta a ser filmada, devolvendo a boneca à menina sentada no chão explorando a fralda descartável. A colega sai do enquadramento e acontece o início de outra sequência do mesmo plano em que aparece apenas a menina “mãe” de corpo inteiro, sentada no chão, tentando colocar a fralda descartável na boneca que está entre as suas pernas. Ela puxa e junta as abas, estica no chão, mas a fralda volta a ficar meio dobrada, dificultando a tarefa de ser colocada na boneca, até que ela desiste, avisa à “filha” para não fazer xixi, se levanta e sai andando com a boneca debaixo do braço, quando é realizado o corte final.



Figura 5 – Frame da disputa pela boneca no filme-vivência *Saberes discentes, aprendizagens docentes* realizado em 2012

A brincadeira na caixa de papelão é filmada com a câmera que está nas mãos brincantes e acompanhando o ritmo frenético das crianças e das professoras, o que proporciona dinamismo à cena de dois planos e que mostra bebês protagonistas sob muitos ângulos, tanto fora quanto dentro da caixa: as crianças empurrando a caixa com as/os colegas dentro; a câmera posicionada por cima, de maneira a mostrar as crianças dentro da caixa; vistas do chão; a caixa virando etc. Nesse plano a questão do som também fica ressaltada, com a influência do fundo musical sobre os ritmos da brincadeira, os gritos que antecipam e

se seguem aos momentos do medo, dos sustos, das gargalhadas e dos efeitos da adrenalina. As falas das crianças e das professoras, que revelam tratamentos de intimidade, limite, segurança e descontração. – *Segura ela, vai cair! Empurra para frente para virar, mas cuidado para não cair por cima dele.* – *VAI VIRA! VAI VIRA!! (RISOS).* – *SOCORRO! TÔ COM MEDO!!!* – *Sai aqui.* – *NÃO, EU QUERO VIRAR!* Observa-se nesse plano a diversidade de tamanhos, de habilidades físicas, de gênero e de raça na composição do grupo de crianças e de professoras. Muitas crianças fantasiadas, parecendo não existir uma interferência para a adequação da roupa ao entendimento de gênero. A brincadeira demora tanto tempo que há um corte e segue-se outro plano de continuidade.



Figura 6 – Frame da brincadeira na caixa no filme-vivência *Saberes discentes, aprendizagens docentes* realizado em 2012

Depois que as crianças realizavam alguma ação que fosse documentada pelas professoras o material era organizado e apresentado a elas para ouvi-las, observar reações, ter novas ideias, inclusive de quais momentos dar ênfase em edições de filmes, de textos etc.

Os bebês também participavam desse momento, no entanto, a avaliação do que entraria na edição estava condicionada à percepção de adultos que estavam envolvidos no processo, que implicava, dentre outras coisas, a constatação da disposição para a interação e a sensação de bem-estar que a atividade havia proporcionado ou não.

Os enquadramentos apresentados nesse texto passaram por esses momentos de reflexão até virarem um filme que, a cada exibição, abre novas possibilidades de enquadramentos.

Tomamos como referência os seguintes momentos específicos de exibição para pensar um currículo constituinte de uma vida mais que vivível: para o grupo das crianças que aparecem no filme, com o intervalo de um ano após as filmagens e com a participação das famílias; no VI COPEDI (2012); e na apresentação das práticas e do currículo da escola de educação infantil em um curso de *extensão Educação Infantil – práticas em debate: a linguagem no cotidiano*, oferecido pela Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC, da Faculdade de Educação da UFRJ em 2012.

Na sessão realizada para as crianças e suas famílias, durante a exibição as crianças iam ao delírio, porque estavam se vendo “muito bebês”. Riam cada vez que uma colega ou um colega caía, disputava um brinquedo, se pintava, enfim, qualquer coisa que remetesse à memória do prazer ou do desconforto que sentiram.

As pessoas adultas riam das reações das crianças ao vivo e no filme, mas quando surgiam as cenas de “perigo” – as disputas, as correrias, os rolamentos – a tensão ficava clara nas feições dos responsáveis.

Destacamos no caderno de campo dois diálogos que consideramos enquadramentos do enquadramento das meninas disputando a boneca. O primeiro dá a ver uma conversa entre a professora e um menino de 4 anos, já o segundo é uma conversa entre professora e uma mãe de uma das meninas que aparece na cena da briga pela boneca:

Menino: – Por que ela não bate na “fulana” pra pegar a boneca? Bate logo!

Professora: – Você bateria ou conversaria para resolver?

Menino: – Eu batia, porque o brinquedo era dela.

Professora: – Mas você sabe conversar. Não acha melhor conversar ou pedir ajuda?

Menino: – Não. Você fala muito e demora e eu quero brincar.



Mãe: – Eu fiquei preocupada com a briga pela boneca, porque ninguém fez nada para intervir. Pensei que as duas iam brigar de bater uma na outra. Mas achei engraçado quando a menina falava “amiga, amiga”, porque via ela repetindo o que já vi você falar.

Professora: – E o que você achou do desfecho da briga?

Mãe: – Achei que não teve briga de bater porque outra professora ofereceu uma alternativa de brinquedo.

Professora: E se tivessem batido uma na outra?

Mãe: – Que vocês estavam deixando acontecer para filmar.

Professora: – Você já presenciou alguma briga das crianças aqui na escola?

Mãe: – Sim. Agora, pensando bem, vocês tentam fazer as crianças se entenderem antes de intervir. É mesmo... Mas fiquei tensa.



Os diálogos que foram registrados após a exibição dos filmes para as crianças e responsáveis podem ratificar o efetivo trabalho baseado no PPP da escola e nas DCNEI (BRASIL, 2009) que, dentre os pressupostos de compreensão sobre o pleno desenvolvimento de bebês e crianças, apontam como fundamentais as interações sociais, inclusive com adultos, e a presença da família na escola.

A cena em questão mostra o acontecimento de uma disputa por uma boneca que não tem a intervenção imediata de uma professora, mas é possível ouvir a voz de uma pessoa adulta ao fundo que, nos momentos de uma participação como coadjuvante, colabora para que se concretize os desejos e a negociação entre as meninas.

Quando o menino que assiste a cena durante a exibição sugere que teria a reação de utilizar da violência para resolver a disputa, ao mesmo tempo que ele abre a possibilidade de

ser questionado sobre a sua capacidade de diálogo, questiona a maneira como a professora tem resolvido os conflitos que acontecem no grupo.

Já a mãe que assistiu junto com as crianças disse ter ficado preocupada com a falta de mediação das professoras, mas identificou que uma das meninas repetia “amiga, amiga” para tentar obter a boneca de volta, imitando a professora.

Questionada sobre o que havia achado da solução da “briga”, ela responde que percebeu a mediação de uma professora. Questionada sobre a possibilidade da “briga” se desdobrar em agressão física, a mãe levanta uma questão bem importante quando afirma: “Que vocês estavam deixando acontecer para filmar”.

Então ela é levada a recorrer à memória dos momentos em que esteve na escola e presenciou a maneira como as/os professoras/es mediavam as interações conflituosas e mesmo as violentas entre os bebês e as crianças, reconhecendo então que a atuação “coadjuvante” de adultes era uma maneira de possibilitar que o conflito fosse resolvido com a experimentação dos repertórios próprios de bebês e crianças.

A documentação pedagógica gerou um debate entorno da mediação de pessoas adultas em conflitos e violências que acontecem na escola, propiciando uma produção de sentidos em relação aos acontecimentos que criam as condições de experimentação de um movimento de cocriação, no qual a verdade é um efeito proporcional em relação ao sentido, que por sua vez é expresso em problemas. Segundo Olsson (2017), inspirando-se em Deleuze (1994):

Os problemas são geralmente tratados como dados e pré-fabricados, e uma vez encontrada sua solução, eles desaparecerão como problemas. Como o sentido é continuamente produzido, o problema, onde o sentido está localizado, não deve ser tratado como dado. As soluções não estão esperando e nem correspondem há problemas pré-fabricados. As soluções aparecem em uma relação proporcional ao sentido do problema. (p. 51)

Justamente, é no contexto das interações, das disputas dos brinquedos, dos espaços e da atenção que crianças e adultes vivem a experiência da subjetivação e da dessubjetivação, tanto de maneira individual quanto coletivamente. Existimos em agenciamentos do desejo, produzidos nos encontros e desencontros entre pessoas, delas com outros seres vivos, com outros objetos e com o lugar onde se está, como acontecimentos simultâneos (DELEUZE & GUATTARI, 1984). As meninas desejavam a boneca para brincar

na escola. Nós desejamos pensar sobre isso com um filme produzidos em um contexto de uma escola da infância.

Entendíamos que nem toda documentação pedagógica é um filme e que todo filme tem uma dimensão documental dos espaços-tempos situados em um contexto histórico e contingencial, intuíamos que se conseguíssemos fazer um filme com o material produzido sobre as práticas cotidianas na escola, conseguiríamos promover um modo de fruição e de afetação capaz “de tornar o mundo pensável que perturba o pensável do que não é cinema: nós mesmos, a escola” (MIGLIORIN, 2014, p. 156)

Na sessão realizada em 2012 como uma das atividades de um curso de extensão na Faculdade de Educação da UFRJ para uma plateia de professoras da educação infantil das redes públicas e privadas, os enquadramentos do enquadramento que nos parecem trazer mais contribuições para pensarmos um currículo para a produção de uma vida vivível têm como referência a cena da brincadeira com a caixa de papelão. Algumas professoras e alguns professores fizeram as seguintes observações:

- **Professora de escola privada** – *Na minha escola, se eu deixo as crianças brincarem assim, eu sou demitida na hora por “colocar as crianças em perigo”. É um exagero que eu tô falando, mas que a direção me enquadraria, com certeza.*
- **Professor de escola pública** – *Achei muito legal ver que meninos usam fantasias de meninas e ninguém parece se importar. Tem muitas coisas que aparecem nessa cena que a gente tem dificuldade de colocar em prática em muitas escolas. Misturar criança pequena com criança maior, umas caindo por cima das outras, de jeito nenhum na escola onde eu trabalho.*
- **Professora de escola pública** – *Essa questão da fantasia é um pouco complicada, porque tem pai que não admite ver o filho com fantasia de menina, brincando com brinquedo de menina. Tem gente que fica preocupada se isso influencia na sexualidade da criança.*
- **Professora de escola privada** – *Eu penso que o problema é que a gente quer tratar criança como trata um adulto ou um adolescente. Quem disse que as crianças estão preocupadas se vão ser gays, ou lésbicas? Elas querem brincar e a gente fica atrapalhando. Só me preocupo com a segurança na brincadeira, e só.*
- **Professora de escola privada** – *Também tem uma coisa que acontece se a gente mostra como a brincadeira, que é o pai e a mãe acharem que a gente não ensina*

nada para as crianças, que só brincam. Se a gente mostrar uma brincadeira que elas estejam tentando escrever o nome ou fazer conta, aí os responsáveis amam.

Importante ressaltar que havia uma compreensão geral do público de que todas as crianças que aparecem no filme estão dentro de uma perspectiva de classe que lhes confere o reconhecimento de uma vida vivível, se considerarmos como condições dessa vida para bebês e crianças, como ter direito a um lar, viver na companhia da família que, por sua vez, tem chances de lhes garantir atendimento das necessidades básicas etc.

A breve descrição dos planos filmados no contexto da escola de educação infantil tem a intenção de embasar as questões que surgiram após a exibição do filme para crianças e adultos dentro e fora desse espaço-tempo. Acreditamos que as percepções sobre “enquadramentos” propostas por Butler (2015) contribuem para pensar como o cinema realizado na escola nos dá a ver detalhes das situações e nos põe a falar de coisas que não aparecem nos enquadramentos das fotos, dos relatórios, dos planejamentos e que, de alguma maneira, podem estabelecer uma zona de conforto ao confirmar sistemas de reconhecimento tradicionais, para então nos fazer pensar se ou quando é necessário enquadrar o enquadramento e inventar o lugar do currículo na constituição de uma vida vivível.

Colocou-se uma questão: como a invenção das identidades e das diferenças assume contornos muito mais fluídos em sistemas que operam sob a perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, tomando como referência as reflexões da filósofa Judith Butler (2015, 2017) quando pensa a identidade, performatividade, enquadramento e vida vivível? Será que os cinemas fazem as identidades e as diferenças fluírem?

2.3.2 Subversões na produção e representação das identidades e das diferenças.

A compreensão de que as identidades e as diferenças são produzidas em contextos e impactadas pelas contingências nos ajuda a perceber que existem infinitas possibilidades de inventar sistemas de representação das identidades, inclusive as que têm como “foco os modos culturais de regular as disposições afetivas e éticas por meio de um enquadramento seletivo e diferenciado da violência” (BUTLER, 2015, p. 13), sendo essa violência todo e qualquer movimento de precarização da vida. Por consequência, a categorização de um sistema de representação e/ou de uma forma de se identificar não encerra a possibilidade de que mais sentidos possam ser atribuídos conforme os contextos e as contingências.

Sobre a questão da produção da identidade, parece pertinente trazer como exemplo uma das perspectivas dos estudos *queer*, elaborada por Judith Butler, sobre a nomeação “mulher”:

Ao invés de um significante estável a comandar o consentimento daquelas a quem pretendo descrever e representar, *mulheres* – mesmo no plural – tornou-se um termo problemático, um ponto de contestação, uma causa de ansiedade. [...] Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2017, p. 20 e 21)

Grosso modo, a autora propõe pensar que “ser” mulher varia conforme os espaços e os tempos, onde o caráter performativo do gênero tem a ver com o fato do corpo não estar condicionado a uma essencialidade, ou por não “ser”, mas entendido como uma “fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017, p. 240), ou seja, implicado pelas e nas modalidades interseccionais de classe, raça, étnicas, regionais e sexuais de identidades discursivas constituídas (*ibidem*, p. 21).

Para Butler (2017) essa construção tanto acontece no tempo quanto é, ela própria, um processo temporal que se dá pela reiteração de normas, ou seja, o gênero é naturalizado e desestabilizado de maneira simultânea no acontecimento dessa reiteração. Uma prática que se repete ou se ritualiza produz uma construção naturalizada do gênero, então a norma provoca a abertura de “fissuras ou fossos”, como algo que escapa ou excede a ela própria, e que demonstra a instabilidade constitutiva dessa construção. Os atos performativos do gênero constituem – mas não descrevem – os sujeitos dentro dos campos discursivos de saber e poder.

Ao pensar a crítica feita por Judith Butler ao fundamento da identidade nomeada “mulher”, com o qual opera uma parcela significativa das militantes do movimento feminista, pode-se considerá-la um enquadramento constitutivo do currículo também, porque recoloca...

[...] o diferimento e a lacuna como constitutivos dos currículos, reativando a relacionalidade confiscada pela lógica da simples relação entre a expressão normativa do currículo e sua interpretação sociológica. O que emerge não é apenas uma visão de currículo *queer* como também uma visão *queer* do currículo, que não apenas desalinha a aparente naturalidade das relações de gênero e de sexualidade, como se currículo fosse um território fixo, mas também as relações entre vida e currículo como se fossem controláveis. (RANNIERY, 2017, p. 57 e 58).

Em *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*, Judith Butler (2015) se

inspira na perspectiva metodológica do enquadramento – mais conhecida como *framing analysis*²³ – para pensar o “complexo e frágil caráter dos vínculos sociais”(p.11) em um contexto de extrema violência, como o de ocorrência da guerra e nos convoca a prestar atenção para o fato de que “vida”, assim como “mulher”, não é uma condição de “ser” essencial, mas uma categoria que se forja conforme as condições para a existência, conseqüentemente, para apreensão ou não de uma vida específica, que tem a ver com o que a autora chama de as modalidades interseccionais: gênero, raça, etnia, classe social, orientação sexual, religião, etc.

Existem dois problemas colocados pelo conceito de enquadramento utilizado: o de ordem epistemológica consiste no fato de que, segundo Butler (2015), “as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (suscetível de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder” (p. 14), que têm como objetivo delimitar a esfera de aparição; e o de ordem ontológica – *O que é uma vida?* – pois o “ser” é constituído dentro de operações de poder seletivos, cujos mecanismos específicos de produção da vida sejam mais precisos.

Um filme sempre é realizado conforme as preferências estéticas, éticas, poéticas e políticas de quem está envolvida/e/o com a sua produção. Os enquadramentos acontecem na pré-produção (tema, roteiro, locação, personagem etc.), na produção (filmagem, luz, som etc.) e na pós-produção (edição, exibição, distribuição etc.). Os problemas de ordem epistemológica e ontológica levantados por Butler (2017) em relação à teoria do enquadramento demonstram que a “moldura” ou, no caso do cinema, a edição, não consegue conter as cenas que se desejou ilustrar porque fora há espectralidade que tem a sua própria rede de significação que é acionada e confere sentido ao que há dentro, tornando a cena possível, reconhecível.

A moldura nunca determinou realmente, de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos. Algo ultrapassa a moldura que atrapalha o nosso senso de realidade; em outras palavras, algo acontece que não se ajusta à nossa compreensão estabelecida das coisas. (BUTLER, 2017, p. 24)

²³ Segundo o sociólogo Ervin Goffman, a experiência de cada indivíduo resulta de como ele enquadra a realidade ao seu redor, ou seja, de como e o porquê a consciência individual, ao se distanciar da realidade produzida por amplos sistemas sociais, se aproxima do aspecto microscópico das interações interpessoais do cotidiano. Os enquadramentos dos fatos, dos eventos e das vidas passam a fazer parte da experiência de uma pessoa quando são objetos de interpretação e codificação.

Nesse sentido, o reconhecimento é precedido pela existência das “condições mais gerais que preparam ou modela um sujeito para o reconhecimento” (*Ibidem*, p. 19). Este sujeito tem um corpo exposto a forças sociais e políticas, assim como às exigências de sociabilidade como a linguagem, o trabalho, as brincadeiras, as interações e o desejo, que agem de forma articulada em contextos e devido a contingências, em espaços e tempos determinados, de maneira a “maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (p. 15). Essas molduras ou enquadramentos atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender – vidas vivíveis, porque passíveis de luto – daquelas que não podemos, afetam a nossa apreensão sobre o que é ou não reconhecido e organizam a nossa experiência visual.

[...] o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual se desloca de um lugar a outro. Como o enquadramento rompe constantemente com o seu contexto, esse rompimento converte-se em parte de sua própria definição. Isso nos conduz a uma maneira diferente de compreender tanto a eficácia do enquadramento quanto a sua vulnerabilidade à reversão, à subversão e mesmo à instrumentalização crítica. O que é aceito em uma instância, em outra é tematizado criticamente ou até mesmo com incredulidade. Essa dimensão temporal variável do enquadramento constitui, igualmente, a possibilidade e a trajetória de sua comoção. (p. 26)

Os estudos pós-estruturalistas, com contribuição da filosofia da diferença, nos encorajam a mergulhar na teoria de Judith Butler (2015, 2017) como forma de conhecer uma outra mirada sobre as possibilidades de enquadramento das relações sociais e inventar analogias com o cinema realizado na escola, criando “fissuras” que, na concepção da escola como um dispositivo pedagógico, possam ser constitutivas/os das linhas de subjetivação que se instauram nesse espaço-tempo.

É desse risco, de inventar enquadramentos dos enquadramentos dos encontros e desencontros com o cinema na escola, que contribui para realizar um currículo que possibilite o reconhecimento e a subversão dos sistemas que instauram parâmetros para uma vida vivível, que tratamos adiante.

2.3.3 Contribuições para um currículo constituinte de uma vida vivível

Quando pensamos com enquadramentos que podem inspirar a invenção de um currículo constituinte de uma vida vivível, criamos um espaço-tempo para reconhecermos os sistemas de produção das identidades e das diferenças com os quais operamos e que podemos profanar, inclusive nos currículos.

Essa experiência possibilita percebermos os momentos de fissura, de transbordamento ou mesmo de ruptura nas reiteraões das normas hegemônicas no contexto de uma escola de educação infantil e, então, pensar como o cinema na escola pode ser uma tecnologia que cria as condições para o acontecimento destes momentos que desestabilizam e atualizam a existência desses sistemas quando os reinventam.

Os enquadramentos propostos para este exercício sugerem que, do ponto de vista individual e/ou coletivo, bebês e crianças que aparecem no filme feito na escola estão inseridos em contextos que lhes conferem certas condições para uma vida vivível, tanto no cotidiano familiar quanto no escolar, porque as normas sociais não lhes atingem de maneira a tornar suas vivências ininteligíveis e invivíveis, pelo menos não todo o tempo.

Vemos nas cenas do curta em questão que as brincadeiras e interações ocorrem de maneira a criar as condições para que bebês, crianças e até mesmo adultos consigam experimentar performar uma vida que sendo vivida no espaço-tempo da escola, será representada para compor repertórios e que é também um exercício de cidadania plena

Também sugerem atenção com o que se repete como experiência coletiva nos mesmos contextos, que constroem percepções sobre a diferença no “outro” sob uma perspectiva pejorativa, nem sempre consciente, mas produzida pela naturalização de determinadas normas condicionadas por hierarquias de gênero, raça, classe social e pela heterossexualidade compulsória.

Nesse sentido, as exibições dos filmes para crianças e adultos tornam visíveis as possibilidades de diferentes enquadramentos dos enquadramentos que, de certa maneira, já eram esperados, considerando que não foram precedidos do exercício da crítica às formas de poder que saturam as “molduras” com as quais operamos para perceber o que venha a ser um currículo praticado que invente as possibilidades de uma vida vivível. Ao reafirmarem as normas pela reiteração, indicam que o processo de invenção de um cinema na escola abre uma brecha para a realização da crítica que vai desestabilizá-las e para a invenção de outras imagens e normas, sucessivamente.

Assumimos que experiências como essas forjaram um desejo por buscar o que era próprio do cinema e que ainda não estávamos compreendendo por que mantínhamos um apego a uma certa “ideologia pedagógica”, circunscrita ao campo discursivo na escola, que

nos cegava – e de alguma maneira ainda o faz – diante do visível que se faz visível quando nos damos conta de um “devir criança” na experimentação da arte e que Gallo (2018), tendo como referência uma Filosofia da Educação pensada com René Schérer, sugere pensar como algo que “constitui-se, assim, como uma abertura de horizontes e possibilidades para um trabalho educativo que se coloque à margem da pedagogização moderna”.

A emancipação da criança prevê um trabalho educativo de outra ordem, que se coloque como resistência ao dispositivo pedagógico moderno. Uma Filosofia da Educação pensada com René Schérer implicaria pensar o ato educativo como linha de fuga, como “co-ire”, ir junto com as crianças, não normatizando e ditando suas ações, mas aprendendo com elas, entrando, com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto. Uma produção de minoridades, de invenções, de possibilidades de criação, a cada momento, para além dessa pedagogização integral da qual somos, todos, vítimas e executores ao mesmo tempo. (GALLO, 2018, p. 812-813)

Então, quando entrei de licença para a formação no mestrado, retornei à escola para realizar a pesquisa sobre os encontros e desencontros com os desenhos animados e fui encontrando e fortalecendo as brechas e as parcerias para o que viria a ser a *Cinemento* e uma nova forma de estar nesse cotidiano com o fim do desvio de função promovido pela institucionalização da Escola de Educação Infantil.

3 ESCOLA DE CINEMA *CINEMENTO*

Não prestava atenção no setor de trabalho, que é tão bonito depois que eu vi no vídeo. A gente aparecendo na geladeira, cortando, lavando. A gente vê tanta televisão, tanto cinema, e a gente nunca se imagina ali dentro. De repente estávamos dentro do filme. Ah, eu gostei muito. Ainda estou gostando. Espero que nosso filme seja um sucesso e que todos gostem.

(Denise, cozinheira e cineasta escoleira)

O que passa da lente à tela, como a abertura de uma janela, abre muitas possibilidades de nos afetarmos por algo que desconhecemos sobre as coisas, as pessoas, os lugares, os contextos, a vida. Ao mesmo tempo, cria condições para que a janela cinematográfica se transforme em uma espécie de espelho de uma viagem interior, que sempre provoca algum tipo de transformação, ainda que sempre não seja todo dia²⁴.

Cada indivíduo, assistindo ao filme, cria seu próprio mundo. A partir de cada detalhe – de uma cidade ou uma pradaria, de uma personagem ou um assunto – que aparece na tela, o espectador se informa para criar um universo. O cinema não nos informa de um único mundo, mas de vários. Ele não nos fala só de uma realidade, mas de uma infinidade de realidades. (KIAROSTAMI, 2016, p. 31)

As palavras de Kiarostami (2016) nos remetem às muitas imagens das coisas que existem e que acontecem nas escolas, dentre as quais as narradas pela amada Denise, nossa cineasta escoleira. E todas, sem exceção, compõem os movimentos de (des)ensinar e/ou (des)aprender que experimentamos no espaço-tempo escolar, de maneira planejada ou não, com a intencionalidade que antecede a atividade ou que se desenvolve no encontro entre as pessoas e as coisas, vivendo os imprevistos felizes e infelizes, assim como os momentos de correria e da pausa para respirar.

Observamos que os encontros com o cinema na escola podem potencializar desejos de viver e criar condições para experimentações sensíveis, que promovam descobertas e redescobertas de peculiaridades da condição humana no processo da produção da vida.

²⁴ Referência à música “Sempre não é todo dia”, lançada em 1997 no álbum *Ao Vivo* do cantor e compositor Oswaldo Montenegro.

Kiarostami nos inspira a imaginar que o cinema pode ser compreendido como um transbordamento de vida como arte, porque a vida dissociada da arte é o risco da morte por asfixia pela dissimulação da verdade e pela interdição da imaginação.

A arte permite ao indivíduo criar sua verdade segundo seus desejos e seus critérios. Ela também permite não aceitar outras verdades impostas. A arte dá a cada artista e a seu espectador a possibilidade de perceber melhor a verdade dissimulada por trás da dor e da paixão que os seres ordinários experimentam cotidianamente. O engajamento de um cineasta em querer mudar a vida cotidiana só é possível pela cumplicidade com o espectador. Este só é ativo se o filme cria um universo repleto de contradições e de conflitos, pois ele (espectador) lhe é sensível. Cito aqui, com prazer, uma frase de Jean-Luc Godard: “A realidade é um filme mal realizado”. E uma de Shakespeare: “Nós somos a matéria dos nossos sonhos”, ou “nos parecemos mais com nossos sonhos do que com a vida que nos rodeia”. (KIAROSTAMI, 2016, p. 32)

Produzir a vida consiste em realizar investimentos afetivos e cognitivos nas relações sociais. Tem a ver com estarmos atentos para a justa necessidade de acolhimento e compartilhamento das culturas, dos saberes, dos fazeres e estabelecermos diálogos. Também é a instauração de movimentos de (des)ensinar e (des)aprender, que contribuem com os processos de afetação da consciência, da empatia, da autonomia, da experiência, da produção de si, de reconhecer e produzir a diferença com outres, de tornar possível a invenção da vida como uma obra de arte e da justa indignação, entre outras coisas.

Os encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ estavam intimamente ligados ao desejo de viver e criar condições para as experimentações sensíveis, que contribuíssem com a descoberta e a redescoberta de peculiaridades e diferenças da condição de ser humano, e com a produção de uma estética da existência, produzida com a diversidade de saberes com a qual operam sujeitos históricos na construção de mundos possíveis nos cotidianos do tempo presente.

Retomamos a introdução desta tese para lembrar que a criação da escola de cinema *Cinemento* tem relação com a pesquisa realizada no mestrado, quando desejamos saber de crianças e adultes da Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ) o que faziam e como pensavam sobre o que faziam nos encontros com os desenhos animados, com a intenção de conhecermos as possíveis formas de um grupo específico de se relacionar com o audiovisual.

A pesquisa colocou a importância de que a comunidade escolar refletisse sobre as práticas com o audiovisual nos encontros com e entre bebês, crianças e adultes em um lugar pensado e organizado para a realização da educação infantil. A ideia de criar uma escola de

cinema da EEI-UFRJ aconteceu como uma forma de dar atenção a duas categorias que foram criadas a partir das conversas sobre as experiências e reflexões referentes aos encontros com os desenhos animados na escola e fora dela, a saber: *instrução* e *ociosidade amorosa*.

A referência para criação da categoria *instrução*, sacada do campo durante o processo da pesquisa, foi o conceito vigotskiano de *obutchenie*, traduzido por Zoia Prestes (2012) como sendo o que acontece quando a criança participa ativamente dos processos de compreensão e apropriação da cultura como experiência humana, uma vez que seus processos de desenvolvimento internos foram despertados pela interação com outras crianças, com bebês e com adultos.

Esse conceito foi fundamental para pensarmos as práticas com o audiovisual na escola, pois Vigotski, segundo Prestes (2012), associa o desenvolvimento da criança às possibilidades de apropriação da cultura e de seus produtos, o que implica em uma participação ativa na cultura, se reconhecendo também como produtora das formas de falar, desenhar, brincar, jogar, pensar, sentir, inclusive de ver e fazer filmes, enfim, produzir a vida.

A categoria *ociosidade amorosa* foi inspirada no conceito homônimo, e que tem a ver com colocar em relação uma perspectiva de *tempo livre*, para se dedicar a olhar, ouvir, sentir e pensar, mantendo a relação com a perspectiva da *instrução* proposta por Vigotski. Quando Vasconcellos (2009) elabora o conceito de *ociosidade amorosa*, nos coloca a pensar que:

A aprendizagem de si e do mundo se faz em horinhas de descuido, de enamoramento. Também não é possível construir uma relação educativa sem uma certa dose de ociosidade amorosa. É preciso estar junto, compartilhar silêncios, dividir ninharias, encontrar encantos. Essa cumplicidade carece de uma identidade na experiência do tempo. É preciso que o professor acorde a criança que o habita. (p. 91)

Vasconcellos foi a orientadora da pesquisa sobre os encontros com os desenhos animados na EEI-UFRJ e a responsável pela aproximação entre mim e a orientadora desta tese, em 2014. A pesquisa citada nos ajudou a perceber a potência do audiovisual na escola e a querer viver experiências com o cinema nesse espaço-tempo, instaurando momentos de *ociosidade amorosa* e de *instrução* capazes de profanações das práticas escolarizantes na educação de bebês, crianças e adultos no encontro com a arte.

Além das inspirações proporcionadas pela pesquisa do mestrado, vimos na segunda seção da tese que em 2014 a escola já estava institucionalizada e passou a ser gerida por um

grupo gestor, composto por servidoras técnicas administrativas que já atuavam na instituição. Este grupo reorganizou as coordenações acadêmicas, de maneira a atender as racionalidades das práticas universitárias, estabelecidas a partir da noção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As novas coordenações sistematizaram e consolidaram as parcerias já existentes com outras unidades acadêmicas da própria UFRJ e incentivaram novas parcerias, inclusive para além muros.

A conjunção dos fatos descritos anteriormente e o apoio da então coordenadora de extensão à época, Priscila Basílio, criaram as condições para a realização de um trabalho com a arte cinematográfica e, então, a iniciativa do primeiro contato com o grupo de extensão CINEAD (Cinema, Aprender e Desaprender), da Faculdade de Educação da UFRJ, com o desejo de inventar possíveis formas de vivermos os encontros e os desencontros com o cinema na EEI.

No início das conversas, pensávamos em desenvolver um projeto com o cinema para a Educação Infantil que incluísse, além do CINEAD e da EEI-UFRJ, o Laboratório Kumã – Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som, do Instituto de Artes e Comunicação da Universidade Federal Fluminense, e também a Creche da UFF, considerando a proximidade institucional e profissional com o coordenador do laboratório, o professor Cezar Migliorin, e com a diretora da creche, professora Tânia de Vasconcellos.

Não chegamos a formalizar as parcerias, mas o esboço desse projeto, imaginado como uma rede de atuação e formação com o cinema na Educação Infantil, nos inspirou na criação da escola de cinema *Cinemento*, porque apresentava princípios de trabalho que dialogavam com os pressupostos em debate na EEI-UFRJ, durante o movimento de atualização do Projeto Político Pedagógico que foi instaurado após a institucionalização da escola.

Notamos a afinidade entre o projeto esboçado e a tecedura da atualização do Projeto Político Pedagógico em trechos dos dois textos, como os destacados a seguir:

Neste projeto pretendemos introduzir experiências de e com o cinema nas Escolas de Educação Infantil da UFRJ e da UFF. Vale destacar que ambas as escolas eram até 2013 “creches” com uma marca decididamente assistencialista na proposta de acolher filhos de funcionários nos espaços universitários. A partir deste ano, ambas estão passando por um processo de reconfiguração institucional, de gestão e de construção de um novo projeto pedagógico que pretende imprimir um forte espaço às artes dentro do currículo escolar, como especificaremos neste projeto mais adiante. Nesta proposta pretendemos criar um espaço para o diálogo da educação com experiências criativas. Um estreitamento com as artes, de modo geral, e em

particular, com o cinema. As artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar. Se nas escolas e universidades, as artes se constituem como um “outro” pela diferença radical entre criar e transmitir, elas são, também, um “outro” em relação aos professores e estudantes, espelhando-nos com seu olhar, devolvendo nossa própria imagem com outras cores e formas. As artes também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memórias para projetar futuros. Um mundo inclusivo, sensível, atento à produção de subjetividade e à criação de laços, para além das redes. Desse modo, a cultura se torna a matéria-prima para a criação de significados numa troca poética de experiências intelectuais e sensíveis. No gesto de habitar os espaços educativos com arte, se imprime uma enorme responsabilidade na reinvenção de si e do mundo com o outro. (FRESQUET, 2014²⁵).

Nas experiências com a linguagem, trata-se de criar situações que promovam o autoconhecimento, a autoestima e autonomia das crianças em relações significativas, onde se sintam seguras e valorizadas (o que se concretiza no trabalho com seus objetos pessoais, histórias de vida, experiências com as famílias, oportunidades de escolha e iniciativa no dia a dia). A integração social da criança acontece nas relações significativas com seus pares e com adultos. Assim, a construção e solidificação de vínculos afetivos são o ponto de partida para a relação com o conhecimento e a cultura. Por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, as crianças ampliam o conhecimento do mundo e de si mesmas, construindo sua identidade, através do respeito e conhecimento das diferenças (interpessoais, étnicas, de gênero). Experiências éticas e estéticas marcam um trabalho focado na valorização da diversidade, da humanização, da cultura. Neste caminho, é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão sobre os sentimentos e necessidades dos outros e o pertencimento ao mundo. Expressar ideias e sentimentos, expor opiniões sobre a realidade que se apresenta ao grupo são perspectivas importantes na construção de segurança e autonomia por parte das crianças. A escuta, observação atenta e diálogo com as iniciativas e interesses das crianças são molas propulsoras do trabalho do professor nesta perspectiva (PPP, 2015, p. 15).

Seguimos construindo o projeto na UFRJ e, para darmos início à experimentação piloto, foi preciso adquirirmos um projetor, um aparelho de som e um computador notebook com configurações mínimas para a realização de projeções, além de uma câmera fotográfica capaz de filmar, um tripé, cartões de memória e um hard disk externo para armazenar as filmagens realizadas durante os encontros para ver e fazer filmes na escola.

A escola possuía um projetor, mas ele tinha uma resolução ruim e era constantemente utilizado pelos setores administrativos. Por outro lado, possuía uma tela maravilhosa e que era possível montá-la em qualquer ambiente interno e externo.

Como a EEI-UFRJ não possuía verba própria, e para não deixarmos a oportunidade da parceria passar, a solução encontrada foi tomar um empréstimo consignado que possibilitasse aquisição dos equipamentos para fazer acontecer os encontros e desencontros com o cinema.

²⁵ Este trecho consta do rascunho do primeiro projeto pensado a partir dos interesses de trabalho conjunto entre os seguimentos da UFRJ e UFF mencionados.

Depois que a *Cinemento* passou a integrar oficialmente o conjunto de projetos culturais da escola, o CINEAD fez o empréstimo de um notebook e de duas câmeras filmadoras, ampliando a capacidade tecnológica para dar conta dos planejamentos das atividades com o cinema no espaço-tempo escolar.

O planejamento inicial da experiência piloto previa as ações de ver e de fazer filmes, tendo como público as crianças que integravam o último grupo da escola, que se encontravam na faixa etária entre cinco e seis anos, e todo corpo docente. O objetivo era que a equipe do CINEAD, que naquele momento estava representada pelo extensionista Felipe Teles, bolsista de Iniciação Científica na época, e pela própria coordenadora, compartilhasse as perspectivas de atuação do grupo para inspirar as pessoas adultas da EEI, propondo que pensassem se queriam e como queriam trabalhar com o cinema na escola.

Nesse tempo, a proposta inicial das ações com o cinema foi compartilhada com as famílias em um encontro específico e aconteceram quatro encontros de formação para o corpo docente e técnico da EEI, com o objetivo de estabelecer uma aproximação com a proposta do CINEAD, sobre o trabalho com o cinema nas escolas.



Figura 7 – Apresentação da proposta do CINEAD – Cinema, Aprender e Desaprender – para atividades escolares com cinema. Foto: Daniele Grazinoli



Figura 8 – Oficina de Minuto Lumière com equipes da EEI. Foto: Daniele Grazinoli

Os encontros de formação foram momentos em que promovemos exibições de fragmentos de filmes para serem comentados e uma atividade de gravação do *Minuto Lumière*²⁶, que consiste em um exercício de filmar um plano fixo de até 60 segundos, com a

²⁶ Segundo Andreza Berti, a metodologia do “Minuto Lumière” “nasce nas oficinas pedagógicas da Cinemateca Francesa, com Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, estendendo-se para escolas, centros culturais e universidades

câmera ou o celular posicionados de maneira fixa, sem utilização dos recursos técnicos de cada equipamento e sem interferir no espaço de filmagem, como uma tentativa de remontar as condições materiais e estéticas dos primeiros filmes realizados pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, considerados os criadores do cinema.

Esse exercício nos remete à infância do cinema e cria uma oportunidade de, ao “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):

(...) 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).

Então, logo que iniciamos as primeiras ações como experiência de cinema, uma das professoras idealizou um projeto de filmar uma história com as crianças de cinco anos, a partir de um pedido delas para realizarem um filme sobre um réptil gigante chamado *Godzilla*, e nos convidou para participar. A ideia surgiu depois que o grupo assistiu o filme homônimo apresentado pelo colega Victor (5anos) na escola. Essa foi uma experiência que acompanhei o processo, mas para a qual contribuí apenas com os poucos conhecimentos que tinha sobre edição e com o empréstimo da minha câmera, porque a professora do grupo já tinha construído a metodologia e o argumento para fazer o filme.

Este foi um dentre os vários acontecimentos que criaram aproximações entre o que já era realizado na escola e as propostas de encontros com o cinema na parceria do CINEAD. Assumimos os desafios de criarmos movimentos de (des)ensinar e (des)aprender que se constituíssem para além da pedagogia, quando ela se apresenta como um fazer-saber que se limita a estabelecer relações pragmáticas entre as linguagens e as artes, inibindo a potência e a exposição da infância e da diferença por bebês, crianças e adultos.

Como as atividades eram abertas para participação em geral, tanto as crianças mais novas quanto as demais pessoas adultas da comunidade escolar se envolveram, propondo atividades e promovendo experiências que acabaram gerando as ações do que chamamos

do país vizinho Espanha (especificamente em Barcelona), através da cineasta e professora Núria Aildeman” (p.24, 2016) durante o curso intensivo desenvolvido no contexto do I Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ em 2007.

escola de cinema *Cinemento*, que inclui ações de ver e fazer filmes, como veremos nessa seção da tese.

Nosso desejo sempre foi criar com a comunidade escolar as possibilidades para a instauração de mais um espaço-tempo pedagógico na escola, relacionando fazeres-saberes e conhecimentos, negociando desejos e sentidos, experimentando os (des)encontros entre as gerações e delas com as artes, em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas, que contribuíssem com os processos de subjetivação individuais e coletivos e com a invenção de um currículo praticado na produção de uma vida mais que vivível.

Então, durante o projeto piloto, realizamos ações de ver e fazer cinema com bebês, crianças e adultos semanalmente, de agosto a dezembro de 2014, que duravam aproximadamente 2h. A primeira atividade aconteceu no primeiro dia do mês de agosto, com o grupo *Guerreiros/As Cientistas*²⁷, o último grupo da EEI e que era composto por 15 crianças com idades entre 5 e 6 anos. Exibimos um curta-metragem inspirado em uma cantiga popular, intitulado de maneira homônima de *A velha a fiar* (1964), dirigido por Humberto Mauro. Seguiram-se outras exhibições, em uma sala especialmente preparada para realizá-las, o que atraiu outros grupos e pessoas da EEI, e foi possível iniciar experimentações com linguagens e artes que compõem o cinema.

Também começamos a receber convites de docentes e das crianças para participarmos de iniciativas dos grupos da escola que envolviam audiovisual, fotografia e cinema.

Desde sempre, realizamos planejamentos flexíveis, na maioria das vezes emergentes dos encontros anteriores, e que fossem passíveis de mudanças conforme as negociações dos desejos de crianças e adultos, em diálogo com os sentidos e as intencionalidades pedagógicas da EEI-UFRJ e do CINEAD.

Esta seção é dedicada a dar a ver as paisagens afetivas, desenhadas por um conjunto destas práticas com o cinema na escola, realizando uma cartografia destas e de outros acontecimentos que se encontram gravados nos arquivos da memória, dos cadernos, das fotografias e dos filmes da escola de cinema *Cinemento*, de maneira que possamos desemaranhar as linhas de subjetivação que se constituíram nos movimentos provocados por

²⁷ Na EEI-UFRJ as crianças escolhiam o nome do grupo ao qual pertenciam. Neste grupo específico, havia uma demarcação de gênero muito forte, então era um grupo com dois nomes que contemplavam os meninos (Guerreiros) e as meninas (As cientistas).

relações de saber-fazer-poder que não cessam e que também se constituem pelos atravessamentos de outras linhas de forças que criam as condições para as profanações dos dispositivos escola e cinema, e talvez até da própria tese.

Vamos aprofundar algumas histórias do projeto piloto, que foram criando as condições e reflexões para a criação de um conjunto de práticas que envolvem ver e fazer filmes e que a realização da pesquisa, com seus atravessamentos teórico-práticos, nos sugere pensar que constituem como uma tecnologia de atualização dos dispositivos escola e cinema, a qual chamamos *Cinema Escolero*.

3.1 Um Filme Longo e muitas memórias

Faltava pouco para a estreia do projeto de encontros com o cinema. Busco o nosso *passieur*, Felipe, companheiro nos primeiros momentos de caminhada. Chegamos à escola e as crianças já nos aguardavam. Corre para pegar o equipamento. Mas onde está a chave do armário? “Felipe, vai se apresentando.” “Gustavo, tem uma extensão?” “Pronto! Tudo preparado. Vai começar a sessão de cinema, criançada.” Victor lembrou: “Dani, cadê a pipoca?”

(Estreia, Caderno de Campo, 2014)

O título dessa seção faz menção ao *Filme longo*, cuja montagem foi realizada por Felipe Teles, bolsista de extensão universitária do programa CINEAD e nosso primeiro *passieur*²⁸, como aquela pessoa que nos apresenta e nos ensina sobre os cinemas que a afetam

²⁸ *Passieur* é uma expressão que foi utilizada pelo francês Serge Daney para se referir à sua condição de agente de transmissão como crítico de cinema que, segundo ele, é um tanto estranha porque o faz desejar compartilhar seus “tesouros”(filmes, críticas etc.) com outras pessoas, sem se importar a quem passa, ao mesmo tempo que quem “esvazia seus bolsos” também não se importa com ele, ou com quem passa, “já que os sentimentos são sempre recíprocos” (*Devant la recrudescence des vols de sacs à main*, 1991). Disponível em: <http://sergedaney.blogspot.com/2018/11/the-passeur.html> Acessado em 21/11/2020. Alan Bergala (2008) se apropria dessa expressão para caracterizar como *passieur* “alguém que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável” (BERGALA, 2008, p. 57). Pensando na escola, entendemos se tratar de uma atitude de ensinar cinema movida pelo desejo de compartilhar a paixão pela e com a arte, dando a

e que por isso nos dá a ver, para abrir uma possibilidade de também nos afetarmos e nos transformarmos de maneira singular.

Realizado com imagens produzidas no tempo do projeto piloto de promoção dos encontros com o cinema na EEI-UFRJ, o curta-metragem mostra momentos de uma *ociosidade amorosa*, vivenciada durante a primeira sessão de cinema, e uma seleção de enquadramentos-movimentos em imagens filmadas pelas crianças em diferentes encontros, enquanto experimentavam as câmeras, os enquadramentos, os sons, os tempos, as sombras e luzes, inspiradas pelos filmes e planos exibidos e comentados pelo grupo *Guerreiros/As cientistas*.

Impossível olhar o *Filme Longo*, ou qualquer outro filme realizado no espaço-tempo escola, e transcrevê-lo sem que venha acompanhado das memórias encarnadas e registradas tanto em cadernos de campo quanto em arquivos de imagem, que também compõem memórias ficcionadas. Sentimos que o encontro entre os tempos passado e futuro, com um presente no meio, tem esse efeito de nos fazer rememorar, imaginando sempre algo possível de se ter vivido no que se passou e de se viver no que se passa ou que se passará.



Figura 9 – Imagens da estreia do projeto, com a exibição do filme *A velha a fiar* (1964).Frames de *Filme Longo*, montado por Felipe Teles.

ver e a experimentar filmes e gestos de criação que afetam as pessoas envolvidas, fazendo-as se abrirem para os riscos das experiências e a potência da diferença. Nesse caminhar juntas, quando se vivenciam trocas de fazeres e saberes, as pessoas que se encontram na posição de passeur se transformam, e convidam as demais pessoas – bebês, crianças, jovens e adultos – a se transformarem, pela experiência estética e ética, própria e singular.

Vimos no filme como a sala da primeira sessão foi inundada por um filtro vermelho, resultado do encontro entre o sol da manhã que chegava de fora e a cortina que tentava contê-lo pelo lado de dentro. Nessa disputa, foi o frio que se beneficiou e permaneceu trocando calor com os corpos de crianças e adultos que aguardavam o início da sessão. As crianças rapidamente agruparam colchonetes e se deitaram bem juntinhas para se aquecerem. Algumas, inclusive, se cobriram com lençóis, pedaços de tecidos de decoração e com os lenços que aqueciam os pescoços das professoras.

A edição do *Filme Longo* deixou de fora muitos momentos, como quando as crianças começaram a comentar sobre o que estavam vendo e ouvindo: “O filme está com problema de cor?”; “Só vai ficar com preto e com branco?”; “Eu nunca vi filme preto com branco, porque eu não gosto.”; “Eu vi o Godzilla no cinema, que tem uma parte assim.”; “Assim como?”; “Preto e branco”; “Já ouvi essa música no Cocoricó.”²⁹; “Não está preto e branco. Tem vermelho também.”; “Onde?”; “Por causa da cortina vermelha da sala. Aí a parede fica vermelha e o filme passa em cima.”; “Esse filme é do Flamengo (rsrsrs).” “Sabe de uma coisa? Agora eu gosto de filme preto e branco.”.

Quando surgiam imagens de bichos e animais que consideravam “fofo”, suspiravam e diziam: “Ô, que fofinho! Que lindo!”. Ou então faziam gracinha: “Ah, queria comer esse boi bonito de chifre (rsrsrs).”; “Olha o que inventei: tava a mulher no seu lugar, veio o filho perturbar...”. Outra observação feita foi a suspeita de que a personagem da velha a fiar fosse um homem: “Botaram um homem com roupa de velha?”; “Acho que é um ator que tá fingindo que é a velha.”; “A gente pode fingir que é bicho, que é homem, que é bebê na brincadeira também, né Mariana [professora do grupo]?”; “Dependendo da brincadeira, pode sim Isaque [Mariana].”; “A mulher morre, Felipe?”; “A gente não sabe, Pedro.”; “A gente não sabe, né Felipe, então a gente pode continuar a história do filme. Que tal?”; “A gente pode fazer mais cenas do filme, Dani?”; “Podemos fazer até outros [filmes] com a mesma ideia desse ou parecida”.

²⁹ *Cocoricó* é um programa infantil criado em 1996 e exibido ainda hoje pela TV Cultura e conta das temporadas do Júlio, um menino da cidade grande, na fazenda da avó e do avô.

Assim que o curta acabou, pediram para passar novamente o filme e então se levantaram para dançar ao som da parlenda. Pediram mais uma reprise e se arrumaram para imitar as personagens, com direito à briga para serem a velha a fiar. Logo que se sentiram contemplados no desejo de ver e rever, sugerimos que desenhassem o animal que gostariam de representar se atuassem no filme, ou pensassem que outros seres vivos poderiam fazer parte da história. Nos inspiramos no comentário do Miguel, que inventou outra parte para a parlenda, e nas brincadeiras durante as reexibições, para sugerir que experimentassem cantar e encenar as novas personagens que inventaram.

Enquanto algumas crianças protagonizavam experimentações com a luz do projetor, fazendo muitas brincadeiras com as sombras de dinossauros, cachorros, pássaros, mãos que cresciam e viravam garras e qualquer coisa que passasse pela cabeça, outras desenhavam, umas utilizando apenas caneta hidrocor preta, alegando que o curta-metragem era preto e branco, e outras utilizando hidrocor vermelha, por causa do reflexo da cortina na parede onde o filme foi projetado.

O Victor fez o desenho no papel, o colocou na frente da luz do projetor para ver se a imagem seria projetada na parede e observou que não aconteceu como ele esperava. Então começamos uma conversa que acabou por interessar uma parte do grupo: “O que você esperava que acontecesse, Victor?”; “Que o meu desenho fosse na parede.”; “O que apareceu, então?” “Apareceu a folha.”; “A folha?”. Então a Nina respondeu: “O quadrado da folha! Olha lá a sombra”.

Sugerimos ao Victor e ao grupo que pensassem em uma alternativa para alcançar o objetivo de fazer aparecer a imagem na parede e demos uma dica: “Vocês estavam fazendo o que com a luz do projetor?”. A Júlia então respondeu: “As sombras.”. Perguntamos como tinham feito e a Júlia deu outra resposta: “Com as mãos, os dedos, a língua, a cabeça. Sei lá.” Continuamos a perguntar: “Se a gente colocar a mão entre a folha e a luz, ela aparece na parede?”

As crianças pegaram as folhas tamanho A4 e fizeram a experiência. O Isaque respondeu que a sombra da mão aparecia na folha, e a sombra da folha aparecia na parede, sem aparecer a mão. Pedimos que desenhassem uma das mãos no papel e recortassem o

contorno, para depois colocar diante da luz do projetor. Então a Nina lembrou que aconteceria a sombra da mão. Nesse momento o Victor começou a cortar o desenho que ele tinha feito, de um tiranossauro Rex, colocou diante da luz para fazer a sombra e gritou: “Ah, quase consegui fazer meu desenho na parede!”. Quisemos saber o motivo dele “quase” ter conseguido o que queria e ele respondeu que faltava aparecer os olhos e a boca.

Conversamos sobre como acontece uma projeção e sobre o encontro entre a luz e o objeto que a impede de transpassá-lo, mas não impede que ela escape pelas fronteiras ou pelos buracos da matéria, resultando na sombra. Então, sugerimos que o Victor tentasse recortar a parte dos olhos e da boca para ver o que aconteceria. Ele pediu ajuda para recortar e quando colocou o desenho diante do projetor, gritou: “Consegui!” Então outras crianças começaram a fazer buracos de várias formas para experimentar as sombras.

Também fizemos testes com outros materiais, como uma chapa de radiografia que havia na sala e um pedaço de filme fotográfico que havíamos levado. As crianças aproximavam e afastavam os brinquedos do projetor e percebiam as mudanças no tamanho, na nitidez e nas formas diferentes de um mesmo objeto quando posicionado na vertical, na horizontal e de lado. Perceberam essas diferenças também com os posicionamentos das partes dos seus próprios corpos.

Enquanto isso, algumas crianças pegaram as câmeras e os celulares disponíveis e fizeram registros dessas atividades. No fim, queriam saber o dia da próxima sessão de cinema e cobraram a pipoca. Aproveitamos esses registros e, a partir dos acontecimentos da estreia, planejamos o encontro da semana seguinte. Assumimos como metodologia de planejamento a associação entre os acontecimentos nos encontros de ver e fazer cinema da semana anterior, aos desejos para os encontros das semanas seguintes, ou seja, uma prática de planejamento emergente que também era utilizada por docentes na escola.

Na semana seguinte, passamos a utilizar uma sala específica para realizarmos os encontros de ver os filmes, um momento que as crianças chamaram de “sessão de cinema”. A sala disponibilizada era utilizada para a realização de atividades físicas com bebês e crianças e era conhecida como Sala de Movimento. Tinha um chão fofo, de material *confort* e coberto com uma lona de proteção, o que tornava o local aconchegante e com a possibilidade de

realizar as exibições das maneiras mais diversas para grupos diferentes. Foram necessárias algumas adaptações físicas, como a colocação de plásticos pretos colados nas janelas, para deixar a sala o mais escura possível.

Uma coisa muito importante para ressignificar a ocupação dessa sala, onde as crianças costumavam ir para realizar atividades físicas e brincadeiras, foi a utilização de uma tela de projeção portátil e de um equipamento de projeção e de áudio de melhor qualidade, tanto de resolução das imagens quanto da qualidade do som. Esses equipamentos atribuíram aos momentos das sessões características mais próximas de uma experiência de uma sala de cinema, fazendo com que bebês e crianças entrassem em sintonia com os filmes, mas de maneiras diferentes ao que se instituiu como um comportamento de plateia nos cinemas.

Neste dia, exibimos o filme *Um truque de luz* (1995), do diretor alemão Wim Wenders, para compartilhar com as crianças a história dos irmãos Max, Emil e Eugen Skladanowsky, narrada por Gertrud, uma menina de cinco anos que testemunhou a criação do cinema na Alemanha, no final do século XIX. O filme apresenta as primeiras máquinas de fazer imagens em movimento, como a *lanterna mágica*, o *teatro de sombras*, o *flip book* e o *zootrópio*, cuja criação é anterior ao *bioscópio*, uma primeira versão de projetor de filmes, inventado pelo seu pai, Max Skladanowsky.

Como as crianças não sabiam ler as legendas e o filme não era dublado, pausávamos as cenas com diálogos apenas quando as crianças queriam saber o que estava sendo dito, pois apostávamos no potencial próprio das imagens em despertar sentidos. Nossa intenção com a escolha desse filme era mostrar que ver e fazer cinema são experiências que acontecem de maneiras diferentes ao longo da história, em cada contexto cultural, e são invenções que têm a ver com a necessidade, a curiosidade, a criatividade e a imaginação humana.

Nessa sessão notamos que estava se estabelecendo uma forma de assistir aos filmes em grupo: as sessões comentadas. Ao longo do tempo foi possível perceber que fazia parte dos encontros com o cinema na escola o fato das crianças terem questionamentos e contribuições durante a exibição de alguns filmes. Passamos a tentar vincular os comentários à necessidade de manterem a atenção, de maneira que tentassem descobrir as respostas que

buscavam e/ou compreender os sentidos com as imagens, os sons, os tempos nas e entre as cenas etc. Com o tempo, a concentração no momento da exibição foi a condição que mais aflorou entre as crianças, inclusive com elas próprias chamando a atenção de adultos nos encontros.

Percebemos que a história e as coisas que aconteciam com as personagens durante as cenas despertavam muito o interesse das crianças, mais do que os detalhes próprios da arte cinematográfica que planejamos ressaltar, como, por exemplo, o funcionamento das máquinas de pôr imagens em movimento. Elas apontavam coisas como a ausência da mãe de Gertrud, a presença de um “espião” que queria descobrir o que Max estava inventando, a lembrança da brincadeira com o projetor na sessão anterior sempre que apareciam as cenas das primeiras projeções com o bioscópio no filme etc.

Após o filme, aproveitamos o tempo restante para projetar algumas imagens que foram escolhidas dentre as filmagens realizadas pelas crianças na semana anterior, o que as surpreendeu, provocando comentários: “Quem me filmou?”; “A Dani tá dando língua (rsrsrs)! Muito engraçada!!!”; “A Nina me filmando, tá vendo?”; “E quem me filmou?”; “Foi a Katy, não tá vendo?”; “Não tô vendo não, mas agora tô escutando ela falando. Agora tô vendo sem ela aparecer, porque ela tá falando.”; “Muito ruim essa filmagem.”; “Por que você acha isso, Pedro?”; “Porque eu tô tonto.”; “Mais alguém não gostou das filmagens?”; “Eu gostei e não gostei.”; “Como assim, Nina?”; “Eu gostei porque eu fiz, mas tá muito doida [a imagem] e muito barulhenta.”; “Mas doida em que sentido?”; “Eu tô vendo tudo torto e com muito barulho, e rápido.” “Tem como melhorar? Quem tem ideia de como melhorar a imagem torta, rápida e a barulheira?” “Quando tiver com a câmera ligada, tem que parar.” “Será que dá para ficar parada sempre?” “Felipe, tem que mandar parar.” “Por que tem que mandar parar, Bê?” “Porque a gente é muito criança e não consegue parar de correr.” “Nem de gritar, né Dudu?” “Né, não. Eu não grito, só corro.”

Conversamos sobre as impressões a respeito da produção que fizeram e a coisa mais marcante nas falas das crianças foi o reconhecimento da participação de cada uma em cada imagem gravada. Também perceberam o tumulto das falas e o movimento aleatório das câmeras. Então combinamos que no próximo encontro tentaríamos controlar as câmeras melhor e falar mais baixo no momento de fazer a filmagem.



Figura 10 – Segunda sessão do projeto piloto, dessa vez, na sala de movimento. Foto: Daniele Grazinoli

Enquanto o grupo das crianças mais velhas deixava a sala onde ocorreu a exibição, um grupo de professoras que conduzia os bebês em carrinhos de passeio passou em frente à porta e quis saber o que estávamos fazendo. Contamos das exibições de filmes e convidamos o grupo formado por adultos e por bebês para entrar e assistir um curta.

Foi uma felicidade ver o interesse dos bebês e das professoras pelo filme e pelo momento do encontro com o cinema. Depois de se acostumarem com a sala escura, os bebês ora ficavam concentrados nas imagens, ora interagiam com as músicas, e descansavam indo de um colo ao outro, de um abraço ao outro com as/os companheiras/os do grupo.

Desde então, os bebês passaram a participar do piloto do projeto e suas professoras participavam intensamente do planejamento das sessões de maneira improvisada e intuitiva, durante brechas do tempo de cuidar e de educar, mas que se configuravam como grandes momentos de vivência da alteridade, com negociações e defesas de sentidos e significados das possíveis relações entre cinema, bebês e adultos.



Figura 11 – Primeira exibição de filmes para bebês e suas professoras. Foto: Daniele Grazinoli

Intuição e improviso foram as marcas da estreia, mas que se estenderam pelo tempo do piloto do projeto, mais ou menos cinco meses. O processo mostrou que imaginar os filmes e as atividades que podem render experiências significativas era uma tarefa que necessitava de reflexão epistêmica e acúmulo de repertório, mas também fez perceber a importância do exercício de intuição empírica, que pode ser considerado uma forma de manifestação dos fazeres-saberes de muitos tempos-espços onde compartilhamos encontros.

Assim como criar as condições para as projeções nos espaços disponíveis impôs o saber improvisar para não deixar que a vontade de ver e fazer cinema esmorecesse. As próprias crianças criaram as condições mínimas necessárias para viverem a experiência com o cinema, porque elas não abriam mão desse encontro. Elas também registraram com as

câmeras os pedidos por mais materiais que as ajudassem a “inventar cinemas” e possibilitasse que todas fizessem filmes com ou sem as câmeras.

Fresquet (2013), se referencia em Vigotiski (2000) e nos fala da (re)construção do mundo, da possibilidade de articular o real e a fantasia, como consequência da imaginação que se amplia conforme a quantidade de situações que experimentamos em relações alteritárias: “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” (p. 33). Nesses encontros com a arte, nós ampliamos repertórios porque vemos coisas que até então não havíamos percebido, então a imaginação se expande e a realidade transborda na reinvenção.

Outra conquista importante para o projeto foi a criação do cineclube para toda a escola e que, durante o projeto piloto acontecia toda primeira quarta-feira do mês no Salão Nobre do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). É um espaço que fica ao lado do prédio da escola e tem uma estrutura bem parecida com uma sala de cinema, onde existe uma tela de projeção para apresentações acadêmicas, diferente das telas de projeção de filmes dos cinemas, e uma mesa de som que o distribui entre as caixas existentes no ambiente.

Quando as luzes se apagavam, tínhamos a impressão de estarmos no cinema, mas em uma sala de cinema diferente, porque os bebês ficavam à vontade nos tatames colocados no chão e as demais crianças podiam circular com alguma mediação, mais da ordem do cuidado com a integridade física. Para as crianças era uma experiência de imersão no cinema.

A estreia do cineclube foi planejada com as crianças que participavam do projeto piloto, as professoras, os professores e a coordenação pedagógica. Acatamos a sugestão de testarmos a realização do encontro no horário da tarde, após o lanche, para que o maior número possível de pessoas da escola conseguisse estar conosco e as famílias pudessem se organizar e participar da nossa primeira sessão. Também constava dos nossos planos a disponibilidade de um grupo de adultes que pudesse ficar com algum bebê ou com alguma criança que não quisesse ficar no cinema e tivesse que ficar na escola, o que não ocorreu.

Professorias combinaram com as crianças algumas regras que evitassem acidentes e comportamentos que desrespeitassem colegas e que atrapalhassem a exibição. Nós fomos de sala em sala para ajudar a pensar essas regras que tinham a ver com atrapalhar ou ajudar a ver o filme, colocando para as crianças que elas não eram obrigadas a participarem se não quisessem, mas se queriam ver o filme, precisavam prestar atenção para não perderem os detalhes das imagens, dos sons, da história e para não atrapalharem quem queria vê-lo. Essa era o combinado básico de todos os encontros que realizávamos na EEI.

Fizemos a travessia da escola ao hospital grupo a grupo, com auxílio das pessoas da escola que atuavam nos diferentes setores, como nas coordenações, na equipe transdisciplinar – psicologia, nutrição, enfermagem, secretaria etc. – e com as mães, os pais e responsáveis que haviam chegado para participarem da sessão de cinema. As crianças estavam eufóricas, porque estavam deixando a escola para irem ao cinema, fazendo comentários aos berros: “Gente, gente, dá a mão pra gente ir pro cinema!”; “Mãe, você vai ver cinema que a gente fez.”; “A minha mãe que fez o cartaz.”; “Vai ter pipoca, Dani?”; “Esse filme é Francês, mas se a gente olhar direito, entende o balão que encontra a baloa.”; “Eu já vou no cinema que eu não fui ainda.”; “Olha, não pode correr e soltar da mão, porque vai voltar para a escola, né Felipe?”; “Eu sempre vou no cinema do *shopping*, mas agora vou no cinema da escola.”; “No cinema do shopping a gente só pode rir, mas aqui a gente fala baixinho, porque pode.”; “Tem que ter silêncio, não pode falar, mas se a gente não aguenta é para falar baixinho.”; “A gente pode ir no cinema do *shopping*, Dani, um dia? Eu nunca fui no cinema do shopping.”

O filme da estreia, *O balão vermelho* (França, 1956), foi escolhido pelo grupo *Fantasia*, que já o havia assistido em um dos encontros semanais, e o cartaz de divulgação da sessão foi confeccionado por uma mãe que era design e apenas inseriu as informações do dia e do horário do encontro em um desenho confeccionado pela Júlia, uma menina de 5 anos que nos presenteou com o registro da cena que ela mais gostou do filme.

Aos berros de “Começa, começa, que demora é essa?” demos início à sessão com a exibição do *Filme Longo*, feito com as imagens gravadas pelas crianças que participavam do projeto de cinema, provocando na plateia o entusiasmo pelo reconhecimento das/os colegas

nas cenas, do pátio e de outros ambientes da escola, além de pedidos para fazerem filmes também. Quando a projeção acabou, seguiu-se o coro: “De novo!”.

Depois da terceira reprise, o filme *O balão vermelho* (França, 1956), dirigido por Albert Lamorisse, foi anunciado, mas uma das crianças desligou os equipamentos quando esbarrou nos fios e a ansiedade tomou conta da plateia, que fez novamente um coro de “Começa! Começa! Começa!”. Depois do equipamento ligado, deu-se início ao filme. Uma curiosidade: o filme foi exibido com a imagem espelhada, porque alguma criança conseguiu alterar a configuração do projetor e não soubemos colocar na configuração certa.

Foi um momento de grande expectativa, porque o filme tinha muitas novidades para contar e mostrar: cores suaves, de tons pastéis, fazendo sobressair o vermelho do balão; ruas e costumes dos anos de 1950 na Europa; o realce do protagonismo da infância, com uma criança pequena que transitava pelas ruas afetando e sendo afetada; a fantasia levada a sério na relação de amizade entre o menino e o balão; raros diálogos verbalizados e sem tradução do francês para o português; muitos diálogos gestuais, que, ao final, fizeram toda a diferença para que as crianças se sentissem atraídas pelo filme e ficassem à vontade para contar a história que quisessem sobre ele.

Saíram, inclusive, acompanhadas, cada uma, por seu balão vermelho preso a hastes de acrílico, para dar a impressão que estavam flutuando, como no filme. Professoras/es, coordenadoras, mães, os pais e outras pessoas adultas que também prestigiaram nossa sessão de cinema ficaram bastante tocados pelas reações das crianças ao clima do filme.



Figura 12 - Cartaz feito pela Júlia (5 anos, do Grupo 6, para convidar a comunidade escolar a participar da primeira exibição do cineclube da EEI-UFRJ em 2014.



Figura 13 - O menino saiu da tela... Foto: Fabiane Bernardo de Almeida, mãe do Dudu (foto) e da Dora.

As experiências não paravam de acontecer. Quando surgiu a ideia do cineclube, o sonho era parar a escola toda para participar da sessão, inclusive com convite extensivo às famílias. Então, conforme as pessoas desejavam, o cinema era levado ao encontro delas, como foi o caso do cinema na cozinha da escola, porque as cozinheiras queriam ver filmes também.

Outros grupos de crianças também pediram para ver cinema e se juntaram para isso. No final do período do piloto do projeto, todos os grupos já estavam participando, as pessoas da cozinha ganharam uma sessão em horário especial e as crianças do último grupo estavam fazendo um filme com a professora (aquela que não queria participar da formação).

Houve, inclusive, uma mãe que pediu para deixar um depoimento sobre o projeto, já que era o último ano da filha na escola:

Bem, eu vou falar um pouco do que a minha filha me traz, da perspectiva dela, da percepção dela do que é a atividade. Ela ama filme. Ela ama cinema, ama desenho, história e tal. Então, pra ela, a experiência está sendo muito legal, porque ela conta muito em casa as coisas que vocês estão fazendo aqui. Qual o filme ela viu, se foi preto e branco, se foi colorido, se teve um vilão, se teve uma princesa ou alguém que faz o papel do bonzinho. Então, a impressão que eu tenho, ao olhar dela, é que esse projeto trouxe algo que na escola estava faltando, num momento de transição, num momento de muitas mudanças. Pra eles foi uma coisa diferente. Então eu achei que, como projeto, agregou muito. Como resultado pras crianças, eu acho que deu uma perspectiva diferente para que elas vejam, para que elas assistam e questionem os filmes e tragam isso para o dia a dia. “Hoje tem cinema, mãe. Tem que ir. Não pode chegar atrasada.”, então ela estava muito preocupada com isso e com todo cenário que foi montado: era um momento que escurece tudo, né, tem cinema. Aí ela contava para a irmã, “na minha escola tem cinema.”, e a irmã ficava muito curiosa. (mãe de uma das crianças que participou do projeto durante o segundo semestre de 2014 – Caderno de Campo).

Depois dessas e de outras experiências com o cinema na escola no período do piloto do projeto, seguimos conversando sobre as concepções teórico-metodológicas que podiam contribuir para o projeto que a escola ia construindo e modificando conforme ele foi recebendo adesões e ganhando consistência.

Dentre as adesões à recém-criada escola de cinema *Cinemento* estava o estreitamento da parceria com o CINEAD com a chegada de Marta Chamarelli, professora aposentada do Colégio Pedro II, integrante voluntária, e de Anderson Caldeira, bolsista do projeto, estudante do curso de Letras da UFRJ, que foram essenciais para imaginar e realizar os encontros com os cinemas na EEI.

Como referência teórico-metodológica, nos aproximamos dos conhecimentos que embasam as práticas de cinema na educação propostos para as Escolas de Cinema do CINEAD, dentre os quais encontram-se as reflexões de Rancière, Bergala, Migliorin e Fresquet. Do ponto de vista prático, mais duas as referências para as experiências de fazer cinema com crianças: Alicia Vega e seu *Taller de cine* (2015) e o trabalho desenvolvido por Marialva Monteiro e Bete Bullara à frente do CINEDUC.

Essas referências foram colocadas em diálogo com as nossas referências do campo da Educação, com ênfase nas perspectivas teórico-metodológicas de autories que pensam a educação de bebês e crianças bem pequenas e a infância, seja sob a racionalidade da sociologia, da geografia, da filosofia, da psicologia etc.

Como fazer para que a potência da vivência com a arte cinematográfica proporcionasse aos sujeitos as experiências estéticas, éticas e políticas possíveis? Como fazer para que a produção do filme esteja menos a serviço do produto e mais dedicada à vivência do processo enquanto exercício de criação de modos de ver, sentir e fazer, onde se valorize “a potência das capacidades sensíveis e intelectuais de todos, mesmo que a variável *tempo* oscile na velocidade de apropriação de cada um” (FRESQUET, 2013, p. 22)?

Essas e outras perguntas nortearam as seguintes experiências de encontro com o cinema: realização de sessões semanais de filmes, preferencialmente brasileiros, para a escola toda (incluindo as famílias); exibição semanal de filme na cozinha para trabalhadoras do setor de nutrição escolar; oficina com jogos óticos; atividades com as linguagens próprias do cinema (enquadramento, som, luz etc.); experimentações com a câmera cinematográfica com realização de minutos Lumière (com bebês, crianças e adultos); criação de um documentário com as cozinheiras.

Sob o desafio de realização de um documentário que começou como uma proposta de filmar o trabalho realizado na cozinha, se instaurou um processo de reflexão sobre os impactos dos encontros com o cinema, nos modos de ver e de viver a vida, tanto dentro do ambiente de trabalho quanto nas relações sociais, antes banalizadas nos seus aspectos éticos, estéticos e políticos.

Além dessa vivência para os envolvidos, esse processo afetou os demais segmentos da escola, gerando demandas dos profissionais que atuavam, por exemplo, na limpeza. Novos desafios foram surgindo para a *Cinemento*.

Nossa escola de cinema foi um movimento que existiu com o desejo de promover os encontros entre adultos, crianças e bebês, e destes com a sétima arte, seja vendo filmes, seja fazendo filmes. Tinha como princípio fundamental o desejo de viver essas experiências de fruição da arte.

E a nossa expectativa era a de que as pessoas se apropriassem desse movimento, fazendo-o acontecer de maneira democrática, o que exigia muita negociação dos sentidos, mas sem perder de vista o lugar de onde falávamos: a universidade.

Em perspectiva estava a crença de que os movimentos de (des)ensinar e (des)aprender acontecem pela vivência nos encontros das potências intelectuais e sensíveis dos seres humanos em interação com o meio – objetivo e subjetivo. A necessidade pedagógica da explicação torna-se questionável se nega ao ser humano o direito de exercer sua capacidade intelectual e sensível de compreender, recriar e criar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo “perdido” em seu Telêmaco não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (RANCIÈRE, 2002, p.24)

Nesse sentido, é desejável, em lugar da explicação, a “dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”, defendida por Paulo Freire quando pensou a *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2000b) e outros trabalhos de reflexão sobre as possibilidades e responsabilidades da educação na vida:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. [...] Porque é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns aos outros. É um ato de criação.” (FREIRE, 1987, p.78-79).

O cinema também provoca os sentidos sobre o modo como as pessoas se reconhecem no mundo, nas relações interpessoais e como produtoras/es de conhecimentos. Alia-se à necessidade de uma reflexão radical sobre as realidades aparentes e reforça a indissociabilidade entre as dimensões pedagógicas, estéticas e políticas da/ciência e da/vida. Essa indissociabilidade pode ser reconhecida nas reflexões do ensaísta e diretor de cinema francês Alain Bergala (2008), que nos conta de uma *pedagogia das artes* e seus princípios:

Na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico etc. [...] É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e por que o faz, sobretudo se a coisa parece “funcionar” (BERGALA, 2008, p.26)

As palavras de Bergala parecem nos desafiar a encontrarmos com as nossas qualidades de intuição e de sensibilidade para pensarmos sobre o que fazer para que uma atividade de produção do filme esteja menos a serviço do produto e mais dedicada à vivência do processo enquanto exercício de imaginação e criação de modos de ver, sentir, e produzir a si e a vida como obras de arte.

Entendemos que é fundamental darmos atenção à diferença entre uma postura explicativa e uma expositiva que tanto Rancière quanto Bergala sugerem e pensarmos como podemos experimentar uma metodologia de exposição nos encontros com o cinema, em lugar de uma prática que se baseie em uma metodologia explicativa, entendendo que ele faz parte do mundo e, por isso, também é um mediador dos diálogos criados entre os sujeitos que transformam o mundo ao “pronunciá-lo”, como pensa Freire.

Essas foram algumas das referências que embalaram a invenção da Escola de Cinema *Cinemento*, cujas paisagens afetivas seguem sendo cartografadas conforme a nossa proposta de pesquisa para o doutorado, instigada pelos encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ e pelas observações primeiras sobre como a arte cinematográfica amplia e/ou limita as percepções sobre as diferentes maneiras de existir em sociedade a partir daquilo que nos possibilita vivenciar enquanto espectadoras/es e realizadoras/es.

A partir dessas referências, apresentamos uma proposta de ver e fazer cinema na escola pensando em três fundamentos, com dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas:

- Promover encontros com os cinemas na escola com o desejo de fruição da arte – Entendemos que mesmo quando o cinema é utilizado como um recurso pedagógico ou como ilustração, ocupar a escola com filmes possíveis é importante para acontecerem as fissuras e, assim, estabelecerem uma tensão entre uma perspectiva de leitura analítica e uma leitura criativa das obras pela agência de espectador/es que também se percebem autor/es, borrando as fronteiras;

- A gente vê cinema, por isso faz cinema e aprende com o cinema – Desejamos viver coletivamente e individualmente a experiência de realizar filmes, experimentando misturar repertórios sonoros, imagéticos, tecnológicos, literários, físicos, plásticos e brincantes com desejos de sentir, imaginar e expressar prazeres, sentidos e sentimentos que impliquem em ver, inventar e viver a vida de maneiras diferentes;
- Que o cinema esteja presente na escola, à disposição de quem queira ver e fazer filmes – Apostamos que essa presença cria condições para encontros intergeracionais, coletivos e mesmo individuais, tensionando a racionalidade disciplinar hegemônica na escola, que deturpa a ideia de disciplina, tornando-a limitadora e voltada exclusivamente para produção da sujeição e dessubjetivação, e passar a vivê-la como um exercício de dar atenção a algo e a alguém, e que implica em subjetivação.

Tais fundamentos foram sendo experimentados, tensionados e contribuíram para termos algo comum entre a *Cinemento* e o projeto pedagógico da escola, entre as pessoas que atuavam diretamente com o cinema e a comunidade escolar em geral, entre a arte e o currículo, e de onde partissem os planejamentos dos momentos das ocupações, dentro e fora da EEI, para ver e fazer filmes.



Figura 14 – Cartografia dos espaços ocupados pelos encontros de ver e fazer cinema com bebês, crianças e adultos da EEI/UFRJ.

3.2 Ver filmes na escola

“Esse filme é muito chato! Só tem pato! Pode passar o do caçador de saci?”
(Heitor, estudante de 5 anos)

A prática de ver filmes na EEI não era uma novidade em si, mas a parceria com o CINEAD possibilitou que pensássemos fundamentalmente na curadoria e em como os momentos de ver filmes poderiam ser diferentes a cada sessão, criando as condições para que bebês, crianças e adultos negociassem os desejos e as formas que constituíam as propostas de exibição e a escolha dos filmes, a partir de um conjunto de possibilidades levantadas previamente.

O projeto piloto de encontros com o cinema foi um momento em que nos dedicamos a produzir uma cultura cinematográfica, com exibições de filmes que dificilmente seriam exibidos em uma escola de educação infantil sem uma demanda específica para atender a uma racionalidade pedagógica, na maioria das vezes. No caso da EEI-UFRJ, uma certa presença ou ausência de filmes se dá com mais frequência por uma questão de repertório de docentes e coordenadoras do que necessariamente por uma preocupação exclusivamente pedagógica.

A presença permanente do cinema na escola fez com que notássemos a importância do reconhecimento da cultura de todas e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ampliação de repertórios, da formação cultural na produção dos nossos gostos, da nossa imaginação. Foi fundamental dedicar tempo e atenção à constituição de um repertório literário, físico, plástico, sonoro, imagético, fílmico etc. ao fazer a curadoria dos filmes a serem exibidos nos encontros com bebês, crianças e adultos.

Fomos aprendendo e construindo as noções sobre como e o que se denomina “um bom filme” vendo e fazendo filmes, inclusive na relação com os repertórios das pessoas envolvidas com a *Cinemento* e com as referências que escolhemos trazer para o nosso diálogo para nos ajudar a ver e a viver as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas destes encontros e desencontros com a arte. Nos afetamos bastante com a percepção do que é “um bom filme” para Bergala, quando ele fala do verbete “Alteridade” no *Abecedário de Cinema* (2012) e diz:

Um bom filme é aquele em que o espectador é livre, relativamente livre. Há a história que ele conta e, ao mesmo tempo, pode-se olhar para outras coisas, refletir. É um filme que deixa o espectador um pouco livre para percorrer o filme do jeito dele olhar não apenas o que o cineasta lhe diz para olhar. [...] Um bom filme não é um filme que apenas conta uma história. É alguém que tem um universo, alguma

coisa dele e, no filme, encontramos sua maneira de ver o mundo e de pensar a vida etc.

Também nos afeta a forma de pensar a importância de um filme, quando ouvimos uma criança dizer que é preciso assistir *Branca de Neve e os Sete Anões* porque é um clássico, e quando perguntamos o que é um filme clássico, ela responde “um filme que a minha mãe viu quando foi criança também”. Essa experiência faz parte das negociações entre o que a escola recebe e oferece como repertório cultural: uma verdadeira troca.

3.2.1 Sessões de cinema

Logo no início das atividades da *Cinemento*, a proposta de fruição do cinema como mais uma presença da arte na escola instaurou uma tensão entre as formas dos planejamentos dos grupos de bebês e crianças, constituídas por diferentes saberes e fazeres das equipes de docentes e coordenadoras, e uma perspectiva de acesso aos filmes por desejo tanto coletivo – de grupos inteiros, de pequenos grupos, misturados ou não – quanto individual, criando a possibilidade de apenas uma pessoa de um grupo ou segmento da comunidade escolar participar das sessões de filmes.

Houve um receio por parte de docentes de alguns grupos de que se instaurasse o caos com a oferta de sessões de cinema que fossem abertas a toda comunidade, sem estabelecer previamente quais grupos e pessoas deveriam estar presentes no horário e no dia planejados. Então sugerimos que, antes de aderirmos a um planejamento com uma racionalidade já conhecida, experimentássemos a proposta das sessões de cinema, que aconteceriam três vezes por semana e em turnos alternados – segundas pela manhã (após o café da manhã), quartas à tarde (após o almoço) e sextas-feiras (após o lanche) – franqueada a participação de bebês, crianças e adultos.

Durante duas semanas acompanhamos atentamente o envolvimento da comunidade escolar com a proposta, observando com crianças, docentes, coordenação e famílias os acontecimentos em cada sessão. O tão temido caos realmente aconteceu na primeira sessão e foi muito importante. As crianças ficaram eufóricas quando se viram misturadas na Sala de Movimento em um momento de escape de uma rotina e aproveitaram para se abraçarem, se provocarem e contarem as novidades.

Com a sala ocupada por 37 crianças, 4 professoras de três grupos de idades diferentes (de 3 a 5 anos) e uma coordenadora pedagógica, a primeira sessão da *Cinemento* aconteceu

numa segunda-feira, sob as bênçãos de Exú, o orixá da comunicação e da abertura dos caminhos. Também é o primeiro dia da semana “útil”, depois de um final de semana com a família e amigos, experimentando tempos, fazeres e saberes de outra ordem, o que a nossa experiência na Educação Infantil faz intuir que contribui para que o retorno ao cotidiano escolar seja uma oportunidade para contar e mostrar como foi vivido esse tempo.

Reconhecemos que essas trocas não se esgotam nas rodas de conversas propostas pelas professoras e pelos professores quando as crianças retornam à escola. Elas vão se dando ao longo do dia, às vezes até ao longo da semana, em qualquer momento de encontro. Por que na hora da sessão de filmes seria diferente? Ainda mais quando o filme exibido aguça a imaginação e os medos, como parece ter sido o caso nesta primeira exibição, com a escolha de um curta-metragem de treze minutos intitulado *Caçadores de Saci*, um filme de 2005, dirigido por Sofia Federico.

Nas sessões que se seguiram, já não havia mais aquele clima de uma novidade na escola e a euforia foi sendo substituída por perguntas, conversas e ideias de filmes e de brincadeiras relacionadas aos filmes assistidos.

As sessões que aconteceram nas duas primeiras semanas de existência da então criada *Cinemento* foram avaliadas como uma experiência preciosa, porque nos dedicamos a observar os detalhes e fomos construindo coletivamente, crianças e adultos, relações entre como estar na sessão de maneira a dar atenção ao filme exibido e estar em companhia das pessoas, de maneira confortável, afetiva, respeitosa e alteritária, inclusive, valorizando as diferenças que foram produzidas.

Depois de conversarmos e avaliarmos os acontecimentos, surgiram alguns acordos para a realização e a participação nas sessões de cinema, e que foram se modificando ao longo da existência da *Cinemento*. Algumas se tornaram orientações que, mesmo passíveis de atualização e às vezes difíceis de colocar em prática, foram dando uma forma às sessões de cinema da *Cinemento*:

- ✓ todes são bem-vindes;
- ✓ bebês e crianças não precisam estar em companhia de docentes se quiserem participar das sessões, porque têm a companhia de integrantes da *Cinemento*;

- ✓ as sessões são organizadas considerando as diferentes formas de existir e de ser de bebês, crianças e adultos, com atenção às escolhas de filmes e das condições de acessibilidade na sala onde ocorrer a exibição;
- ✓ os filmes de curta-metragem nacionais são nossa prioridade;
- ✓ sempre que possível, fazer a curadoria dos filmes coletivamente;
- ✓ além do filme previamente escolhido para a sessão, as crianças podem escolher outro (s), com prioridade para os curta-metragens que compõe as indicações da curadoria do CINEAD e que estão acessíveis digitalmente;
- ✓ os tempos das sessões são negociáveis e orientados pelo envolvimento da plateia;
- ✓ a conversar com colegas precisa ser baixinha;
- ✓ comentar o filme e fazer perguntas durante a exibição também precisa acontecer com cuidado para não atrapalhar as pessoas que estão assistindo junto, mas podemos tentar falar apenas quando o filme acabar;
- ✓ celulares e brinquedos ficam na sala de referência de cada grupo e de cada setor;
- ✓ sempre que possível, realizar sessões e videoinstalações em outros espaços da escola, como no pátio, no corredor, na cozinha, em salas dos grupos de crianças, na sala de reunião, enfim, onde for interessante e importante experimentar a exibição de filmes e relacioná-los com outras formas de arte;
- ✓ se decidir participar da sessão, aproveite o filme;
- ✓ se cansar de ver o filme, pode deixar a sala;
- ✓ se quiser, pode voltar a ver o filme.

Importante que se diga que nem todo corpo docente aderiu de imediato à metodologia das sessões de cinema proposta no âmbito da *Cinemento*, principalmente no que se referia a franquear a participação, inclusive contestando o critério de precisar ser uma escolha. Também não houve quem deixasse de participar, talvez porque não tivesse ficado óbvio que a

participação era uma escolha ou mesmo porque havia um desejo em participar dos encontros com o cinema.

Fato é que as algumas professoras dos grupos das crianças mais velhas combinavam entre si quais os grupos estariam na sessão de tal dia em tal turno e organizavam o planejamento da semana, incluindo o cinema.

Realmente era uma possibilidade de subversão que, do ponto de vista do desejo inicial da *Cinemento*, talvez impactasse na vivência de outros tempos e relações coletivas nos encontros geracionais mediados pela arte, mas do ponto de vista da liberdade para participar ou não, era perfeito. O argumento que uma das professoras utilizou para nos convencer de que não havia motivo para que as sessões não fossem previamente agendadas com cada grupo, especificamente, foi o fato de estarmos em uma escola, que tem uma forma de existir enquanto tal, porque tem a finalidade de ensinar, dentre muitas coisas, que a vida é feita de direitos e deveres.

Experimentamos aderir à essa proposta de organização das sessões, aconteceu que essa tentativa durou pouco, apenas uma semana, porque era difícil convencer as crianças de que a sessão estava acontecendo e elas não podiam estar nela, então as próprias professoras descumpriam o planejamento da semana e participavam com as crianças das sessões sem ter planejado, o que também nunca foi um problema na EEI, que trabalha sob uma perspectiva de um planejamento emergente e urgente.

Era difícil negar a potência dos encontros geracionais e da suspensão do tempo cronológico quando nos conectávamos com os filmes e o clima das sessões. Aprendemos tanto a negociar as formas de vivermos um momento dedicado a prestar atenção ao mundo com a arte, que de lembrar, a emoção toma conta da gente.

Que lindo era ver as crianças maiores dando as mãos aos bebês para levá-los para brincar com as imagens projetadas na parede, rente ao chão, em sessões pensadas especialmente para eles. Ou ouvir colegas pedindo para abaixar o volume do filme porque “machuca o ouvidinho” do amigo autista. De repente, sentir a menina de 5 anos sentar-se no meu colo e escrever no bloquinho, com linhas na “forma de cobrinhas”, uma carta para a protagonista do filme *A menina espantinho* (2008), porque queria saber se o pai dela era mal, por não a deixar ir à escola com o irmão. E, no outro dia, ela me procura e pede “pode passar

o filme de novo? Ainda não sei ver se o pai dela é bom ou mal.” E então pergunto: Será que a gente é boa ou má toda hora?

Muito bom perceber que a curadoria coletiva, que contava com a participação das famílias, compartilhava sentidos e sentimentos, quando o menino negro diz “esse sou eu, jogando” e as/os colegas completam dando risadas “é você e a Clarisse, que bate em você!”, ao assistirem *Maré Capoeira* (2005). Que é possível estabelecer relações do cinema com clipes de música “do tempo da professora” e, por isso, acabar conhecendo a tia transexual da menina, que insiste em chamá-la de tio porque a avó ensinou que “Jesus fez homem e mulher”, e eu não resisto em perguntar a ela: será? Ou ter que pensar com as crianças que tipo de escola joga as crianças na máquina de moer carne para fazer salsicha, quando apresento *Another Brick In The Wall* (1979). Ter que ouvir que “esse filme é muito chato”, logo o filme de um dos diretores de cinema mais ligada à infância e que a orientadora da professora fala tão bem.

A cada pergunta, a cada questão que surgia, um filme reprisado ou um novo filme, com o desejo de fazer pensar com o cinema e no diálogo sobre o mundo mediado por ele.



Figura 15 – Ocupações com as sessões de cinema. Fotos: Daniele Grazinoli

Além dessas sessões, foram criados três cineclubes por demandas diferentes, aproveitando a abertura para a ocupação da escola com filmes possíveis.

3.2.2 Cineclubes

CINECLUBE DA EEI

O Cineclube da EEI surgiu ainda durante o projeto piloto, em 2014 e se manteve com a criação da escola de cinema *Cinemento*, em 2015. Acontecia uma vez por mês, com o intuito de promover o encontro do cinema com toda a comunidade escolar. Compreende-se como comunidade escolar o conjunto de pessoas envolvidas no processo educativo que acontecem dentro e fora da escola, tais como bebês, crianças, famílias, funcionários e docentes.

O cineclube da escola de cinema *Cinemento* proporcionava também um momento de experimentação mais próxima de estar em um cinema, pois entre bebês, crianças e adultos, muitas vezes, tratava-se da primeira vez que assistiam um filme em uma tela de projeção. As sessões eram realizadas no auditório de aulas e palestras do Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG), espaço que parece um cinema de verdade (sala escura, com uma tela relativamente grande e com poltronas acolchoadas).

Reconhecemos que era um momento importante de troca e de ressignificação entre bebês/adultos/crianças. Proporcionava o acolhimento e a participação das famílias no cotidiano escolar, e para isso escolhemos por realizar as exibições dos filmes durante o horário da chegada das crianças na escola, entre 7:30 e 9:00, mas o horário era sempre negociado conforme o tempo do filme que seria exibido e a enquete entre as famílias, para tentar garantir que todas as famílias pudessem participar ao menos uma vez.

O dia de cineclube na Escola de Educação Infantil da UFRJ era um evento aguardado com muita ansiedade pelas crianças, pois era um momento em que elas sabiam que sairiam da escola, atravessariam o estacionamento que faz parte do território ocupado pelo complexo hospitalar do IPPMG, e que teriam a companhia das famílias que podiam dispor daquele tempo para acompanhá-las, juntas com professorias e demais servidories da escola, e veriam o filme que ajudaram a escolher no “cinema”.

A seleção dos filmes exibidos era feita pela equipe da escola de cinema *Cinemento*, incluindo as pessoas do CINEAD, e a partir de uma escuta e um olhar atento ao cotidiano de

bebês e crianças. Era no cineclube que apostávamos com mais força na exibição dos filmes de um minuto ou montados com as imagens filmadas durante as atividades da escola de cinema.

Abriamos a sessão exibindo os filmes escolares, seguidos da exibição de longas-metragens nacional e internacionais, dando atenção a ampliação de repertórios culturais da comunidade escolar. A forma de escolha desses filmes a serem exibidos tinha como pressuposto abrir um espaço para as crianças assistirem algo diferente do que tinham acesso cotidianamente, fosse em casa, no cinema comercial, ou mesmo nas sessões de cinema da Cinemento.

Essas experiências narradas foram acontecendo conforme aconteciam os encontros de bebês, crianças e adultos com a sétima arte e provocavam reflexões que geravam novas ideias e práticas.

Cabe ressaltar aqui a não-obrigatoriedade da participação das crianças e dos adultos nesses momentos. Entendemos o cinema como uma arte e não como um recurso didático-pedagógico, ou seja, os encontros com o cinema aconteciam pelo desejo do encontro com a arte e, por consequência, de maneira não compulsória, porque aprendemos e desaprendemos com o cinema. Isso não impede reconhecer a potência do cinema até quando ele é instrumentalizado na produção de conhecimentos escolares.

FILMES DO CINECLUBE EEI/UFRJ



Figura 16 – Cartazes confeccionados pelas crianças e professoras para divulgar as sessões do Cineclube da EEI.



Figura 17 – Alguns filmes exibidos nas sessões do Cineclube da EEI

Os aprendizados que aconteciam tendo o cinema como mediador com o mundo nos faziam refletir sobre questões como: em que medida os encontros entre o cinema e a educação orientam as práticas com o audiovisual em suas dimensões pedagógicas, estética e políticas? Como contribuem para a mudança de paradigmas sobre as concepções do que é significativo em um projeto de educação que começa com os bebês, por exemplo? Especificamente, os filmes têm contribuído com a formação com as diferenças (de gênero, de classe, étnico-raciais, geracionais, culturais etc.)? Quais são as imagens dessa escola nos enquadramentos dos filmes realizados nesse espaço? O que aprendemos? Precisamos responder a essas perguntas? Por quê? Quando? Como? Com quem?

CINECOZINHA

O CINECOZINHA surgiu do desejo de compartilhar os encontros com o cinema com as pessoas que criam as artesanias culinárias na EEI, atendendo à demanda delas, inclusive. Como essas pessoas não podiam sair desse espaço para participarem das sessões, nos permitiram ocupar o refeitório com a tela, o projetor, o computador e a caixa de som, criando

as condições mínimas para a fruição do cinema e dos encontros entre crianças e adultos mediados pelos filmes.

A exemplo das sessões semanais com bebês e crianças, a cada sessão do Cinecozinha acontecia uma experimentação de exibição dos filmes, respeitando o ritmo do trabalho de produção das comidas, da presença das crianças no refeitório e as possibilidades de montar o equipamento e projetar um filme que pudesse ser assistido por adultos – cozinheiras e docentes – que estavam trabalhando e não conseguiam dedicar “100% da presença” no momento.

Para que fosse possível dedicar o mínimo de atenção aos filmes no cineclub, escolhemos a quinta-feira como o dia da semana do cineclub e começávamos a montar os equipamentos às 6:30, enquanto a cozinha ficava à disposição exclusivamente de cozinheiras e copeiros, tanto para preparar a colação (a primeira refeição oferecida pela escola para reforçar o café da manhã de bebês e crianças), quanto para adiantar o preparo do almoço e do lanche da tarde. Além da parte técnica, fazíamos uma curadoria de filmes coletiva, compreendendo que a qualidade da atenção era afetada pela realização do trabalho.

Como no início da manhã havia uma possibilidade das pessoas que trabalhavam na cozinha dedicarem uma maior atenção ao filme, dávamos preferência a exibição de longas-metragens nacionais e estrangeiros que fossem dublados. Conforme as crianças começavam a chegar para tomar a colação, aproveitávamos o momento do encontro para exibir curtas-metragens e, assim, assistir a conversas entre elas, as cozinheiras e o copeiro. É que tínhamos um tempo de começar, mas não um tempo de terminar, como acontecia de um modo geral nos encontros com os cinemas na EEI.

Aprendemos que questão do som apareceu como algo a ser muito explorado, porque as cozinheiras nos chamaram a atenção para o fato de que não é possível prestar atenção às imagens enquanto cortam e cozinham os alimentos, sob o risco de se acidentarem, mas conseguem ouvir e então prestam atenção no que as personagens falam, nas músicas e nos barulhos das cenas [sonoplastia], o que ajuda a compreender o filme.

Até chegarmos a ter uma forma de fazer básica, muitos questionamentos e diferentes ideias aconteceram e nos ensinaram bastante a pensar sobre o que faz com que encontros com a arte sejam potentes para um coletivo que está situado em um espaço-tempo dentro do

espaço-tempo da escola, que também está situada em um espaço-tempo da universidade e todos fazem parte, afetando e sendo afetados pelas coisas que acontecem no mundo.

Tudo era muito discutido: da escolha do horário para a montagem do equipamento de exibição e como fazê-la, passando pelas críticas a qualidade do som, das imagens, do tempo e das histórias apresentadas em cada filme até mesmo a insistência da Denise em querer saber das pessoas que eram suas companheiras de trabalho, a cada sessão, se estavam gostando e se queriam continuar a ver cinema na cozinha.

Isso acabava gerando muitas ideias e possibilidades de ação, dentre elas, a realização de um documentário, que pretendia simplesmente mostrar o trabalho que era realizado na cozinha, mas que se acabou dando a ver uma dimensão do que acontece quando o cinema ocupa os espaços-tempo da escola. Esse documentário acabou sendo selecionado numa mostra nacional de cinema, em Minas Gerais, que contou com a presença de duas cozinheiras algumas famílias e professoras.

O depoimento da cozinheira Denise Silva, durante a mostra de cinema de Ouro Preto, a CINEOP, em 2016, reflete sobre a motivação para a criação do cineclube e sobre o cinema, como aquilo que escapa ao propósito específico do trabalho, transbordando o encontro e o afeto nesse coletivo da comunidade escolar como um todo.

A Denise se levantou da primeira fila da plateia, puxou do bolso a touca de feltro e colocou na cabeça, em uma demonstração de orgulho do trabalho que realiza na escola: cozinhar. Foi à frente, tomou o microfone na mão esquerda, enquanto segurava com a mão direita o caderno de anotações – dentre as quais, as que serviram para criar o roteiro para o documentário que ela iniciou com o apoio de integrantes do CINEAD, Marta Chamarelli e Anderson Caldeira, em produção durante sua estada em Ouro Preto – e falou ao público com a desenvoltura de uma contadora de histórias:

“Olha, eu gostei muito do cinema na escola. O cinema na escola foi para as crianças. Começou assim na nossa escola, na sala de movimento, só para as crianças. Então, na hora do lanche, fomos levar o lanche e as crianças disseram ‘hoje tem cinema na escola, mas é só para as crianças’. Cheguei na copa: Ih, gente, só tem cinema na escola só para as crianças. A Dani perguntou se a gente queria ver filmes. A gente não consegue sentar, como vai assistir cinema? Perguntei. A Leandra quer. A Verônica disse que não podia largar o serviço para ver filme. Eu disse sim. Falei: Dani, traz um filme legal pra gente assistir. E um dia ela trouxe um documentário, aí eu me empolguei. Foi assim que eu conheci o Coutinho [Eduardo Coutinho]. Aí eu pensei: sabe de uma coisa, também vou fazer cinema, o Coutinho fez, eu vou fazer também.” (Transcrição da gravação realizada durante a Mostra de Cinema de Ouro Preto de 2016)

Para tentarmos nos aproximar dos sentidos nos acontecimentos dessa experiência, seguimos com os relatos, transcritos a partir das gravações realizadas para a montagem de um documentário, que foi sugerido e coproduzido pelas cozinheiras da EEI, Zélia de Souza, Denise da Silva e Sônia Póvoa:

“Vejo como algo novo. Acho legal a oportunidade da gente estar participando, estar interagindo com esse pedacinho de novidade aqui na escola. Claro que dentro do horário a gente não pode contribuir com 100% da presença, mas no momento que a gente pode estar ali, a gente está curtindo. Curti os filmes, fica gravado na memória e de vez em quando a gente lembra alguma coisa, de um pedacinho do filme, comenta também em casa com os filhos e aí eles querem ver o filme. A gente leva os filmes e eles falam: poxa, que legal, mãe. Eles acham muito bom esse espaço para o cinema aqui na escola.” (Sônia Póvoa)

“Eu estou gostando muito da experiência e, assim, gostaria que continuasse. A gente se sente bem com o cinema. Cinema é uma coisa muito boa, muito legal, divertida. Estou adorando fazer cinema.” (Denise da Silva)

“Eu gosto muito do filme *A velha a fiar*. A música chama muito a atenção e outro dia eu consegui até memorizar.” (Idem)

“Eu gostei muito do *Kiriku*. Achei muito interessante e me passou muito a minha ora do parto. Mexeu muito comigo porque, quando eu fui ter meu filho, eu pensava que era uma coisa e era outra coisa totalmente diferente. Através do filme, eu entrei naquele filme como se eu tivesse dado à luz àquela criança, e foi tão tranquilo e meu parto não foi tranquilo. São coisas interessantes o que vocês trazem para a gente, que a gente vive no nosso dia a dia, mas que não tem tempo de assimilar o que acontece. A gente viajou no filme *O palhaço*, por causa da paisagem. Nós estávamos dentro da cozinha e pudemos sair, viajar no filme. Ah, foi legal.” (Idem)

“Eu gostei tanto do documentário, que eu mesma escrevi um documentário sobre nós.” (Idem)

Vale destacar que as cozinheiras reivindicaram para si o direito ao cineclube, sem mesmo que soubéssemos que ele está previsto na carta de Tabor, formulada no congresso da Federação Internacional de Cineclubes (FICC), que aconteceu na República Tcheca no ano de 1987. Na ocasião foram debatidas as profundas mudanças no campo audiovisual,

que geravam – e ainda geram – uma desumanização total da comunicação, e foi criada a *Carta dos Direitos do Público*³⁰, que postula como direitos:

1. Toda pessoa tem direito a receber todas as informações e comunicações audiovisuais. Para tanto deve possuir os meios para expressar-se e tornar públicos seus próprios juízos e opiniões. Não pode haver humanização sem uma verdadeira comunicação.
2. O direito à arte, ao enriquecimento cultural e à capacidade de comunicação, fontes de toda transformação cultural e social, são direitos inalienáveis. Constituem a garantia de uma verdadeira compreensão entre os povos, a única via para evitar a guerra.
3. A formação do público é a condição fundamental, inclusive para os autores, para a criação de obras de qualidade. Só ela permite a expressão do indivíduo e da comunidade social.
4. Os direitos do público correspondem às aspirações e possibilidades de um desenvolvimento geral das faculdades criativas. As novas tecnologias devem ser utilizadas com este fim e não para a alienação dos espectadores.
5. Os espectadores têm o direito de organizar-se de maneira autônoma para a defesa de seus interesses. Com o fim de alcançar este objetivo, e de sensibilizar o maior número de pessoas para as novas formas de expressão audiovisual, as associações de espectadores devem poder dispor de estruturas e meios postos à sua disposição pelas instituições públicas.
6. As associações de espectadores têm direito de estar associadas à gestão e de participar na nomeação de responsáveis pelos organismos públicos de produção e distribuição de espetáculos, assim como dos meios de informação públicos.
7. Público, autores e obras não podem ser utilizados, sem seu consentimento, para fins políticos, comerciais ou outros. Em casos de instrumentalização ou abuso, as organizações de espectadores terão direito de exigir retificações públicas e indenizações.
8. O público tem direito a uma informação correta. Por isso, repele qualquer tipo de censura ou manipulação, e se organizará para fazer respeitar, em todos os meios de comunicação, a pluralidade de opiniões como expressão do respeito aos interesses do público e a seu enriquecimento cultural.
9. Diante da universalização da difusão informativa e do espetáculo, as organizações do público se unirão e trabalharão conjuntamente no plano internacional.
10. As associações de espectadores reivindicam a organização de pesquisas sobre as necessidades e evolução cultural do público. No sentido contrário, opõem-se aos estudos com objetivos mercantis, tais como pesquisas de índices de audiência e aceitação.

No Brasil, o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC) promoveu a divulgação e leitura da carta entre cineclubistas, associando-a a artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal brasileira com o objetivo de respaldar ações em defesa dos interesses do público, como explica Souza (2008):

Como documento instrutivo aos cineclubes filiados, o CNC promoveu uma leitura da Carta dos Direitos do Público, apontando e esclarecendo algumas das questões e tópicos da Carta. Partindo do artigo 27 da Declaração de Direitos Humanos e do 215 da Constituição Federal, apoiando suas ações em uma defesa dos interesses do público, aponta como premissas fundamentais que “o público tem o direito a receber todas as informações e comunicações audiovisuais.” Afirma ainda que sem circulação e acesso não há transformação cultural, uma vez que a obra é fonte desta

³⁰ Acessado no Blog da Utopia em 13/11/21: <https://blogs.utopia.org.br/direitosdopublico/apresentacao/carta-de-tabor/>

transformação. Ressalta a importância da relação com o público como a máxima realização de uma criação artística, e que atingir o público é o objetivo final do processo criativo, além de razão para seu desenvolvimento. (SOUZA, 2008, p. 4307)

Generosamente as cozinheiras agradeceram ter sido convidadas, mas de fato não fizemos mais que nossa obrigação em garantir acesso ao cinema para elas e para todas as demais pessoas que desejavam viver experiências de fruição com o cinema na escola. Importante também que se diga que, mesmo sem ter conhecimento da carta de Tabor, a criação da *Cinemento* partiu do entendimento de que o acesso à arte precisa ser garantido à toda e qualquer pessoa.

Sobre o processo de realização desse documentário escolero vamos trazê-lo mais adiante, ao falarmos do fazer cinema na escola, que envolvia brincadeira, atenção e tempo livre também.

CINEMA COM DIFERENÇAS

Existe cinema sem diferença?

(Fábio Douglas, pai do João, 4 anos)

Algumas famílias ficaram muito próximas da *Cinemento*, participando com certa frequência das filmagens, de sessões semanais de cinema, dos cineclubes da EEI e do Cinecozinha. Contribuíam com as escolhas dos filmes, das ideias para as montagens dos curtas-metragens escoleros e, também, filmavam e produziam filmes com crianças e adultos.

Chegamos a fazer filmagens com as crianças fora da escola, durante passeios nos finais de semana e em dias de participação em atos dos movimentos sociais, como a Marcha das Mulheres Negras de 2016 e os atos pedindo “FORA TEMER”.

Quando souberam que estávamos fazendo a pesquisa, mergulhando nos arquivos da *Cinemento*, alguns responsáveis compartilharam registros conosco, contribuindo, como sempre fizeram, para que essa fosse uma história compartilhada. Uma das nossas grandes companheiras, Adriana Santos, mãe da Gabriela, que na época tinha 4 anos, nos enviou um vídeo feito pela filha para apresentar o pátio da EEI e outro com o depoimento do Fábio Douglas, pai do João, que também tinha 4 anos na época em que existia a *Cinemento*.

A escola de cinema aqui na EEI tem sido bem interessante. Tenho acompanhado, participado desde o ano passado [2014], desde que o João chegou aqui na escola e a gente vê que é um espaço interessante para pensar, não só a própria linguagem

audiovisual, mas também as temáticas que envolvem aquilo que a escola está desenvolvendo diretamente. Também suscita outras questões que possam trazer reflexões interessantes, tanto para as famílias quanto para os profissionais que atuam aqui na escola. Então acho que, nesse sentido, a escola [*Cinemento*] cumpre um papel bem interessante, que é pensar diferentes formas de entender a educação, a infância e agora, com o *Cinema com diferença*, a gente está mergulhando um pouco mais na questão da educação especial de qualquer maneira. Com o *Cinema com diferença* a gente está, inclusive, conseguindo ter uma adesão maior das famílias porque os temas que, e eu até desconfio que seja porque os temas podem parecer polêmicos, as famílias acabam se interessando mais e isso é bom por um lado, porque atrai a participação e aí quando a gente discute, começa se abrir um pouco mais para o entendimento sobre as questões que envolvem tanto a questão da educação inclusiva, da questão da sexualidade e outros temas que aparecem e são debatidos por nós. (FÁBIO SANTOS, vídeo de arquivo pessoal da autora, 2015)

A decisão de criar um cineclube exclusivo para aduletes se deveu ao desejo de aprofundarmos algumas reflexões sobre as relações de gênero, raça, classe, orientação sexual e diferenças, tanto no cotidiano escolar quanto fora dele, com as famílias e trabalhadoras da EEI. Pensamos que ver filmes juntas criaria [e criou] mais um espaço para tensionamentos entre perspectivas educativas e de cuidados, tanto da escola quanto das famílias, que muitas vezes estavam acontecendo no ambiente virtual, principalmente pelos grupos de *WhatsApp* e do *Facebook*.

Havia uma aposta de que os encontros mediados pela arte contribuiriam [e contribuíram] para que as conversas fluíssem de maneira que as pessoas ficassem mais à vontade para falar do que pensavam que sabiam ou não sabiam e como a escola poderia ser um local importante para abrigar e acolher esses diálogos, mostrando o quanto todos precisam desaprender e aprender a viver a diferença como potência.

Da nossa parte, significava, inclusive, viver na prática as dimensões éticas, estéticas e políticas do projeto político construído para orientar a escola, no exercício de ouvir mais que dizer na relação com as famílias.

O acontecimento que reforçou a necessidade desse espaço de diálogo foi a chegada à escola das primeiras famílias a acessarem a vaga para bebês e crianças via sorteio público para ampla concorrência. Uma conquista que se deveu a outra conquista maior: a institucionalização da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Abriu-se a escola para receber famílias sem vínculo com a UFRJ, com ou sem experiências de relações com o ambiente acadêmico, e que provocavam a universidade a olhar para fora dela. Muitos responsáveis atuavam em movimentos sociais organizados ou eram ativistas sem uma filiação específica, dentre estes, pessoas com formação no campo das

ciências humanas e intelectuais orgânicos, o que trouxe tensão pela contestação sobre a naturalização de fazeres e saberes, assim como o apontamento da ausência de uma perspectiva da diferença como potência.

Com o anúncio da criação de cineclube Cinema com Diferença, que também aproximou a equipe de psicologia da *Cinemento*, as famílias passaram a circular com maior frequência pela escola, pois fazíamos muitos encontros de planejamento, para ver os filmes que seriam exibidos e discuti-los, para participar das filmagens coletivas etc.

Esse movimento provocou uma certa estranheza, não pela presença de responsáveis na escola, o que já era habitual, mas por ela se dar de maneira orgânica na *Cinemento*, inclusive porque nossos encontros, fosse para ver filmes, fosse para planejar sessões, ocorriam conforme a disponibilidade de tempo do grupo de responsáveis envolvido.

Houve, por parte da Direção, algumas tentativas de nos convencer de que seria importante institucionalizar essa presença, o que era consenso entre nós que não se justificava, pois haveria uma possibilidade de limitar nossos encontros a dias e horários definidos, atrapalhando uma autonomia que ajudava a garantir que responsáveis encontrassem tempo para estarmos juntas conosco na EEI.

O tempo mostrou que nossa metodologia contribuiu, inclusive, para que as famílias que participavam da *Cinemento* fossem interlocutoras preciosas nos diálogos estabelecidos no âmbito da associação de responsáveis da EEI e desta com a escola e a UFRJ, contribuindo para dar conhecimento de dificuldades e potências vividas no cotidiano escolar.

Estabeleceu-se um núcleo mais constante do cineclube Cinema com Diferença, formado com a participação de duas psicólogas – Josiane Barros e Eliane, três mães – Karla Mero, Adriana Santos e Fernanda Dysarz – e dois pais – Fábio Douglas e Rony Martins. Esse grupo contribuiu para mobilizações importantes para que a *Cinemento* pudesse existir comunitariamente e, inclusive, tivesse visibilidade dentro e fora da UFRJ.

Pensamos que esse envolvimento tenha contribuído para fortalecer a existência da escola de cinema e, também, a reivindicação de que a *Cinemento* passasse a constar no PPP da EEI, com os princípios propostos a partir dos saberes e dos fazeres que foram se constituindo nos encontros para ver e fazer filmes com bebês, crianças e adultos na escola de educação infantil da universidade.



Figura 18 – Ocupações com cineclubes. Foto: Daniele Grazinoli

3.3 Fazer filmes

“Gabo, o que você está fazendo? – perguntou
a professora.

Aqui, quí! – respondeu o Gabriel”
(Fabiana, professora; Gabriel, bebê)

Depois de diversos encontros semanais com obras cinematográficas, como *Vida de cachorro* (Charles Chaplin, 1918, Estados Unidos da América), as tomadas filmadas por Abbas Kiarostami à beira mar e que compõe o documentário do cineasta intitulado *Five* (2003, Irã), uma homenagem ao cineasta japonês Yasuhiro Ozu, os curtas nacionais da

Programadora Brasil, e os *Minutos Lumière*, experimentamos, crianças e adultos, os exercícios de olhar o mundo pelas lentes das câmeras, fotografando os espaços que queriam filmar, inclusive com a proposta de realização de filmes que durassem até um minuto com a câmera parada, simulando as limitações de um cinematógrafo, e justamente por isso as potências de criação que elas promovem.

O minuto Lumière é uma prática da pedagogia do cinema idealizada por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois na Cinemateca Francesa, no contexto das ações do projeto *Cinema, cem anos de juventude*. Trata-se de restaurar a própria infância do cinema, quando alguma pessoa, independentemente da idade e local, registra um minuto do mundo fazendo de conta que seu dispositivo de captura de imagens é um cinematógrafo, sem possibilidades de movê-lo, aplicar zoom etc. Uma prática simples, porém, fundante da iniciação ao audiovisual. (FRESQUET, 2013).

As câmeras presas ao tripé e colocadas na altura das crianças mais velhas, de 4 a 6 anos, já haviam sido testadas, a novidade nesse dia foi colocarmos os equipamentos na altura dos bebês, assim que se aproximaram dos equipamentos, fazendo-lhes um convite à brincadeira: poder mexer naquela coisa diferente e/ou talvez proibida.

Como fazíamos semanalmente, nas manhãs das sextas-feiras, fomos ao pátio para explorar possibilidades de temas, enquadramentos e sons para fazemos pequenos filmes com as crianças entre 4 e 6 anos. Neste dia, no entanto, quando chegamos ao pátio, os bebês e as crianças dos primeiros grupos da escola estavam lá, brincando. Formou-se, então, um grupo de mais ou menos quarenta crianças, com idades entre dois e seis anos, correndo e brincando no pátio e ao mesmo tempo experimentando olhar para o que estava acontecendo, tanto dentro quanto fora da escola, através de câmeras presas aos tripés. Era a vida acontecendo e sendo registrada pelas perspectivas das crianças em interação com os adultos.

Alguns bebês se aproximaram para ver o que era aquilo que estava facilmente acessível, inclusive através de convites para que mexessem. Quando tomaram coragem, se fartaram de manobrar os tripés, de olhar o que estava acontecendo nas brincadeiras das outras crianças pelo visor do equipamento, de lambar, beijar e cutucar a câmera para, só depois de criado esse laço com a “coisa”, entendida talvez como um brinquedo por eles, parar a câmera e gravar.

Não nos interessa determinar o que os bebês estavam pensando quando faziam um vídeo sob a orientação de adultos e de colegas. Não nos preocupamos, inclusive, se eles estavam entendendo o motivo de estarem filmando, ou mesmo que estavam filmando. Porém, sentimos que os encontros com os filmes produziram marcas, tanto em bebês quanto em adultos. Revendo o filme, o que sentimos foi novamente acontecer de darmos atenção ao momento, ao que se falava, ao que se via, sem que tivéssemos preocupadas em explicar ou compreender o que estava acontecendo, mas apenas deixar vir os *insights*, viver o momento e deixar vir as perguntas.

Com esse alerta e, fundamentalmente, explicitando que sabemos que a parcela do que não sabemos em relação a este encontro é gigantesca, vamos compartilhar a vivência com o Gabriel, gravando e depois assistindo seu próprio filme, em meio à atividade compartilhada entre grupos de bebês e crianças da escola.

Depois de muitas lambidas, de beijos e de caretas para a câmera, o Gabriel, ou Gabo para os íntimos, foi desafiado a fazer um filme, que cuidamos para que tivesse um minuto. A orientação básica que pensamos naquele momento foi apresentar o botão de ligar e desligar para que ele, do seu modo e sob o nosso comando de “liga” e “desliga”, fosse incentivado a prestar ainda mais atenção ao que lhe despertou curiosidade para filmar com tempo determinado, o que para os bebês, assim como para as crianças maiores, é um desafio com dimensões diferentes. A diferença entre uns e outros foi que os bebês não estavam nada preocupados com o sistema de medida cronológica do tempo, enquanto as crianças já trouxeram essa percepção do tempo como curiosidade.

Nossa orientação básica foi dada como uma brincadeira. “Quem quiser brincar, de filmar, pode se aproximar desta câmera, olhar por este buraco e nos dizer o que gostaria de filmar?”. Então, o primeiro a se aproximar foi o Gabriel, que olhou pelo visor e depois olhou novamente para mim. Eu perguntei: o que você quer fazer? Quer filmar com esta câmera? E com dedinhos na boca e olhos bem abertos, sacudiu a cabeça e se apoderou do equipamento.

Quando o Gabriel já havia diminuído a intensidade de exploração da câmera e do tripé, ele foi incentivado a pensar a imagem que apareceu no visor e que ele descobriu sem a nossa interferência. Perguntamos a ele: O que você está vendo? Quem são essas pessoas?

Em seguida foi preciso saber se ele não mexeria mais na posição da câmera, se sabia onde apertar para começar a gravar e por último, ajudá-lo na produção do um minuto. Obviamente nada se aproximava das nossas expectativas enquanto adultos, cabendo a nós observar, nos tornarmos cúmplices daquele momento e aprender a aprender.

Como o Gabriel tem dois anos de idade, as pistas-respostas, se podemos aqui criar uma categoria de comunicação docente-discente com bebês, foram apontar com o dedinho, olhar com entusiasmo ou desconfiança. Isto significou um exercício de sensibilidade para capturar e acolher cada uma dessas pistas de diversas formas. E ao mesmo tempo, nos torna cientes de possíveis erros próprios da tradução.

Porém, o marcante foi quando ele chamou as outras crianças do grupo dele e as professoras para prestigiarem o que ele estava fazendo: “Aqui, qui!”. Ele chamou e mostrou o visor, dando a impressão de que estava enunciando a construção das próprias percepções. Essa experiência deu origem ao filme “Aqui, qui!” e a entendemos como um acontecimento provocado por um tipo de encontro com o cinema, cuja consequência, que o filme, é o que chamamos de *Cinema Skholeiro*.

Essas experiências dos encontros de bebês e crianças com o cinema, e de nós adultos com bebês e crianças que experimentam o mundo nos encontros com o cinema, surgem com mais intensidade à medida em que nos instalamos sob os filmes e registros de cadernos de campo e pinçamos as linhas de enunciação e subjetivação.

3.3.1 Documentário Escolero: sem receita

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não sursurriarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os.
(BENJAMIN, 2009, p. 502)

Mais um dia de ver filme na cozinha. Um cinema que cabe na mochila de rodinhas: projetor, computador, caixa de som, adaptadores, extensão. Apenas a tela já está lá, porque é da escola.

Mas, também, é dia de aproveitar para gravar cenas para o documentário escolero. Todas nós ficamos como crianças com brinquedos recém descobertos e os experimentamos: tripé, câmera, microfone... Da parte das cozinheiras, apenas a Denise se joga na brincadeira com o equipamento, mas por pouco tempo, porque a sua colega de trabalho a faz lembrar do “trabalho dela”. Denise larga a câmera e questiona a colega: “Por acaso isso aqui [aponta para a câmera] também não é um trabalho?” Também nos desentendemos como as crianças.

A Zélia recorda: “Ah, mais lá na minha casa também era assim, com o banheiro do lado de fora”. As outras concordam que aquilo que estava sendo mostrado no filme *A velha a fiar* (1964), de Humberto Mauro, as transportam para algum lugar da história delas: “E como vai ser pra gente fazer o documentário?” Denise segue sem a câmera nas mãos, mas com as ideias na cabeça. As crianças entram na cozinha para lanchar e ficam para ver o filme e comentar sobre ele com as cozinheiras. Uma menina, do alto dos seus 5 anos, duvida: “Mentira que não tem banheiro na sua casa! Como você faz xixi e cocô?” (Re)vivemos as infâncias com o cinema.

Cada infância, com seu interesse pelos fenômenos tecnológicos e suas curiosidades por toda sorte de invenções e máquinas, liga as conquistas tecnológicas aos mundos simbólicos antigos. Não existe nada no domínio da natureza que seja por essência subtraído de tal ligação. Só que ela não se forma na aura da novidade, e sim naquela do hábito. Na recordação, na infância e no sonho. (BENJAMIN, 2009)

Depois de filmar, vem a hora de ver o resultado na tela, plano por plano. Negociar o tempo do olhar e o tempo das panelas também institui uma maneira de fazer um documentário na escola. A gente aprende que algumas percepções, sejam estéticas, sejam políticas ou éticas, não são exclusivas de um grupo determinado de pessoas quando os comentários surgem: “Eu tô muito preta nesse filme. Tem que comprar aquela luz que fica com guarda-chuva. Eu tô mais preta que a Zélia! Isso não é assim!”; “Olha como é bonita a nossa cozinha.”; “Não pode mostrar a gente de brinco e de unha grande.”; “Olha o reflexo da gente e das panelas na geladeira, que bonito.” “Ah, pegou o vapor do brócolis...” “Dá para fazer o documentário com isso ou a gente vai ter que falar? Sabe que tem gente que não está gostando de ver o nosso sucesso, sabe?”

Se não pegam na câmera para filmar, dirigem e avaliam os planos gravados. Descartam e/ou pedem para refilmar, conforme suas intenções e ideias. Determinam que não

há sentido em fazer as gravações no final do expediente, porque não há o acontecimento da rotina do fazer na cozinha e porque não é justo que trabalhem além da sua carga horária. Essas são decisões tomadas por elas como metodologia para a realização do filme.

Faz parte da metodologia acatar as contribuições o máximo devido e orientar o mínimo possível, mesmo porque não há uma diferença significativa entre as culturas que atravessam os dois grupos, o que existe são miradas diferentes de cada pessoa envolvida no processo, que traz consigo a referência de suas redes de significações. Precisamos prestar atenção na escolha dos saberes que precisaram ser acionados e compartilhados para fazermos o que desejávamos: o documentário.

Guardadas as devidas proporções, acontece nessa experiência de documentário escolheiro algo bem próximo da experiência do cinema militante dos Grupos Medvedkine³¹, no que se refere ao fazer da direção compartilhada, com a diferença que os operários participavam de oficinas de cinema antes de realizarem os filmes e tinham a intenção de dar a ver a condição de vida da classe operária.

A palavra operária é agora proferida com segurança, graças a dispositivos de *auto-mise-en-scène* e de direção compartilhada. Os entrevistados são também aqueles que decidem sobre a estética de filmagem e de montagem de sua própria fala. Dado o conhecimento profundo que eles têm dos problemas da classe operária, além de uma grande intimidade com as pessoas filmadas, os Medvedkine trazem à tona aspectos desconhecidos de uma vida dura, sofrida e injusta. (LEANDRO, 2010, p. 106)

Não falta consciência de classe às cozinheiras, que nos orientaram sobre o que querem ver, o que deve ou não ser filmado, e dão depoimentos no documentário que denunciam a consciência do trato subalternizado que lhes é conferido:

“Eu me sinto muito feliz da participação, de ser convidada para participar, porque a gente nunca participa de nada, nunca chamaram a gente para participar de nada. Ainda bem que a gente teve a honra e o prazer de gravar o documentário. O que é melhor?” (transcrição do depoimento da Denise, outubro de 2015)

³¹ A ideia de tomar tal experiência como uma referência para pensar as montagens da história e a ficção de memória surgiu após a leitura do texto *O tremor das imagens* (LEANDRO, 2010), no qual está parte da história de surgimento dos Grupos Medvedkine, formados por operários franceses que realizaram filmes militantes entre os anos de 1968 e 1974, cujos arquivos e os testemunhos são revisitados pelo cineasta e membro da resistência francesa, Chris Marker, para a realização de filmes, como o documentário *O fundo do ar é vermelho* (1977)

“Eu espero que as pessoas vejam um trabalho realizado, um projeto, uma experiência, uma história. Acredito que vai ser bom [o documentário], pelo menos para a minha família ver, e pra mim também. Me sinto muito honrada.” (transcrição do depoimento da Zélia, outubro de 2015)

“Eu gostei tanto que eu me empolguei e escrevo para todo mundo agora. Não prestava atenção no setor de trabalho, que é tão bonito depois que eu vi no vídeo. A gente aparecendo na geladeira, cortando, lavando. A gente vê tanta televisão, tanto cinema, e a gente nunca se imagina ali dentro. De repente estávamos dentro do filme. Ah, eu gostei muito. Ainda estou gostando. Espero que nosso filme seja um sucesso e que todos gostem.” (transcrição do depoimento da Denise, outubro de 2015)

A ideia de documentar o trabalho na cozinha, além de uma maneira de criar arquivos de outros fazeres dentro da escola, acaba sendo um meio de comunicar outras possibilidades de existência dentro e fora daquele ambiente e que também o constituem cotidianamente. Talvez tenha uma aproximação com a ideia do operário francês que diz: “Eu fiz esse filme porque ele fala do que eu vivo em Sochaux. Um panfleto se esquece rápido, enquanto um filme coloca o operário diante de um espelho” (LEANDRO, 2010, p.112). No caso das cozinheiras, por mostrar muitas faces em um espelho e para materializar a existência delas na história da instituição e da instituição na história delas.

Um filme “documentário” não é o oposto de um “filme de ficção”, porque nos mostra imagens saídas da realidade cotidiana ou de documentos de arquivos sobre acontecimentos confirmados, em vez de empregar atores para interpretar uma história inventada. Ele não opõe o já dado do real à invenção ficcional. Simplesmente o real não é, para ele, um efeito a se produzir, mas um dado a compreender (RANCIÈRE, 2010, p. 180).

Da experiência de fazer esse documentário escoleiro surgiu uma compreensão de que a inexistência de uma receita-roteiro abriu possibilidades para encarar o conflito com uma concepção mais clássica, ou “aristotélica” como sugere Rancière (2010, p.181), do que seria realizar um documentário, que sob tal perspectiva, teria a ver com “a representação da realidade”,

Nessa experiência, o que se grava é o acontecimento, seja da memória, dos sonhos, das ações, das imagens, dos sons, das texturas. Tudo serve e não serve, depende do que se

quer com a combinação desses acontecimentos e o que se descobre possível depois dela. Isso extrapola a existência de um roteiro, que por sua vez existe e não existe, na medida de como as pessoas envolvidas estão afetadas em cada momento.

No texto intitulado *A ficção documental: Marker e a ficção da memória*, Rancière (2010) resgata a ideia renascentista da lápide como uma homenagem e faz referência ao túmulo como um poema que, segundo ele, tem características da poética clássica e da poética dos signos, para demonstrar que o cinema é a arte moderna onde se verifica com maior intensidade o conflito e/ou a combinação entre as duas e que o cinema documentário assume como potência:

Ora, há duas grandes poéticas, suscetíveis, aliás, de se subdividirem e, eventualmente, se entrecruzarem. A clássica, aristotélica, é uma poética da ação e da representação. Nela, o centro do poema é constituído pela “representação de homens que agem”, ou seja, pela encenação do texto por um ou mais atores que expõem ou mimetizam uma sequência de ações ocorrida aos personagens segundo a lógica que faz coincidir o desenvolvimento da ação com uma mudança de sorte ou de saber de seus personagens. A essa poética da ação, do personagem e do discurso, a era romântica opôs uma poética dos signos: o que faz a história não é mais o encadeamento causal de ações “segundo a necessidade ou a verossimilhança” teorizada por Aristóteles, mas o poder de significação variável dos signos e dos conjuntos de signos que formam o tecido da obra. Em primeiro lugar, há o poder de expressão pelo qual uma frase, uma imagem, um episódio, uma impressão isolam-se para apresentar, a si próprios, a potência de sentido – ou de ausência de sentido – de um todo. Em seguida, há o poder de correspondência em que diferentes regimes de signos entram em ressonância ou em dissonância. É ainda o poder de transformação pelo qual uma combinação de signos se fixa em um objeto opaco, ou se manifesta em uma forma de vida significativa. Finalmente, é a potência de reflexão em que uma combinação se torna a potência de interpretação de outra ou, ao contrário, deixa-se por ela interpretar. (RANCIÈRE, 2010, p.181)

E o cinema “documentário”, desembaraçado por sua própria vocação para o “real” das normas clássicas de conveniência e de verossimilhança, pode, mais do que o cinema dito de ficção, jogar com as concordâncias e discordâncias entre vozes narrativas e as séries de imagens de época, de proveniência e significados variáveis. Ele pode unir o poder da impressão, o poder de enunciação que nasce do encontro do mutismo da máquina e do silêncio das coisas, com o poder da montagem – em um sentido amplo, não técnico, do termo – que constrói uma história e um sentido pelo direito que se atribui de combinar livremente os significados, de ‘re-ver’ as imagens, de encadeá-las de outro modo, de restringir ou de alargar sua capacidade de sentido e de expressão. (Idem, p.182)

Sempre guardando as devidas proporções, mas pensando na análise realizada por Rancière, um documentário escoleiro tem, por analogia, a potência da concordância e da discordância latentes no cotidiano das ocupações com o cinema e no que há de improvisado na sua realização. Mais do que tudo, não pretende explicar, talvez nem compreender, mas registrar as vidas, fazendo-as vivíveis, porque contadas.



Figura 19 – Ocupações da Cinemato para fazer cinema. Foto: Daniele Grazinoli

3.3.2 Divulgação dos filmes

Acreditamos que o risco de realizar uma experiência de invenção de uma escola de cinema, em uma escola da infância (EEI), em uma escola de adultos (UFRJ), foi menos calculado porque importava pouco se estávamos nos arriscando, afinal, não estávamos sós. O envolvimento de uma parcela significativa de responsáveis, de trabalhadoras da EEI e a preciosíssima companhia de Marta Chamarelli, Anderson Caldeiras e demais integrantes do CINEAD foi fundamental para ver, fazer e, também, divulgar os filmes realizados na EEI com bebês, crianças e adultos para fora dos muros da UFRJ.

Começamos timidamente a participar da Mostra de Cinema de Ouro Preto em 2015, em sua décima edição, quando tivemos cinco filmes de um minuto selecionados na Temática Educação, que comportava a Mostra Kino, onde eram exibidos filmes produzidos por educadores e estudantes no contexto escolar.

Conforme edital de seleção dos filmes e no catálogo da Mostra, foram selecionados os seguintes filmes experimentais de um minuto:

- *Aqui, qui!!!* – um filme experimental, realizados com um bebê de dois anos;
- *Desce aí* – duas meninas que adoram brincar no grande escorrega da EEI;
- *E o passarinho?* – Depois de uma tentativa frustrada de filmes os pássaros no pátio da escola, um enquadramento maravilhoso surge
- *Listras* – o que se vê nas brechas das listas?
- *Porque elas são legais* – filme feito de presente para as faxineiras da EEI.

Para representar os filmes da EEI em Ouro Preto, cidade onde ocorre a CINEOP, as professoras Deise Malcantara e Alessandra Santana foram substituídas em seus grupos e puderam viajar em minha companhia, da coordenadora pedagógica Carla Vidal e da professora Tânia de Vasconcellos, minha orientadora no mestrado.

Talvez eu esteja enganada, porém, devido à repercussão no dia da exibição dos filmes, quando o curador da mostra, Isaac Pipano, anunciou as idades dos bebês que se envolveram com a realização do filme *Aqui, qui!!!* a plateia se espantou, inclusive o curador. Isso nos faz pensar que a *Cinemento* foi a precursora na produção de vídeo onde os bebês são agentes e diretores no cinema escoleiro.

Ainda participamos da CINEOP nos anos de 2016 e 2017 e de outras mostras de cinema, como da Mostra Audiovisual Joaquim Venâncio (2016), Mostra Geração (2016) e do Festival Visões Periféricas (2017).

No ano de 2016 as estrelas da nossa escola de cinema foram as cozinheiras que formavam o núcleo que fez acontecer o documentário *O vapor do cinema: um olho na tela e outro na panela* (2015), A estreia pública desse documentário aconteceu em Ouro Preto e contou com a participação da Denise da Silva e da Maria Leandra, além de mais outras quatro

professores da EEI – Fernanda Moura, Cristiane Costa, Leila Nunes, Mauricéia Godoi e a coordenadora pedagógica, Carla Vidal. Para conseguirmos que as cozinheiras pudessem viajar para Ouro Preto e apresentar o filme, houve uma ocupação artística na EEI visando arrecadar fundos para que elas pudessem estar conosco.

A professora Carolina Brito, que compôs a música da *Cinemento* com a Denise da Silva, realizou um *show* acústico nos pilotis da escola e as mães Adriana Santos e Karla Mero ofereceram uma oficina de pintura e customização em bolsas de tecido na sala de Ateliê. Ainda recebemos doações de responsáveis e uma mãe – Fabiane Bernardo de Almeida – doou o cachê que recebeu por um trabalho como fotógrafa. Também confeccionamos blusas com a logo da *Cinemento* e vendemos durante a CINEOP para arrecadarmos a verba para pagarmos as despesas.



Figuras 20 e 21– Cartaz de divulgação do show e foto da oficina de customização de bolsas para arrecadar dinheiro para viagem à Ouro Preto.



Nesta viagem, a Denise da Silva conheceu um lapidador e fez um documentário dela, com o auxílio da Marta Chamarelli e Anderson Caldas. Mas essa é uma história que merece uma estreia.



Figura 22 – Ocupações da Cinemento pela cidade, nas mostras e nos festivais de cinema. Fotos; Daniele Grazinoli e Adriana Santos.

CINEMA SKHOLEIRO

Como imaginar uma ficção sobre uma escola-ocupação de filmes possíveis da/na universidade?

Menos como resposta e mais como provocação, fazemos nossas as palavras de Fresquet:

Em alguma medida, trata-se de dar à luz ou deixar vir o futuro que carregamos dentro de nós. Esse movimento nunca se revela por completo: há algo de devir que fica oculto enquanto vai se atualizando. Isso é quase impossível de nomear, mas acho que é quase “filmável”, se são crianças que estão por detrás das câmeras (2013, p. 20).

No espaço do texto, tentamos compor cena e cenário para imaginar o que pode vir a ser escrito com luz, sombra e movimento sobre os atravessamentos dos tempos e buscar um sentido de ir tecendo uma narrativa imprevisível da experiência como devir, como (des)continuidades, rupturas e outras possibilidades.

Desejamos identificar, nestes 40 anos da EEI, em 100 anos da UFRJ, as linhas que constituem a trama dos encontros e desencontros entre infância e universidade e produzir uma cartografia dos afetos que possa contribuir para pensarmos sobre como chegamos até aqui e o que podemos imaginar realizar como uma vida não fascista.

Pensamos que seja possível que bebês e crianças sejam o próprio acontecimento que interrompe essas relações dicotômicas, lineares e hierárquicas com os conhecimentos, os saberes, as histórias e as formas de narrar. Não é de nosso interesse colocar a valoração do que é bom ou ruim neste momento. O que nos importa neste percurso são muito mais as perguntas que faremos, uma vez que o resultado do encontro é da ordem do imprevisível.

O olhar que lançamos sobre o caminho é para o inesperado; interessa saber, afinal, deste encontro: o que de inesperado surge? O que diz sobre a experiência como acontecimento? O que se produz de diferente? Diferente para quem? Quando? Por quê?

Portanto, a proposta é abrir espaços para experimentar o fazer escola-ocupação de filmes possíveis na perspectiva de que todas as pessoas podem participar e contar, a partir das suas singularidades, essa história e trazer questões, provocações e reflexões que envolvem esse caminho nas quais estivemos envolvidos em diferentes momentos.

As inquietações que nos mobilizam e que foram provocadas pelas experiências vivenciadas na EEI nos desafiam a buscar formas de estar com as pessoas que teceram a trama das relações entre infância e universidade e encontrar as brechas para outros modos de nos colocarmos na história da UFRJ. Intuímos que se trata de imaginar formas lúdicas de

observar, escutar, colocar, olhar para sentir e afetar-se. Nosso empenho é capturar e compreender as sutilezas do não dito, do silêncio, o que possibilitará outros modos de (co)habitar a mesma história e as potências de criar outros mundos (im)possíveis.

A própria vida nos desafia a pensar para fora da estrutura moderna de sociedade que se organizou pelo polo de uma história linear, pelo individual. Intuímos que, se nos deixarmos orientar por uma estrutura dicotômica, experimentaremos em *looping* um processo de educação transmissivo e um saber como dado. Por que temer o desconforto do ato reflexivo e o questionamento do que nos parece familiar como estrutura de pensamento, de indivíduo e de sociedade?

Encontramo-nos nos interstícios de uma história que foi, é e será contada com várias versões. Entendemos como uma característica da universidade imaginar sempre um fazer diferente para além do que foi instituído como verdade linear e absoluta. Uma imaginação que é consequência de um pensamento reflexivo e sensível, que insiste em sacudir as evidências.

Desejamos a ficção como possibilidade de uma análise da realidade que nos coloca um ponto de reflexão que seja ético, estético, político e poético e dê a ver "como é invisível o invisível do visível" na própria estrutura. É possível pensar outras formas de produção de subjetividades mais inspiradas na potência da diferença e menos nas recusas que nos foram impostas.

Essa possibilidade também existe nos movimentos de bebês, crianças e adultes na nossa escola quando escapam às expectativas e criam caminhos e trajetos que deslocam o modo como queremos enquadrar cada um. Os bebês e as crianças nos convidam, por suas maneiras de experimentar e produzir saberes e conhecimentos, a existir em um mundo como devir, onde a escola e a universidade podem assumir-se como um espaço-tempo de imaginar e brincar. Quais são os caminhos de insubmissão e transgressão? O que esses movimentos nos fazem sentir e pensar? Que tipo de ação eles convocam? Como produzir momentos de suspensão para suspeição da ordem neoliberal que cria as condições para a instauração do fascismo?

Por acreditarmos que existe uma potência que a diferença entre bebês, crianças e adultes produz, inclusive considerando os atravessamentos identitários, decidimos filosofar/ficcionalizar sobre as possibilidades que surgem nos encontros entre infâncias e universidades para dar a ver que a história da UFRJ é tão rica porque também é atravessada pelas histórias de re-existência das pessoas – servidoras/es e famílias – que fizeram e fazem parte da EEI desde a sua fundação, por iniciativa da Dra. Dalva Coutinho Sayag, em 1981, como a Creche Universitária Pintando a Infância do Programa de Extensão Materno-Infantil

do Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira. Histórias atravessadas por lutas diversas, como as das trabalhadoras das creches, assim como pelo próprio direito de continuar existindo como escola na/da universidade, que levou à sua institucionalização como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas em 2013 e à sua inserção como Setor de Educação Infantil ao Colégio de Aplicação desde 2019, unificando a Educação Básica no âmbito acadêmico. Parafrazeando o provérbio africano, pensamos que seja preciso uma aldeia-universidade inteira para educar e cuidar de um bebê e de uma criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete.; VANDENBROECK, Michel (Org.). Educação Infantil e Diferença. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

_____.; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). Infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 15-26.

_____.; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.) Educação infantil: A luta pela infância. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. O que é dispositivo. In: AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? & O amigo. Chapecó: Argos, 2014.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. et al. História das Sociedades Americanas. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARAÚJO, Gabriel Frias. Da revolução à constituição: legalidade, legitimidade e os dilemas da constituinte na formação do Estado Moderno Brasileiro em Vargas (1930-1934). Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista. Franca, 2017.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

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.

BERNADET, Jean-Claude. Cinema Brasileiro: propostas para uma história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BERTI, Andreza. Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

_____. 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.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 30 de junho de 2020.

_____. Lei 13.006/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em 30 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2020.

BENJAMIN, Walter. Teoria do conhecimento, teoria do progresso. In: Passagens. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPELO, Taís, Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema in Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria. v. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 57-76.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. Luz, câmera, educação! O instituto nacional de cinema educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado). Educação, Rio de Janeiro, Estácio de Sá, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (Org.). Repensar a educação - 40 anos após *Vigiar e Punir*. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2015.

CATELLI, Rosana E. Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930. 2007. 244f. *Tese (Doutorado em Multimeios)* - UNICAMP, Campinas.

CRARY, Jonathan. Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. O que é a Filosofia? São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Tradução: José Marcos Macedo. Disponível em < <http://ladcor.wordpress.com/textos-de-apoio/>>. Acesso em 02 de abril de 2015.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EVARISTO, Conceição. Becos da memória. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. A escrita de nós. In. Seminário A escrevivência de Conceição Evaristo. 1., 2020. [S.I.] Itaú Social, 2020. 1 vídeo (2h11min.). [Live]. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/seminario-a-escrevivencia-de-conceicao-evaristo/> Acessado em 10/06/2021.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir – história da violência nas prisões. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. Roberto Machado (org.).

_____. Ditos e escritos, vol. IX. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014.

_____. *A arqueologia do saber*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34. 2010 [1972].

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? in: A Cultura da Mídia na Escola – Ensaio sobre Cinema e Educação. São Paulo: Annablume, 2004.

FRANCO, Marília. Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos – ECA-USP: São Paulo, 2010. <http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea.html>. Revista Contemporânea >> Números Publicados Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - janeiro/Julho 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. Pedagogia do oprimido. [1968] 28a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

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.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. 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.

_____. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. *Revista Educação e filosofia*, Uberlândia, volume 22, número 44, jul/dez. 2008b.

GRAZINOLI, Daniele de Carvalho. *O estranho Mundo de Jack: diálogos sobre os desenhos animados na Educação Infantil*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Niterói, 2015.

KIAROSTAMI, Abbas. *Um filme, cem histórias*. Organização de Fábio Savino e Maria Chiaretti; tradução de Araújo Ribeiro, Eloisa [et al.]; textos de Kiarostami, Abbas [et al.]. – Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

_____. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

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.

KOHAN, Walter. Prefácio. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Idéias, 2017. p. 11-14.

KRENAK, Ailton.

LEANDRO, Anita. O tremor das imagens - Notas sobre o cinema militante. In: Devires, Belo Horizonte, V. 7, N. 2, P. 98-117, Jul/Dez 2010.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: Larrosa, Jorge (Org.). Elogio da escola. Belo horizonte: Autêntica, 2017. 318 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LUCAS, Tais Campelo. Cinearte: o cinema brasileiro em revista (1926-1942). Dissertação (Mestrado em História) – UFF, Niterói, 2005.

LOUISI, Jady; KARMIRIAN, Karina; CAMARA, Pedro; FRESQUET, Adriana. As Origens do Cinema: Jogos Ópticos. Rio de Janeiro: LECAV, 2013.

MALAFAIA, Wolney Vianna. Cinema e Educação: o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a série Brasileiras de Humberto Mauro. Revista Encontros, Vol. 12, No 22, Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2014.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 1984, p.407-425, mai./ago.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. Comunicação & Educação, [S. l.], n. 4, p. 13-19, 1995.

OMELCZUK, Fernanda. 50 curtas para uma infância alternativa. In: FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema e Educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. 1 Ed Ouro Preto: Universo produção, 2015. v. 1. p. 196-213.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: Do dispositivo do cinema ao cinema como dispositivo. Em: PENAFRIA, Manuela e MARTINS, Índia Mara (Orgs.). *Estéticas do digital. Cinema e tecnologia*. Covilhã, LABCOM, 2007 SCHWARTZMAN, S. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Cinema de exposição: o dispositivo em contra/campo. In: Revista Poiésis, n. 12, p. 51-63, nov. 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASOLINI, Pier Paolo. Os jovens infelizes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PRADO FILHO, Kleber; TITE, Marcela Maltavão. (2013). A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Barbarói, Santa Cruz do Sul, 38, 45559. Recuperado de <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A ficção documental: Marker e a ficção da memória. Arte & Ensaios / Revista do PPG AV / EBA / UFRJ. No 21. dez. 2010, p. 178 -189.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.

_____. Relação Universidade – Unidade de Educação Infantil e Histórico da Associação Nacional da ANUFEI. In: ANAIS do III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. São Carlos: UFSCar, p. 16 – 26, 2003.

_____. A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESENDE, Haroldo. (org.). Michel Foucault - O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROQUETTE PINTO, Edgard. O Instituto Nacional de Cinema. In: Revista do Serviço Público. Rio de Janeiro, v. I, n. 3, Ano VII, março, 1944.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). Temas em destaque: creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. ROUSSEAU, Jean-Jacques.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SERRANO, Jonathas; Venâncio Filho, Francisco. Cinema e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

SOUZA, Allan Rocha de. A Proteção do Audiovisual e o Cineclubismo: o Caso do Cine Falcatrú. In: XVII Encontro Nacional do Conpedi, 2008, Salvador. Anais do XVII Encontro Nacional do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2008. p. 4296-4314.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Regimento da Escola de Educação Infantil da UFRJ*. Resolução n. 09/2015. Disponível em: www.eei.ufrj.br (acesso em 16.07.2018).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Edital de admissão 2011. Disponível em: http://www.pr4.ufrj.br/.../Edital_EEI_14_09_2010.doc Acesso em: 17 de abril de 2021.

_____. Edital de admissão 2012. Disponível em: http://www.pr4.ufrj.br/edital_2011_2012.htm Acesso em: 17 de abril de 2021.

_____. Edital de admissão 2013. Disponível em: http://www.pr4.ufrj.br/eei/Edital_2013.doc> Acesso em: 17 de abril de 2021.

VASCONCELLOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In MELLO, Marisol B. de; LOPES, Jader Janer M. O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2007). Foucault & a Educação. 2ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FILMOGRAFIA

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.

CASTRO, Flávia. Cada um com seu cada qual. Brasil: curta-metragem, 2006.

COIMBRA, Fernando. A garrafa do diabo. Brasil: curta-metragem, 2009.

COUTINHO, Eduardo. Últimas Conversas. Brasil: longa metragem, 2015.

LAMORISSE, Albert. O balão vermelho. França: drama/comédia de curta-metragem, 1956.

LUMIÈRE, Auguste e LUMIÈRE, Louis. Saída dos Trabalhadores da Fábrica. França: Minuto Lumière, 1895.

_____. Chegada do trem na estação. França: Minuto Lumière, 1895.

MAURO, Humberto. A velha a fiar. Brasil: musical/comédia de curta-metragem, 1964.

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.

Filmografia da *Cinemento*

O vapor no cinema: um olho na tela, outro na panela – <https://youtu.be/jgsIlnYNrsE>

Olhando no buraquinho – <https://vimeo.com/162867594> senha: olhando

59 é muito, né? - <https://vimeo.com/162868475> senha: 59

Sabe de nada, inocente! - <https://vimeo.com/163554502> – senha: sabedenada

Cabeça, ombro, joelho e pé – <https://vimeo.com/163555337> - senha: cabecaombro

Pombo – <https://vimeo.com/163915719> - senha: pombo

Um minuto? UAU! - <https://vimeo.com/163915871> – senha: umminutouau

Mas que soninho! - <https://vimeo.com/163915365> – senha: masquesoninho

O que vocês estão filmando? - <https://vimeo.com/163915509> – senha : oquevoce

Valentina – <https://vimeo.com/163916654> – senha: valentina

CINEMENTO: Cinema e Movimento - <https://youtu.be/Mb3DgFkzEGY>

A Dani Aranha - <https://vimeo.com/126993499>

E o passarinho? - <https://vimeo.com/126558237>

Desce aí... - <https://vimeo.com/126556138>

Listras - <https://vimeo.com/126556133>

Porque elas são legais - <https://vimeo.com/126556132>

Aquí, quí!! - <https://vimeo.com/126556131>

Alunos da EEI - https://youtu.be/3caG4ke_mvA

ANEXOS

Relatório enviado às famílias da EEI/UFRJ

ESCOLA DE CINEMA CINEMENTO

Ver um filme é como ser sacudido por uma cadeia contínua de choques vindos de cada um dos elementos do espetáculo cinematográfico, não apenas do enredo.

Sergei Eisenstein (ANDREW, 1989 *apud* TOMAIM, 2004)

As realizações da CINEMENTO têm como horizonte a experiência do cinema como parte das vivências na e da escola, através dos encontros com os filmes e das ações de criação audiovisual das quais participam bebês, crianças e adultos da comunidade escolar (famílias, responsáveis – parentais ou não - e servidoras/es da EEI-UFRJ), conforme seus desejos e tempos, já que não se trata de uma atividade cuja participação é obrigatória.

Nossas maneiras de aprender e desaprender foram revistas por diversas vezes durante o primeiro semestre de 2016, porque é fundamental para a nossa atividade a relação com as rotinas da EEI e a atenção aos fundamentos da CINEMENTO: cinema como experiência do encontro com a arte materializada em filmes; participação das pessoas por desejo e não por obrigação; ver filmes para experimentar criar nossos filmes.

Mantivemos a estratégia de exibições de curtas nacionais e produções audiovisuais durante a semana, com sessões para todos os grupos. Para atender às demandas da rotina da escola, essa estratégia foi alterada por diversas vezes, como, por exemplo, no início do ano, pela necessidade da nossa presença no cotidiano das salas de referência, para que fosse possível realizar o atendimento das crianças enquanto as novas professoras resolviam o processo de posse e passavam pelo tempo de inserção na escola.

Outro movimento que alterou a nossa estratégia foi a produção do documentário “O vapor do cinema: um olho na tela e outro na panela”, idealizado pelas pessoas que atuam na cozinha da escola e produzido em parceria com o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação da UFRJ.

Nossas atividades de criação de filmes e de apresentação das especificidades das linguagens no cinema seguiram também sob a influência das condições de trabalho com as crianças. Conseguimos, por exemplo, a realização de ações de criação de filmes com as crianças de alguns grupos, em atividades que contaram com a participação de professoras e de familiares. Dentre os grupos de bebês, apenas as crianças do grupo Balão Mágico participaram de uma dessas atividades e algumas quiseram participar da criação de filmes com a câmera em movimento.

Os filmes criados pelas crianças foram exibidos na Mostra de Cinema de Ouro Preto, mais conhecida como CINEOP, juntamente com as produções realizadas durante uma oficina de criação de minutos Lumière, da qual participaram servidoras/es, contratadas/os e a equipe do programa de extensão do CINEAD/LECAV. Foi na CINEOP 2016 que exibimos publicamente o nosso primeiro documentário.

Nossa escola de cinema foi muito bem representada na CINEOP, com a presença de representantes dos segmentos que compõem tanto a EEI e a própria CINEMENTO.

A nossa organização para a viagem também promoveu alterações na rotina da escola, que foi ocupada por pessoas que disponibilizaram seu tempo e suas habilidades para realizar as ações de mobilização que financiaram a hospedagem e a alimentação para as duas representantes do documentário sobre os encontros com o cinema na cozinha da EEI, Maria Leandra e Denise.

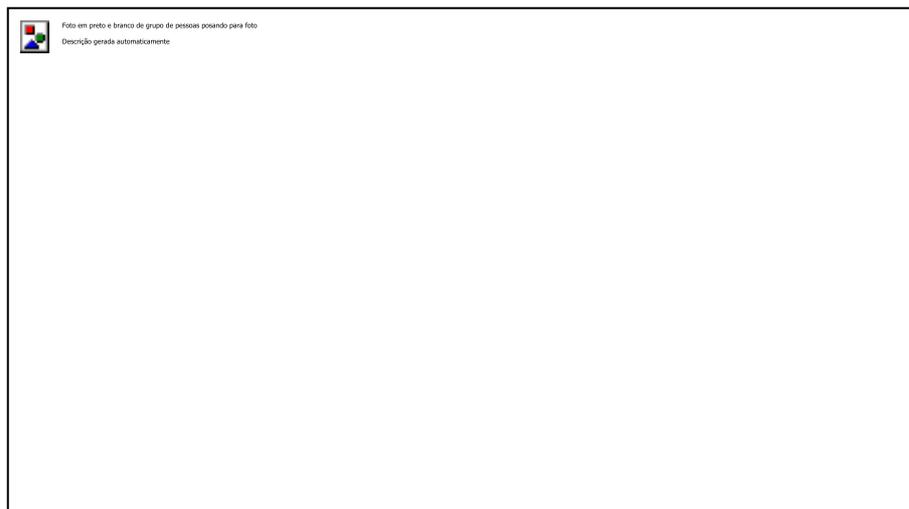


Figure 1 Representantes da Escola de Cinema CINEMENTO EEI-UFRJ na CINEOP

Mantivemos o nosso cineclube mensal para as crianças, com a exibição de filmes longas, mas continuamos com a dificuldade de divulgação desse momento para as famílias. Entendemos que esse cineclube tem um grande potencial de promoção de encontros entre crianças e adultos, mediados pela arte fílmica e pela experiência do cinema, por isso, a curto prazo, nosso desafio é fazer com que as famílias tomem conhecimento da programação antecipadamente.

DESTAQUES

Quando falamos dos fundamentos da Escola de Cinema CINEMENTO, com frequência percebemos uma necessidade de explicação de como eles influenciam as práticas de construção das experiências com o cinema no cotidiano escolar e ficamos felizes quando temos a oportunidade de mostrar com as vivências das crianças o que aprendemos e desaprendemos.

A limitação para o texto nos fez decidir por dar a ver alguns casos que chamaram a nossa atenção e nos fizeram refletir sobre o que ensinamos e aprendemos nos encontros e desencontros entre bebês, crianças, adultos e o cinema.

Caso 1:

Encontros com a arte, com os filmes...

Exibimos o filme “A menina espantalho”, que conta a história de uma menina que queria ir à escola para aprender a ler, enquanto o pai manda apenas o filho para a estudar,

mantendo a menina ajudando na lavoura e nos afazeres da casa. Em uma das cenas, a menina diz que quer ir à escola, mas o pai responde com agressividade, enfatizando que ela tem mais o que fazer em casa e que a escola não é lugar para ela.

Uma menina do grupo Divertidamente mostra um bloco onde escreveu o nome da mãe e do irmão da maneira que ela imaginou que se escrevia. Depois deu início ao seguinte diálogo:

Menina – O pai dela é mal?

Adulta – Não sei, precisamos ver o filme até o final, não acha?

Voltamos a atenção para o filme, que continuou contando a história de como a menina consegue aprender a ler com a ajuda do irmão e como isso faz o pai se emocionar e se convencer de que a menina deve ir à escola.

Quando o filme acabou, a menina que havia feito a pergunta não falou nada. Então, seguimos a rotina escolar, mas quando o dia acabou, ela veio ao nosso encontro e pediu: “Você pode passar o filme novamente, porque ainda não sei se o pai é mal ou bom.”

O filme foi exibido mais um monte de vezes, a pedido das crianças, que a todo momento descobriam outros afetos e faziam novos questionamentos.

A arte tem esse poder de mobilizar nossos sentidos e sentimentos, e entrar em contato com esses afetos estéticos das crianças e dos bebês faz com que tenhamos o cuidado ético de deixá-los, com o mínimo de interferência possível e/ou necessária.

Caso 2:

A difícil tarefa de escolher e se responsabilizar pela escolha.

As atividades da CINEMENTO não são compulsórias, ou seja, crianças e adultos não são obrigados a participar delas. Como assim? Como os bebês decidirão se vão ou não participar das atividades? Qual o problema de ser uma atividade obrigatória? As crianças precisam saber que não fazemos só o que queremos na vida...

Esses são alguns dos questionamentos que já ouvimos e que gostamos que tenham sido feitos, porque nos ajudaram a reafirmar a nossa decisão política de fazer dos encontros com o cinema uma oportunidade de demarcar um lugar diferenciado para a arte no contexto escolar e de criar a cultura da responsabilização pelas decisões que tomamos desde criança: ninguém é obrigada/o a participar da CINEMENTO, mas se vai participar, entregue-se e fique conosco.

Pensando no caso dos bebês, por exemplo, conseguimos perceber o desafio que é para as pessoas envolvidas, bebês, crianças e adultos, ter que pensar as relações, sejam as

interpessoais, seja com o tempo, com o espaço, com o corpo, etc. São muitas as variantes envolvidas nas questões das escolhas e das consequências.

Durante a conversa com uma professora do grupo dos bebês, chegamos à conclusão da importância de assumirmos que a ida dos bebês às sessões dos filmes é determinada exclusivamente pelos adultos, reconhecendo que a relação com as experiências que são possíveis de serem vivenciadas na escola para eles não tem o mesmo significado para nós adultos.

Os bebês estão conhecendo o mundo por meio dos sentidos e fazendo suas relações para a construção de conceitos. Uma imagem projetada na parede, na altura deles, parece ser algo mais do que uma reprodução virtual de uma situação concreta, parece ser a própria situação e eles parecem entrar no filme.

Então os bebês são obrigados a verem o filme? Não! Isso é mais uma coisa que aprendemos com os bebês: compreender o outro que age de maneira diferente, principalmente pela memória afetiva dos detalhes nas relações. Ou seja, durante a exibição de um filme, os bebês demonstram se estão se sentindo bem ou não de estarem ali, seja pelo choro, seja pela não atenção ao que está proposto e tantos outros detalhes que os adultos que convivem com eles sabem avaliar se é chegado o momento de descansar do cinema. Mas precisamos contar que nossos bebês têm se revelado cinéfilos, com gosto bem refinado.

E no caso das crianças? Ah, com elas podemos dizer que “o papo é reto”, porque podem decidir ver o filme ou não, assim como os adultos. Então, se durante a sessão fazem algo que demonstre que estão desinteressadas e/ou atrapalhando que está vendo o filme, escutam a seguinte pergunta: Ainda querem ver o filme ou podemos parar a exibição?

Geralmente a pergunta traz a lembrança de que se trata de uma escolha e que podem ir embora da sessão quando bem entenderem, inclusive podem voltar. Quando alguma criança insiste em ficar, mas testa o combinado, ouve outros questionamentos: Por que você está na sessão do filme? Se escolheu, qual é a condição para ficar? Você acha que está sendo respeitosa com as outras pessoas que querem ver o filme? As perguntas são certas, podem testar em casa.

Caso 3:

Fazer cinema....

Sobre esse caso, deixamos aqui os links dos filmes experimentais já realizados nas atividades da Escola de Cinema CINEMENTO e se tiverem alguma dúvida ou

questionamento, sintam-se convidadas/os a participar dos nossos movimentos de ensinar e (des)aprender nos encontros com o cinema.

Olhando no buraquinho – <https://vimeo.com/162867594> senha: olhando

59 é muito, né? - <https://vimeo.com/162868475> senha: 59

Sabe de nada, inocente! - <https://vimeo.com/163554502> – senha: sabedenada

Cabeça, ombro, joelho e pé – <https://vimeo.com/163555337> - senha: cabeçaombro

Pombo – <https://vimeo.com/163915719> - senha: pombo

Um minuto? UAU! - <https://vimeo.com/163915871> – senha: umminutouau

Mas que soninho! - <https://vimeo.com/163915365> – senha: masquesoninho

O que vocês estão filmando? - <https://vimeo.com/163915509> – senha : oquevoces

Valentina – <https://vimeo.com/163916654> – senha: valentina

CINEMENTO: Cinema e Movimento - <https://youtu.be/Mb3DgFkzEGY>

A Dani Aranha - <https://vimeo.com/126993499>

E o passarinho? - <https://vimeo.com/126558237>

Desce aí... - <https://vimeo.com/126556138>

Listras - <https://vimeo.com/126556133>

Porque elas são legais - <https://vimeo.com/126556132>

Aquí, quí!! - <https://vimeo.com/126556131>

Alunos da EEI - https://youtu.be/3caG4ke_mvA

Projeto Político Pedagógico da EEI/UFRJ (Versão 2012, atualizada em maio de 2015)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pró-Reitoria de Pessoal e Recursos Humanos

Escola de Educação Infantil – UFRJ

EEI-UFRJ



Projeto Político Pedagógico

Reitor

Antônio Carlos Levi da Conceição

Vice-reitor

Antônio José Ledo Alves da Cunha

Pró-Reitor de Pessoal

Roberto Antônio Gambine Moreira

Superintendente de Pessoal

Agnaldo Fernandes Silva

Diretora da Escola de Educação Infantil

Rosane Maria Ferreira Cabral

“A criança é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal”
(p. 76; RINALDI, 2002).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL UFRJ

1 - INTRODUÇÃO

Este Projeto é fruto de uma história de conquistas e desafios da Escola de Educação Infantil da UFRJ. Inicialmente a instituição foi criada para atender às mães servidoras da universidade, este início portanto, vai ao encontro da história da Educação Infantil, como atesta Paschoal, 2009, p.82): “diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa.”.

De acordo com a Constituição de 1988, o atendimento em creches e pré-escola se afirma como um direito da criança, reconhecendo a Educação Infantil como dever e compromisso do Estado com a Educação. O processo resultante dessa conquista se deu através da ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos das mulheres e dos trabalhadores, das ações de redemocratização do país, além das lutas dos próprios profissionais da Educação. Acompanhando o contexto histórico da educação Infantil no Brasil, a EEI-UFRJ foi evoluindo e se afirmando enquanto instituição que tem como foco o atendimento à criança como reitera a LDB de 1996: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29). Partindo dessas perspectivas, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão das concepções sobre a educação das crianças pequenas, no movimento de selecionar e fortalecer as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Atualmente, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, formulados pelo MEC em 2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, promulgadas em 2009, vem norteando significativas mudanças no que diz respeito à consideração do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil, fortalecendo-a como direito da criança, explicitando critérios de qualidade para o atendimento.

Em consonância ao exposto, o Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ visa, junto à comunidade acadêmica e escolar, garantir o reconhecimento das crianças como protagonistas do Projeto pedagógico em relações seguras e afetuosas com adultos que as acolhem no dia a dia. O Projeto pauta-se na garantia dos direitos humanos, respeitando as singularidades das crianças e de suas famílias, no meio ambiente, na vida coletiva, desenvolvendo uma cultura de paz e de busca por relações mais solidárias, que valorizem as diferenças e que abordem os conhecimentos científicos sobre a Educação Infantil, a cultura da Infância e as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos.

Para isso, entendemos a criança como cidadã de pouca idade, sujeito histórico e de direitos que por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Sendo, então, as linguagens e as brincadeiras as fontes que permeiam esse processo. Nessa perspectiva, vale destacar que o cuidar, na EEI, é entendido com parte integrante da educação, “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a coordenação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998^a, p. 24). De acordo com Guimarães (2011), cuidar envolve uma postura ética, de escuta e atenção aos interesses das crianças, no sentido de promover diálogo e interação com seus movimentos. Na escola de educação Infantil da UFRJ, os processos educacionais acontecem mergulhados no cuidado.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998^a, P. 23).

As unidades universitárias federais de Educação Infantil, hoje, são entendidas também como parte da Educação Básica. Nesta perspectiva, reúnem a responsabilidade em atender as crianças com qualidade e, ao mesmo tempo, trabalhar tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como ensino, são responsáveis pela Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, são campos de estágio dos alunos da Faculdade de Educação (em particular na Prática de Ensino em Educação Infantil). Do ponto de vista da extensão, também representam a possibilidade de ampliação e difusão de práticas e conhecimentos do campo da Educação Infantil, sendo potencial importante para a efetivação

de pesquisas na área. Dessa forma, a discussão constante sobre o projeto Político Pedagógico desta escola e a construção de sua consistência teórica busca referendar o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Essa perspectiva é fortalecida uma vez que a trajetória da escola vem sendo pautada na concessão de um benefício aos servidores e estudantes da UFRJ. A modificação dessa situação (que acontece no cenário atual) exige cada vez mais o compromisso da escola com a efetivação do Projeto Político Pedagógico. Hoje, há no horizonte próximo, a universalização do acesso à escola, como assegura a Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, proposta pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, que “Fixa normas de funcionamento de unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações”. Desde então, a escola é provocada no sentido de rever seu lugar social na Universidade, oxigenando novos ares no espaço da EEI na certeza de que podemos juntos, comunidade escolar e acadêmica, contribuir para a propositura de políticas públicas no tocante às ações de desenvolvimento da Educação Infantil no cenário Brasileiro.

Hoje, o grupo de profissionais que fazem a escola no seu dia a dia, busca através da formação continuada, referenciais teóricos, caminhos metodológicos que fortalecem a escola como espaço do direito das crianças, produção cultural, construção de cidadania, compromisso com relações humanas e sociais solidárias e respeitadas.

O Projeto que se apresenta neste momento revela um momento de transição entre a escola como benefício dos funcionários da UFRJ e a escola como direito de todas as crianças (como propõe a Constituição Federal brasileira de 1988). Hoje, os professores que atuam com as crianças revêm processos, projetos, modos de atuar em busca de um compromisso cada vez maior com a escuta das crianças, com a ampliação de suas experiências, com a educação e o desenvolvimento integral das crianças.

Os princípios sobre os quais a escola se apóia tanto na relação com as crianças, quanto no contato com as famílias e com os professores são a participação, a escuta e o diálogo.

Atualmente, o projeto pedagógico da Escola de Educação Infantil da UFRJ é baseado nas influências das teorias construtivistas e histórico-culturais da Psicologia, da Sociologia da Infância, da História da Infância, da Antropologia, da Filosofia e outros campos do conhecimento que contribuem para uma visão da criança como sujeito de seu processo de aprendizagem, autora, crítica e criadora de cultura em diálogo com a realidade que participa. São caminhos que focalizam a subjetividade da criança constituída no social; ou seja, buscam compreender como a criança é produzida na cultura e, ao mesmo tempo, como produz cultura.

Estas correntes teóricas se preocupam com a contribuição que cada sujeito traz consigo para a escola. Isto quer dizer que, não só os adultos organizam e prevêm as ações, mas também que a criança é vista como participante ativa de todo o processo educativo e que as interações entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares, são o ponto central da proposta educativa. Partimos do princípio de que, desde muito cedo, a criança é capaz de se expressar revelando, de diversas formas, seus desejos, limitações, interesses, intenções e preferências. Sua comunicação com os outros neste espaço é imediatamente construída assim que o período de sua inserção na escola se inicia. Seus pais, importantes parceiros da escola, são os primeiros elos com a criança promovendo, assim, principalmente durante o processo da matrícula e de inserção, uma relação intensa e atenta com as crianças.

O projeto pedagógico tem como objetivo principal estabelecer bases para as ações e práticas que serão desenvolvidas em toda a escola e não somente nas salas das crianças. Entendemos o ambiente da escola como um campo de possibilidades a partir das quais a criança e seu grupo podem construir conhecimento e interagir. Por isso, muita atenção é posta naquilo que estará ao alcance das crianças. A partir de suas demandas, a equipe e os professores preparam o material, as atividades, o ambiente de sala, o corredor, as salas de apoio, o refeitório, o parque e entorno da EEI para que possam realmente construir e executar planos e perseguir seus objetivos promovendo as interações. A construção do auto-conhecimento e auto-estima, autonomia e iniciativa, bem-estar e envolvimento, confiança e empatia das crianças reúnem elementos que formam o foco principal do processo educativo.

Para construírem seus planos explicitando seus objetivos, a interação com os adultos é essencial. As interações desenvolvidas em sala serão as desencadeadoras principais das atividades e estas, por sua vez, se constituirão de uma gama de experiências que serão oferecidas na rotina diária. Os adultos, atentos às demandas das crianças e por meio de uma seleção criteriosa de atividades, ações, diálogos, conteúdos e experiências, se organizam para concretizar o planejamento semanal que, por sua vez, é também influenciado pelo planejamento anual da escola (que explicita os objetivos de cada área do conhecimento, dos projetos institucionais e dos eventos culturais).

O projeto institucional é importante porque subsidia ações previstas no currículo, mas sozinho não abrange toda a diversidade de conhecimentos e experiências que as crianças gostariam de adquirir, que são capazes de vivenciar e que a nossa sociedade e cultura valorizam. Entendemos que currículo traduz as nossas intenções e ressalta o que é mais valorizado pelo grupo vigente. Permite também que a criança tenha acesso a conhecimentos de forma a poder refletir, agir e transformar o mundo.

A partir desta reflexão sobre o que e como queremos a educação para as nossas crianças e profissionais, acreditamos que o nosso trabalho será desenvolvido a partir de constante troca com as crianças e suas famílias, com nossos profissionais e principalmente com os recursos que a universidade nos oferece. O tripé ensino-pesquisa-extensão está sempre presente de maneira que possamos receber e produzir conhecimento que contribuirá para a qualidade de nossas ações e ambiente. É com este espírito de investigação que continuamos a desenvolver nosso trabalho, entendendo que formamos crianças e também adultos no terreno da Educação Infantil.

2) HISTÓRICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ

Esta escola foi inaugurada no dia 24 de junho de 1981, nomeada como Creche Universitária Pintando a Infância, nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). A Dra Dalva Sayeg assumiu a direção, permanecendo na unidade por dois anos nesta função. A Creche funcionou até 1987 como um setor deste Instituto, pois tinha como finalidade o atendimento à mãe servidora. Em junho de 1987, após uma reestruturação política e funcional, foi inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor - DAMS (atual DVST). Em novembro de 1990, passou a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais - PR-4. Este período foi muito importante, pois, apesar das dificuldades enfrentadas por todas as unidades de educação infantil das universidades federais brasileiras, compreendeu-se que era um avanço desvincular-se da perspectiva médica e assistencial. Neste sentido, esta instituição serviu de inspiração para outras unidades em nosso estado e país e viveu uma importante conquista no espaço da UFRJ. Neste período, consolidou-se a Educação Infantil como etapa importante da vida do cidadão.

Logo após, consolidou-se no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96), atendendo as determinações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A Constituição implementa como dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (artigo 208, IV, pág. 134), e estabelece, pela primeira vez na história do nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta é uma conquista sem precedentes que muda definitivamente o teor do atendimento à infância brasileira passando de caráter assistencialista ao educativo. A Educação Infantil na UFRJ passava a ter, neste momento, a responsabilidade de continuar se atualizando e de abrir suas portas para novas tendências encontradas nos estudos e pesquisas de profissionais da área que

já floresciam em nosso país. A gestão dessa época buscou contribuir para a adequação de nossa prática a este novo cenário da educação brasileira.

Em julho de 2002, numa ação de consenso entre o Pró-Reitor e Superintendente de Pessoal e Recursos Humanos, servidores e pais, foi feita a indicação de uma nova direção que assumiu o cargo em julho daquele mesmo ano, aceitando continuar o trabalho de implementação da Educação Infantil de qualidade na nossa universidade, já iniciada pelas gestões anteriores. Neste mesmo ano, tomou posse o Magnífico Reitor Prof. Carlos Lessa, que firmou publicamente seu compromisso com a Creche Universitária apontando para a construção de um espaço próprio, ampliação das instalações e do número de vagas, abertura de concurso para a contratação de recursos humanos especializados e políticas de inclusão da Creche Universitária no sistema de ensino da UFRJ. Este compromisso foi reiterado pelo reitor que o sucedeu, Prof. Aloísio Teixeira, estando, todas as solicitações, em processo de viabilização na atual gestão do Magnífico Reitor Prof. Antônio Carlos Levi.

No ano de 2006, a Creche Universitária comemorou seus 25 anos, quando passou então a ser chamada de Escola de Educação Infantil – UFRJ (EEI-UFRJ). A escola, nesse período, no intuito de implementar todas as mudanças necessárias em resposta ao novo posicionamento nacional com relação à educação infantil brasileira, lidava com um conjunto de problemas sendo o mais grave deles referente ao quadro de pessoal, mais especificamente, a falta de professores no quadro da escola. Com a aposentadoria e evasão de um número expressivo de recreacionistas e a extinção deste cargo no quadro de pessoal da universidade durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a direção foi buscar novas alternativas para o aprimoramento da qualidade do atendimento às crianças na escola, começando então a luta para a contratação imediata de professores com habilitação em educação infantil. Por meio de uma parceria estabelecida com a Faculdade de Educação, em 2005, e total apoio e empenho da PR-4, foi possível organizar uma seleção pública para contratação de 20 professores substitutos para assumir as salas. A meta, na verdade, era (e continua sendo) a abertura de concurso público para professores com habilitação em Educação Infantil conforme prevista em lei (LDB 9394/96). Este movimento marcava então, o início da construção de uma unidade orçamentária que preza e defende o caráter educativo da educação infantil e a luta para conquistar o lugar devido desta escola nesta universidade. A gestão iniciada em 2002 encerra-se em junho de 2006 deixando bem implementada a consciência de que o que havia começado não podia se encerrar com a sua saída.

Em julho de 2006, a docente da Faculdade de Educação, Prof^a. Eliana Bhering, depois de ouvidas todas as partes, foi convidada pelo Pró-reitor de Pessoal, Prof. Luis Afonso Mariz

e pelo Superintendente Roberto Gambine, para assumir a direção da Escola. Uma vez que a referida professora já fazia parte da equipe de trabalho da EEI-UFRJ, assumiu o cargo com o compromisso de dar continuidade ao trabalho da gestão anterior, principalmente no que diz respeito ao processo de institucionalização, ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico, das novas instalações para a escola e da abertura de vagas para a contratação de professores com habilitação em Educação Infantil por meio de concurso público.

A intenção de receber professores com licenciatura plena em Pedagogia para atuar na Escola, tornou-se realidade em agosto de 2008, quando Técnicos em Assuntos Educacionais com experiência em Educação Infantil e/ou Supervisão Escolar começaram a tomar posse na UFRJ ingressando na EEI-UFRJ. Foram, no total, 31 Técnicos em Assuntos Educacionais que ingressaram nesta divisão, com funções diretamente ligadas ao trabalho com as crianças em sala, com supervisão pedagógica, formação continuada, elaboração de informativos e encartes temáticos, fortalecendo as práticas pedagógicas.

Em julho de 2009, a atual diretora necessitou se desligar da EEI-UFRJ, por motivos pessoais e profissionais, em agosto de 2009 uma Técnica em Assuntos Educacionais, que atuava como Supervisora Pedagógica da Escola, foi convidada pela Pró-reitoria de Pessoal e pela superintendência, a assumir a direção da escola. Entretanto, por motivos pessoais, deixou o cargo, após um ano e meio de permanência, e indicou a Técnica em Assuntos Educacionais, que também era coordenada, para finalizar sua gestão. Foi um momento de instabilidade, acompanhado de intensa mobilização no sentido de não deixar perder a qualidade do trabalho, suas metas e compromissos com as crianças e famílias.

Em julho de 2011, o Prof. Antônio Carlos Levi assume o cargo de Reitor da UFRJ, tendo como Pró-reitor de pessoal Roberto Gambini e como Superintendente Agnaldo Fernandes. Neste período, a direção da EEI-UFRJ passou para a Técnica em Assuntos Educacionais Rosane Maria Ferreira Cabral, que atuava diretamente com as crianças, sua indicação partiu dos anseios do grupo de técnicos administrativos da Escola, inspirados em ideais democráticos.

Atualmente, temos na Escola, 31 Técnicos em Assuntos Educacionais, que assumem os grupos de crianças como professores (todos são formados em Pedagogia), 4 professoras substitutas, uma docente EBTT cedida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e 5 estagiárias bolsistas.

Durante todos estes anos, a Escola de Educação Infantil – UFRJ tem atendido, em média, 100 crianças com idades entre 04 meses e 5 anos e 11 meses; funciona, desde a sua criação, no prédio do IPPMG com instalações adaptadas e conta com funcionários

distribuídos nos seguintes setores: direção, equipe técnica (psicologia, nutrição, serviço sócia), coordenação pedagógica, professores, administração, cozinha, saúde, vigilância e limpeza. A seleção anual das crianças é realizada por meio de edital para preenchimento das vagas disponíveis, sendo implementada em 2006, significando mais uma importante conquista da escola.

Considera-se também fundamental a participação dos Pais na escola o que, na EEI, ocorre através da Associação de Pais da Escola de Educação Infantil APEEI, em que os pais das crianças que estão frequentando à escola escolhem seus representantes e estes contribuem com a gestão da escola.

A EEI-UFRJ, atualmente, tem voltado suas ações e esforços no sentido de buscar um novo perfil institucional, reiterando as legislações vigentes para a educação infantil no Brasil.

Desde a Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como direito de todas as crianças e a LDB de 1996 que institui a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, os espaços educacionais destinados a atender às crianças de 0 a 5 anos são convocados a definir seu trabalho tendo em vista garantir o direito das crianças. Assim, o desenvolvimento integral, a educação como prática cultural, o cuidado como ética e caminho dialógico com as crianças são tomados como focos do trabalho.

Em outubro de 2011, a Escola de Educação Infantil da UFRJ é estimulada a rever sua situação institucional: qual o seu lugar na Universidade? Qual o seu papel social? Esse questionamento foi elevado para a comunidade acadêmica através da V Jornada Interna da Escola de Educação Infantil que colocou na mesa de discussão o Pró-reitor de Pessoal, o Decano do Centro de Filosofia de Ciências Humanas CFCH, uma Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, a Direção do CAP-UFRJ, uma representante do SINTUFRJ e a Direção da EEI-UFRJ. A Jornada teve como objetivo apresentar e discutir a proposta que está sendo constituída, com base na Resolução nº 1, pelos representantes da universidade que compunham a mesa. Das questões apresentadas, a relacionada ao acesso foi defendida pela maioria dos representantes da mesa. Entendemos ser anacrônica a perspectiva de atender somente aos filhos de funcionários e torna-se urgente pensar caminhos para a abertura de vagas à comunidade. Esta situação é agravada com a promulgação da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, proposta pelo MEC, citada na introdução, que estabelece que as unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, devem, de acordo com o Art. 1, inciso I, “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõe a atender.” (BRASIL, 2011).

Dessa forma, buscamos como meta a institucionalização da EEI junto à UFRJ, no intuito de oferecer igualdade de condições para o acesso de todas as crianças dessa faixa etária.

A Escola, inspirada nas tendências e demandas educacionais atuais, busca fortalecer relações de trabalho com unidades acadêmicas da UFRJ com o intuito de desenvolver ações subsidiadas pelo tripé universitário pesquisa, ensino e extensão, engajando-se no processo de produção de conhecimento. Este movimento é o que, hoje, justifica a efetivação da Escola na Universidade.

Neste caminho, muitas parcerias têm sido feitas com as unidades acadêmicas desta Universidade para o desenvolvimento de ações como, por exemplo, prática de ensino (Faculdade de Educação), projetos de pesquisa (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Educação; Faculdade de Odontologia e etc) e extensão (Escola de Educação Física e Desportos; Escola de Música e Faculdade de Letras).

A EEI-UFRJ passa, então, a ser mais que um serviço prestado à comunidade de servidores técnicos administrativos, docentes e estudantes da UFRJ para se firmar como um direito da criança, opção da família, dever do Estado e parte da educação básica brasileira no cenário da Universidade Federal. A EEI-UFRJ tem o compromisso de ser uma escola para crianças entre 4 meses e 5 anos e 11 meses, de qualidade e em constante reflexão sobre os movimentos atuais da Educação Brasileira e a nossa prática.

3) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção desse Projeto tem acontecido em diferentes tempos. Assim, alguns referenciais teóricos que compuseram o início do trabalho ainda sustentam as práticas e, outros, foram discutidos criticamente, revistos, ressignificados.

Os autores/pesquisadores que são reconhecidos como fundamentos da educação infantil como por exemplo, Froebel, Montessori e Freinet foram referências iniciais que contribuem com a ideia de criança ativa no seu processo de aprendizagem e da importância da construção da autonomia neste processo. Outros autores que inspiraram as práticas da educação da infância como Dewey, Bruner, Piaget e Vygotsky foram estudados e tem interferência no processo de produção deste Projeto e das práticas na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Também, do mesmo modo, autores mais contemporâneos que lutam pelo direito da criança de 0 a 6 anos de obter uma educação infantil de qualidade, como por exemplo, Peter Moss, Lenira Haddad, Zilma de Moraes, Vera Vasconcelos, Maria Clotilde Rossetti Ferreira, e tantos outros brasileiros e estrangeiros são referência importantes.

Em seu início, este Projeto considerou a literatura do High Scope (Estados Unidos), Reggio Emilia e as outras propostas italianas (Itália), Educação Experiencial (Bélgica), Te Whariki (Nova Zelândia), Pen Green Center (Reino Unido), Metodologia de Projetos (Estados Unidos), Movimento da Escola Moderna (Portugal) e, é claro, propostas brasileiras como, por exemplo, da Fiocruz, da Madalena Freire, visitando também sites de escolas tais como Escola Parque (Rio de Janeiro), Escola Lumiar e Escola Rudolf Steiner (São Paulo), Balão Vermelho (Belo Horizonte), Escola da Ponte (Portugal) e seus projetos pedagógicos. Considerou também a literatura que trata tanto de políticas públicas como aquela que discute a qualidade na educação infantil com o intuito de ampliar nossa visão e corroborar as conquistas mais atuais no cenário nacional e internacional. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 1998) foi um documento intensamente consultado assim como os outros documentos oficiais da Educação Infantil brasileira bem como as diretrizes de outros países.

Em observância às mudanças ocorridas na EEI-UFRJ, como a entrada de um novo grupo de profissionais e com a necessidade do cumprimento da resolução nº 1 de 10 de março de 2011 que fixa a regularização das creches federais, iniciamos a leitura e o aprofundamento de outros autores que inspiram a nossa prática atual e nos ajudam a compreender o desenvolvimento infantil como fruto de processos de interação social e aprendizagem e as práticas no campo da Educação Infantil como práticas culturais.

Nestas perspectivas, a criança sujeito histórico e de direitos que por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e que portanto, produz cultura.

Estas correntes teóricas entram em sintonia à medida que contribuem para pensarmos a criança na cultura e a Educação infantil como prática cultural. Alguns autores e pesquisadores são mais conhecidos da equipe, outros estão sendo estudados e continuarão a ser foco do trabalho nos espaços e tempos de formação continuada. No campo da Psicologia histórico-cultural, Wallon e Vygotsky. No âmbito da Sociologia da Infância, Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira e Willian Corsaro. Na Filosofia, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, dentre outros. No que diz respeito aos autores do campo da Infância e da Educação Infantil, destaca-se Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer, Maria Teresa Freitas, Patrícia Corsino, Daniela Guimarães, dentre outros.

Além destas leituras, estivemos também muito atentos para as propostas e situação de unidades de educação infantil das universidades federais brasileiras, como os eventos anuais da ANNUFEI, fomentando a busca de inspiração para integrar o tripé universitário nas nossas práticas diárias de sala com as crianças e de formação continuada para os profissionais envolvidos na nossa unidade.

Tem sido uma trajetória que parece não ter fim, pois sentimos que para manter a qualidade de nossas ações e planejamentos, esta busca de conhecimento não se encerra com o lançamento deste projeto político pedagógico. A participação em eventos científicos no Brasil e no exterior também auxilia imensamente o desenvolvimento de nossas discussões e processo de decisão para o futuro de escola.

De tudo isto, o ponto de partida e comum em toda a literatura lida, é que a criança é vista como ativa, participativa e capaz de expressar suas intenções, desejos e interesses. Isto se tornou o nosso ponto de partida também do trabalho cotidiano da escola.

4) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Pensamos no currículo como uma fonte inspiradora para o planejamento pedagógico, que deve auxiliar o professor na criação de oportunidades de aprendizagem e socialização em todos os momentos da rotina diária.

Em um primeiro momento, no movimento inicial de construção da proposta pedagógica da escola (até 2011), o currículo foi dividido em quatro grandes áreas ([1] Linguagem; [2] Raciocínio lógico e matemático, [3] Ciências, Natureza e Sociedade e [4] Desenvolvimento psico-social e motor). Buscamos trabalhar essas áreas de forma integrada, não fragmentando as práticas com propostas estanques, à medida que entendemos que estas áreas são interligadas e permeiam as experiências vividas na rotina diária.

A partir do movimento de institucionalização da escola, desde 2011, temos discutido uma nova organização curricular.

De modo especial, a partir do que dispõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (estabelecidas a partir da Resolução n.5 de 17 de Dezembro de 2009 do MEC/CNE/CEB), compreendemos o currículo como um conjunto de proposições e práticas que *“buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade”*. Assim, o currículo organiza-se tendo como eixo a linguagem e a cultura da(s) criança(s), em diálogo com o repertório cultural mais amplo, da comunidade mais próxima e da humanidade.

De acordo com o referencial da Psicologia Histórico- cultural (especialmente Vygotsky e Wallon), as crianças são sujeitos sociais desde o nascimento, produzindo linguagem nos gestos comunicativos, choro, balbúcio, movimentos corporais e através dos recursos verbais em desenvolvimento (especialmente a fala). A linguagem é a faculdade humana que possibilita a comunicação e a organização da criança na realidade. Nela, a criança se reconhece como sujeito, participante de um grupo social.

Para o referencial da Sociologia da Infância (de modo particular nos estudos de Willian Corsaro e Manuel Sarmiento), as crianças são atores sociais plenos, constituem entre si uma *cultura da pares*, conjunto de práticas, rotinas, símbolos que se expõe, sobretudo, nas brincadeiras e possibilitam que elas se organizem no mundo mais amplo. A linguagem é o caminho da expressão da cultura infantil. Nela, as crianças resignificam as experiências da sociedade, assumindo personagens, reinventando usos dos objetos, num movimento de interpretação do que vivem entre os adultos.

A partir do diálogo com a Filosofia crítica da Modernidade, em especial com Walter Benjamin, percebemos na linguagem a possibilidade de resgate da experiência humana, da narrativa, do trabalho com a história e a significatividade das práticas, esgarçados no mundo moderno, marcado pelo imperativo da produtividade, da informação, da velocidade, da automação.

Por fim, o referencial da Filosofia da Linguagem (Mikhail Bakhtin), o sujeito se constitui na linguagem, em contextos enunciativos, no diálogo e interação com o outro. A língua é expressão de interações sociais, palco de negociações. Para ele, *a palavra é o modo mais sensível de relação social, é ponte entre o eu e o outro*. Materializa a partilha de um contexto vivo e significativo e explicita tensões e peculiaridades das práticas sociais. Além disso, para o autor, cada palavra é polissêmica, admite vários sentidos de acordo com os contextos sociais e históricos nos quais é proferida, ou seja, guarda a história das interações humanas nas quais se concretiza.

Estas referências possibilitam que tenhamos como eixo da proposta curricular a linguagem como expressividade, construção de significados, espaço de diálogo entre a cultura mais ampla e a cultura das crianças.

Nas experiências com a linguagem, trata-se de criar situações que promovam o auto-conhecimento, a auto-estima e autonomia das crianças em relações significativas, onde se sintam seguras e valorizadas (o que se concretiza no trabalho com seus objetos pessoais, histórias de vida, experiências com as famílias, oportunidades de escolha e iniciativa no dia a dia). A integração social da criança acontece nas relações significativas com seus pares e com adultos. Assim, a construção e solidificação de vínculos afetivos são o ponto de partida para a relação com o conhecimento e a cultura.

Por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, as crianças ampliam o conhecimento do mundo e de si mesmas, construindo sua identidade, através do respeito e conhecimento das diferenças (interpessoais, étnicas, de gênero). Experiências éticas e estéticas marcam um trabalho focado na valorização da diversidade, da humanização, da cultura.

Neste caminho, é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão sobre os sentimentos e necessidades dos outros e o pertencimento ao mundo. Expressar ideias e sentimentos, expor opiniões sobre a realidade que se apresenta ao grupo são perspectivas importantes na construção de segurança e autonomia por parte das crianças.

A escuta, observação atenta e diálogo com as iniciativas e interesses das crianças são molas propulsoras do trabalho do professor nesta perspectiva

A partir desta compreensão, o currículo da Escola de Educação Infantil da UFRJ, subdivide-se em 5 dimensões (modos pelos quais a linguagem se concretiza no cotidiano do trabalho): ARTES (artes visuais, música, dança, literatura); CORPO (psicomotricidade relacional); BRINCADEIRA (faz de conta, jogos de regra, atividade lúdica); MATEMÁTICA; NARRATIVA, LEITURA e ESCRITA (letramento); EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA.

A seguir, expomos alguns caminhos do trabalho em cada uma dessas dimensões. O estudo de suas especificidades está em curso na equipe da escola. De todo modo, é importante dizer que no trabalho cotidiano elas se entrelaçam. Por exemplo, a brincadeira simbólica (faz de conta) é espaço de expressão e trabalho com o corpo na relação com objetos e com os pares; ou, o trabalho com artes pode envolver a linguagem matemática. Enfim, a experiência com as crianças extrapola as dimensões da linguagem. Elas são importantes, tendo em vista a garantia de um planejamento que contemple na linguagem, as linguagens, diferentes vias de expressão e organização da criança no mundo.

LINGUAGEM E ARTES

Nesta dimensão do trabalho cotidiano busca-se propiciar às crianças a apreciação de obras de arte (artes visuais), o diálogo sobre suas impressões, conhecimento da história dos artistas/autores e promoção de espaços para a produção das próprias crianças.

Ao mesmo tempo, busca-se diversificar o contato com o repertório musical, literário e imagético, trazendo para dia a dia experiências com a MPB, músicas tradicionais infantis, músicas regionais, fotografias, filmes, livros de Literatura (Infantil) e outros recursos que dialoguem com as experiências das crianças, ampliando-as.

O desenho, a modelagem, a colagem e outros modos de produção de linguagem plástica são favorecidos, sempre, tendo em vista que as crianças possam expressar significados sobre as histórias, dramatizações e suas observações do mundo.

A dança e o teatro são oportunidades de expressar também sentidos produzidos pelas crianças a partir do repertório apresentado.

São autores de referência da Educação e da Educação Infantil na ampliação desta perspectiva Ana Mae Barbosa, Maria Isabel Leite, Mônica Bezerra, Monique Andries Nogueira, dentre outros. As referências de fundo são os trabalhos de Vygotsky sobre Arte e criação da infância.

LINGUAGEM E CORPO

A dimensão corporal é fundamental na expressão das crianças pequenas. No corpo elas transmitem emoção, ideias, diversos sentidos. Em todos os momentos do dia, é fundamental a atenção e diálogo com o corpo das crianças, seus movimentos, suas intenções comunicativas.

Além disso, é importante a exploração de objetos “plásticos”, caixas de formas e tamanhos diferentes, panos de texturas diversas, dentre outros, que possibilitem que o corpo crie sentidos (trens, casas, automóveis). O aprimoramento da relação do corpo no espaço e no contato com o outro acontece nestas situações. Ou seja, a motricidade ampla (correr, pular, agachar, levantar etc.), a habilidade motora, a consciência corporal, o reconhecimento do seu corpo e do outro, a exploração do esquema corporal são trabalhados em situações de produção de significado, onde a criança reconhece suas possibilidades no contato com os outros.

São autores de referência da Educação Infantil nesta perspectiva Mariana Roncarati, Lea Tiriba, dentre outros. Numa perspectiva de fundo, há os trabalhos de Wallon e da Psicomotricidade Relacional (Andre Lapierre).

LINGUAGEM E BRINCADEIRA

A brincadeira é um eixo fundamental na rotina da Escola de Educação Infantil da UFRJ. Ela se constitui como um espaço de sociabilidade das crianças, em que experimentam a partilha de objetos e significados. Ao mesmo tempo, é um espaço de criação e re-criação de regras, da realidade mais ampla. É um espaço de diálogo entre as crianças e o mundo, entre a infância e o mundo. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.”

O brincar se relaciona com o afeto, e a partir do brincar a criança cria laços e se desenvolve. De acordo com Corsino (2007) “a brincadeira é uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde a criança pode agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, reverter a ordem e dar novo sentido às coisas”. O brincar é o espaço de ser sujeito e, portanto, faz todo o sentido que essa escola que busca ampliar o repertório de experiências e possibilidades das crianças, e potencializar suas relações com o conhecimento, inserir a brincadeira, o lúdico e o prazer em lugar de destaque no cotidiano. Kishimoto (2013) diz que:

“O brincar é importante porque a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos. O brincar é a atividade principal de toda criança da creche e pré-escola no dia a dia” (p. 9-10).

Para Benjamin (1986) “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética. Destacamos a seguir relatos de professores a respeito de brincadeiras das crianças no dia a dia da EEI-UFRJ:

“Nas brincadeiras livres as crianças fazem trenzinho com as cadeiras. Elas mesmas constroem, pegam as cadeiras, ordenam em forma de trem e sentam-se. Protagonizam passageiros, maquinistas... Criam pistas com legos e brinquedos de montar onde colocam carrinhos. Passam boa parte do tempo brincando de mãe e filha. No pátio elas catam folhas, galhos para fazerem uma fogueira, observam as formigas. Fazem comidas com terra, gravetos e folhas e vem nos oferecer. Uma criança senta no carinho e a outra empurra. Gostam muito de fazer isso e andar de velotrol. Recentemente, tem brincado bastante de cantar parabéns. Pedro lidera e a maioria das brincadeiras são propostas por ele e a maior parte das crianças adere às suas brincadeiras. Na brincadeira dos parabéns, atualmente tem brincado muito de pirata, talvez porque este tenha sido o tema da festa do Pedro, mês passado” (Relato das professoras do Grupo de crianças com idade entre 2 e 3 anos, EEI 2014).

“As interações entre as crianças nos momentos da brincadeira livre se dão mais ou menos assim: Uma criança pega um brinquedo, qualquer brinquedo, convida a outra, ou simplesmente brinca perto, a outra vem (dependendo da relação ela não vai), aí a outra vê a brincadeira e pede para entrar. Às vezes, surgem conflitos por diversas razões, mas elas, como temos observado, estão muito entretidas e brincam intensamente, assumindo papéis (ou renunciando), realizando movimentos, tendo conversas e parece que em seus movimentos vão apenas em direção ao desejo do momento, mesmo que não o encontrem. Às vezes, dão um tapa na parede, pulam, do nada, dão gritinhos estridentes e batem brinquedos no chão ou na mesa, em impulsos sobre os quais não parecem não ter (nem querer ter) muito controle. Tentar acompanhar exatamente todas as relações e acontecimentos torna-se impossível. Nem mesmo se filmássemos

escondido seria possível acompanhar, em sua totalidade, os movimentos das crianças. O que falam, como agem neste ou naquele minuto posterior. Acontecem muitas coisas, interações. Ninguém brinca por obrigação. No planejamento há um momento previsto para a brincadeira livre. Primordialmente, o grupo alterna-se em brincadeiras com seus pares afins e com os demais colegas, explorando os espaços internos e externos da sala ou da escola para produzir suas brincadeiras. Percebemos, portanto, que há no cotidiano das crianças do grupo VI, bem marcadamente, dois tipos de momentos: o da brincadeira livre e o das atividades dirigidas (ou o da brincadeira ‘mais ou menos’ livre e das atividades ‘mais ou menos, dirigidas), sendo difícil, às vezes, traçar uma linha divisória muito bem definida, já que esses dois tipos de momentos não se encontram estanques e definitivos, mas estão no planejamento feito por nós. Ambos propiciam tipos distintos de ação e experiência. O da brincadeira livre é o da fruição do desejo (embora possa resultar em brigas e agressões) e a ideia parece ser a de seguir o desejo a cada momento. O das atividades dirigidas constitui o momento em que é necessário ser menos egoísta e fazer aquilo que os adultos, professoras, dizem. É o momento da ação dirigida pelo adulto ou pelo professor. Pode se confundir com o da brincadeira livre apenas quando a atividade ganha sentido de brincadeira.

Observamos que as crianças aprendem bastante quando estão brincando. Criam cenas complexas das quais protagonizam os mais diversos papéis nas histórias que vão inventando na hora, em grupo ou sozinhas. Constroem cenários dessas histórias com pecinhas de madeira e outros brinquedos pequenos. As bonecas viram parte do cenário. Outro dia o Rodolfo, que brincava de navio com a Maria Eduarda (Duda), disse (enquanto atirava a tampa azul de uma grande caixa de brinquedos): “- Achei o mar! Éba!” “O mar... Que maneiro!” –respondeu, Duda. E colocaram o navio e a ilha de brinquedo (que vem com o navio) formando o novo cenário da brincadeira. Noutro dia Rodolfo pegou o tabuleiro de jogo de botões, verde, e transformou no mar, mas “esse mar é verde porque tem algas”! – explicou-nos. E Duda, num outro dia, que fez do seu cachorro-travesseiro³² uma carroça. “Rodolfo, Rodolfo quer brincar de carroça? Eu sou o cavalo!” – falou posicionada em frente ao cachorro-travesseiro enquanto fazia o gesto de cavalo-cachorro (égua-cadela) feliz, abanando o rabo” (Relato dos professores sobre a observação da brincadeira das crianças com idade entre 5 e 6 anos, EEI 2013).

Na brincadeira as crianças criam cultura a partir da re-significação da cultura mais ampla. Nas brincadeiras livres as crianças ressignificam as experiências vividas em seu cotidiano familiar, cultural, social, reinventando papéis, experimentando novas situações e assim aprendendo novos conhecimentos. De acordo com Borba (2009):

“Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida.

³² No dia da festa do pijama, Maria Eduarda trouxe seu travesseiro-cachorro. É um travesseiro grande cuja fronha tem o desenho de um cachorro com um curativo e acolchoamentos em forma de patas dianteiras.

O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. ” (p.66)

A brincadeira pode ser uma interpretação do real em que cada criança expressa-se a partir daquilo que já conhece e possui como repertório de experiências e que, na brincadeira, é compartilhado com outras pessoas. Seguindo a máxima vigostkyana, tomamos que “na brincadeira a criança é sempre maior do que é na realidade” (*apud* GUIMARÃES, 2006?).

Observar a brincadeira simbólica das crianças, registrar quais personagens e enredos criam, possibilitar a ampliação destes movimentos, assim como participar ativamente dos momentos de brincadeira com as crianças, são ações fundamentais do professor que atua na EEI-UFRJ.

Nesta dimensão do trabalho estão envolvidas as brincadeiras simbólicas (faz de conta, dramatizações que as crianças inventam e que se colocam no lugar do outro,), os jogos de regras (importantes no contato das crianças com o mundo arbitrário que nos organiza socialmente) e as atividades lúdicas.

São autores de referência na Educação Infantil Angela Borba, Cristina Porto, dentre outras, inspiradas nas referências de fundo da Sociologia da Infância (Corsaro) e da Psicologia histórico-cultural (Vigotski).

LINGUAGEM E MATEMÁTICA

O mundo se organiza através das diferenças e semelhanças entre os objetos, entre as pessoas. A linguagem matemática evidencia esta organização. Nesta dimensão, trata-se de oferecer às crianças amplas oportunidades de desenvolverem comparações e arrumações na relação com os objetos da vida cotidiana (no lanche, com os materiais plásticos-lápis, papéis; com as peças dos jogos, etc).

Neste caminho, é importante desafiar as crianças na construção de estruturas matemáticas (classificação, seriação, número, espaço, tempo, medidas, formas), sempre em situações significativas, contextualizadas.

Também, desenvolver o raciocínio lógico-matemático, explorando situações cotidianas, favorecendo que criem problemas, formulem hipóteses sobre problemas apresentados,

busquem soluções; desafiando a capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, deduzir, refletir e argumentar;

São autores importantes Lino de Macedo, Constance Kami e, como referência de fundo, os trabalhos de Piaget.

LINGUAGEM, NARRATIVA, LEITURA E ESCRITA

As práticas que envolvem leitura e escrita acontecem concomitantemente àquelas que valorizam as diversas linguagens das crianças, tais como: o desenho, a brincadeira, a pintura, as atividades relacionadas ao corpo, dentre outras. Entendemos que a leitura e a escrita são instrumentos culturais nos quais expressam as ideias, as emoções, os desejos e que proporcionam as informações e as ampliações de trocas constantes. É nesta perspectiva que as práticas que envolvem a escrita acontecem em situações de Letramento. Este entrelaça-se com processos mais gerais de construção da linguagem por seu caráter social. Reiterando as contribuições de Vygotsky para o processo de apresentação da escrita à criança, entendendo que ela é um instrumento de expressão e de conhecimento do mundo, vale destacar as diretrizes por ele apontadas que traçam: o ensino da escrita deve ser apresentado à criança quando esta sente a necessidade dela; a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa; a necessidade de aprender a escrever ser natural tal como é a de falar e que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras. A apropriação da linguagem e o letramento envolvem a circulação pelas duas modalidades de linguagem verbal, oral e escrita, em situações contextuais.

Narrar histórias de si e da cultura letrada, recontar histórias, envolver-se em situações significativas em que a leitura e a escrita acontecem de forma contextualizada marcam as práticas de Letramento.

LINGUAGEM, CULTURA E EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

Estar em contato com a natureza nas experiências e nas descobertas que por ela perpassam é fundamental para que as crianças construam o sentimento de pertencimento ao mundo no qual estão inseridos. Nesse sentido, o estímulo à compreensão dos fenômenos naturais, os costumes de diferentes culturas, a vida em sociedade, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural devem ser partilhados com as crianças no intuito de desenvolver a consciência cidadã.

5) ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Desde o ano de 2006 até a presente data, a escola em seu percurso, diante das contribuições pedagógicas do grupo de profissionais, criou nomes para os grupos das crianças de maneira a ampliar as possibilidades de estudo e a exploração do tema referente ao Projeto Institucional intitulado “Solidariedade e Alegria não tem idade”. Assim, os grupos se organizaram da seguinte maneira:

- (1) **alegria** (de ser e de estar na vida; 4 a 12 meses);
- (2) **reino animal** - macaco - (exploração do mundo animal, seus problemas atuais, a relação com a natureza e impactos para o homem; 12 a 24 meses);
- (3) **reino vegetal** – árvore - (exploração da flora, seus problemas atuais, a relação com a natureza e impactos para o homem; 12 a 24 meses);
- (4) **água** (sua relação com a vida, a importância dela na nossa vida diária; 2 a 3 anos);
- (5) **diversidade** (as questões da inclusão, descendência, etnias, oportunidades para todos, escolhas individuais; 3 a 4 anos);
- (6) **esperança** (os valores morais e sociais; o esforço para estar bem no coletivo; a organização para o bem-estar da comunidade visando o bem estar de todos; 4 a 5 anos);
- (7) **doação** (o respeito aos outros e as suas necessidades, compartilhar nossos recursos materiais, pessoais e sentimentais; 5 a 5 anos e 11 meses).

Devido às demandas das crianças e às mudanças ocorridas no grupo de profissionais que hoje atua na EEI, estamos discutindo e revendo o projeto institucional da EEI. Para isso, a proposta é de que, a partir de 2013, as próprias crianças possam eleger o nome de seus grupos, pautados na construção da identidade individual e coletiva.

Atualmente há aproximadamente quinze crianças por grupo e quatro professoras responsáveis, divididas por turnos. Essa situação está sendo revista, buscando atender os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, abrir espaço para estudo e planejamento dos professores no tempo/espaço do trabalho, assim como permitir que a participação dos estagiários esteja garantida nesses encontros.

O horário de funcionamento é realizado das 7h30min às 17h30min. A escola oferece as seguintes refeições: colação, almoço, lanche às 15h e lanche às 17h.

O atendimento institucional em período integral para crianças entre 04 meses e 5 anos e 11 meses engloba, portanto, questões complexas. Estas questões dizem respeito principalmente à sistematização de rotinas e práticas saudáveis na escola, a institucionalização dos processos educativos (levando em consideração as práticas familiares) assim como as questões relacionadas ao desenvolvimento e crescimento infantil, além do constante contato com os pais. A educação, nesta etapa, não se resume a práticas pedagógicas assistencialistas,

mas inclui questões relacionadas à saúde física, emocional e psicológica das crianças, às relações entre a criança e seus pais, pais e professores, criança e professores e outros adultos, e ainda, a parceria entre família e escola no que diz respeito ao compartilhar a educação destas crianças. Os pais, principalmente de crianças pequenas, atualmente, parecem contar com a ação da escola de educação infantil (especialmente as de período integral) elevando suas expectativas em termos de cuidados pessoais, socialização e educação. Questões tipicamente relacionadas à dinâmica familiar, especialmente nesse período em que as crianças estão nesta faixa etária (4 meses a 5 anos e 11 meses), se tornam, com o compartilhar do processo educativo da criança, preocupações da escola também. Desta forma, a escola de educação infantil atuará como uma instituição que reconhece os interesses, demandas e direitos de sua população e da sociedade como um todo.

Tendo dito isto, é natural que nossa preocupação constante seja a de refletir sobre as questões que o atendimento em período integral traz. Nesta perspectiva, compartilhar a educação das crianças pequenas com as famílias é uma prática escolar desejável, e até mesmo entende-se que a escola terá como responsabilidade apresentar seu programa para os pais propondo formas inovadoras de parceria e esclarecendo sobre o escopo e amplitude de suas ações. Certamente, o atendimento integral deve contemplar o desenvolvimento integral da criança: social, cognitivo (aqui incluindo as linguagens em geral), emocional, físico e os aspectos culturais que permeiam toda a nossa vida. No entanto, sentimos que é sempre bom esclarecer que a escola não deve assumir o lugar da família, pois a coletividade, por mais que estejamos atentos às necessidades e demandas de cada criança, se impõe no ambiente escolar. Nossa atenção está totalmente voltada para garantir a formação pessoal e acadêmica das crianças. Fazer com que as crianças se sintam plenamente bem e à vontade na nossa escola é nossa meta principal. Propiciar a aprendizagem com desafios adequados e pertinentes se faz também imperativo. Estar atentos ao que as crianças trazem consigo e expressam sobre sua cultura é o nosso ponto de partida para o desenvolvimento de interações positivas e construtivas.

6) PLANEJAMENTO

O planejamento é a expressão daquilo que acreditamos ser pertinente e adequado para as crianças e para isso, ele é pensado a partir do calendário anual, explicitando a movimentação das diferentes épocas do ano (como por exemplo, as estações, as festividades típicas e os projetos institucionais; o período de inserção, a passagem de um semestre para o outro que podem trazer mudanças, a inclusão ou saída de crianças, entrada e saída de profissionais) e os

objetivos pedagógicos, para que seja possível programar e desenvolver as atividades da rotina. Sendo um instrumento completamente flexível, este poderá ser modificado para atender as demandas do grupo. Ao planejar, o professor deve levar em consideração:

- as áreas de conhecimento e desenvolvimento infantil
- os recursos disponíveis em sala e no seu entorno
- a variedade de atividades possíveis de serem desenvolvidas dentro e/ou fora de sala
- a rotina diária (e quão flexível ela poderia vir a ser)
- o trabalho individual, de pequenos grupos e do grande grupo
- a contribuição, individualidade, iniciativa e cultura de cada criança
- as características do grupo e suas necessidades específicas
- a organização social que se pretende construir
- e o equilíbrio das ações ao longo da semana.

O planejamento semanal deve ser avaliado constantemente pelos professores e coordenação pedagógica, na ocasião das reuniões de coordenação por grupo, demonstrando uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e necessidades identificadas e como inspiração para o planejamento futuro. Esta reflexão pode ser desdobrada por questionamentos tais como:

- O que não deu certo? Como você faria diferente?
- O que deu certo? Por que você acha que deu certo?
- Surgiu algo inesperado? Algo novo? Como lidamos com isto?
- Quais os desdobramentos futuros das atividades desenvolvidas?
- Como você explica a conexão entre as atividades já desenvolvidas e as que ainda serão propostas?
- As contribuições das crianças foram registradas? Quais foram elas? Estas tiveram algum impacto no planejamento das atividades que serão propostas?
- A intervenção do adulto foi adequada? Como ele atendeu as demandas das crianças?
- O tema permite o desenvolvimento de atividades que cobrem várias áreas do currículo? Quais são elas? Como estão sendo desenvolvidas?

O planejamento semanal deve ser feito em conjunto por todas as professoras do grupo para que este revele sua lógica, sequência de atividades e intervenção, o resultado da reflexão e estudo das professoras, e a maneira com que elas lidam com as contribuições das crianças e suas famílias. Este deve também incluir informações sobre o uso das diversas possibilidades oferecidas pelo espaço e pelo grupo de profissionais da escola. Projetos extra-escolares,

como, por exemplo, saídas para passeio e visitas guiadas, são também parte do planejamento e devem explicitar a conexão entre os projetos de sala e a intenção da visita. Além disso, é imprescindível que o planejamento esteja em sintonia e harmonia com o projeto de escola, para que todos possam reconhecer a evolução desta sintonia ao longo dos anos das crianças em nossa escola. O caderno do planejamento é uma ferramenta que estará disponível para os professores, equipe técnica, coordenação pedagógica e para consulta dos pais.

7) AVALIAÇÃO

A avaliação das atividades e das crianças não terá como objetivo a progressão das crianças para o próximo ano. O acompanhamento das atividades e desenvolvimento das crianças visará o bem-estar delas e será feito ao longo de todo o ano com registros nos cadernos de planejamento (para subsidiar o planejamento seguinte) e individualmente. A avaliação tem como preocupação principal o monitoramento da atuação e participação da criança dentro de seu grupo, na escola, com as crianças e adultos, visando, por meio da observação minuciosa, fomentar seu **desenvolvimento integral, bem estar e envolvimento com as atividades auto-iniciadas e propostas pela escola/grupo/professor.**

Estes registros são encaminhados para os pais da seguinte maneira:

- Em julho e em dezembro – relatório iniciando com as características do grupo em questão e passando para as características, contribuições, desenvolvimento, atividades e conquistas da própria criança, ao longo de cada semestre.

A entrega dos relatórios será feita por meio de reuniões coletivas e individuais com os pais.

Ambos os relatórios comentarão sobre os possíveis encaminhamentos das atividades do grupo e de cada criança.

É importante também situar as estratégias de avaliação institucional da escola. Ao final de cada ano, fazemos um momento para reflexão sobre o desempenho dos professores, quando eles podem se autoavaliar e compartilhar com seus pares e coordenação pedagógica sobre sua atuação, preocupações, frustrações assim como suas opiniões a respeito do andamento do ano. Entrevistas são feitas para conversar sobre possíveis melhorias quando pertinente e para que a equipe pedagógica seja também informada sobre pontos que precisam de maior atenção, revelados a partir da prática dos professores nesta escola. As entrevistas são feitas individualmente coordenadas pela supervisão pedagógica e/ou equipe técnica.

Organiza-se também a oportunidade para avaliação anual das ações e desempenho da equipe técnica, e dos outros setores. Estes procedimentos são coordenados pela própria equipe técnica e a metodologia pode variar dependendo das demandas que surgirem. Cabe aos responsáveis pelos setores encaminharem o processo de avaliação de seus respectivos funcionários.

A avaliação institucional dos funcionários do quadro efetivo é sempre feita pela Direção conforme normas desta universidade, mas a avaliação do andamento do trabalho da escola é desenvolvida pela comissão que será designada anualmente para tal tarefa. Os instrumentos para utilização no processo de avaliação são sempre revistos anualmente atendendo às modificações indicadas no ano anterior e de maneira a capturar mais detalhadamente os vários aspectos que compõem a nossa prática e pensamento.

8) *ESPAÇOS E ROTINAS*

A ambientação das salas e de todo o espaço da escola leva em consideração essencialmente a rotina, a segurança e os interesses da criança. Com isto queremos dizer que a ambientação dos nossos espaços é feita de maneira a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que os adultos possam planejar atividades que fomentem suas interações e relações. Estamos sempre comprometidos com o bem estar de todos os envolvidos no processo educativo das crianças porque acreditamos que todos nós nos envolvemos melhor nas situações de aprendizagem se nos sentirmos bem no espaço organizado para o desenvolvimento de atividades, experiências e relações. Achamos também que a adequação dos ambientes deveria atender as necessidades dos adultos e das crianças e que leve em consideração o fluxo e trânsito dos mesmos durante o dia no espaço da escola respeitando a dinâmica de cada grupo de crianças.

Os ambientes devem ser preparados de maneira a acolher e instigar a curiosidade e participação ativa das crianças e para isto materiais e brinquedos deverão estar sempre disponíveis e acessíveis para elas, depois de feitos planejamento, seleção e organização criteriosos pelos adultos. Tentamos, na medida do possível, arrumar sistematicamente, os materiais, jogos e brinquedos por áreas no espaço de sala. Estas áreas possibilitam que as crianças tenham acesso ao que precisam para desenvolver seus planos, visualizem as possibilidades que a sala e os adultos lhes dão e sejam ativos na sua própria aprendizagem desencadeando interações com seus pares e adultos. Por meio da aprendizagem ativa, isto é, a aprendizagem em que as crianças se envolvem ativamente na escolhas e tomadas de decisão, acreditamos que as crianças ganham auto-confiança desenvolvendo sua autonomia e

iniciativa, aprendendo a tomar decisões e resolver problemas assim como trabalhando sua auto-estima e processo de socialização sempre com o apoio dos adultos. Por outro lado, aprendem também a respeitar os diferentes momentos da rotina ouvindo atentamente o que os adultos colocam, propõem e desenvolvem com e para eles.

Queremos então criar ambientes que apóiem as crianças nas suas iniciativas e relações; que acolham o planejamento dos adultos que por sua vez foi inspirado na observação minuciosa das crianças e suas atividades na escola; que fomentem a criatividade e expressão das crianças; e promova sempre o bem estar e envolvimento delas com a vida escolar. Temos a preocupação em levar em consideração aquilo que as crianças trazem para nós e a sua experiência familiar para que a nossa programação seja pertinente e equilibrada. A intenção é sempre de estender as experiências das crianças lhes proporcionando situações novas e desafiadoras, de maneira intencional e organizada dentro de um ambiente que os inspirem.

Entendemos que um ambiente de qualidade deve ser flexível, passível de ser revisto e reorganizado regularmente para atender as demandas desenvolvimentais das crianças e dos projetos do grupo. Deve também, desta mesma forma, ser organizado com vistas na ampliação da capacidade e interesses das crianças e da complexidade das atividades e projetos ao longo dos anos da educação infantil. Achamos então que a sala estando dividida por áreas, estas muitas vezes eleitas pelas crianças (como por exemplo, as áreas do cabeleireiro, do supermercado e do hospital, etc.), oferece possibilidades diversas e acolhe diferentes interesses dando lugar às investigações peculiares. A identidade do grupo ficaria assim visível para todos, pois a exposição dos registros do processo educativo se faz imprescindível num contexto como este.

O ambiente da escola designado para as crianças não se restringem somente ao espaço de sala, mas também as áreas externas às suas salas. O parque, as salas de TV e vídeo/DVD, dos livros e brincadeiras, sala de movimento, refeitório, corredor e recepção estão todos voltados para o atendimento das crianças tanto para atividades como para períodos de convivência como as outras pessoas que não são de seu próprio grupo. Preocupamos em manter estes outros espaços a partir das mesmas premissas que nos orientam ao preparar as salas de referência dos grupos das crianças, isto é, com segurança, apropriação para desenvolvimento de suas atividades e supervisionados por adultos preparados para lidar com as demandas infantis.

9) FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada é organizada e gerida pela coordenação pedagógica. As atividades da formação continuada visam a atualização de toda a equipe da escola com vistas no aprofundamento do conhecimento sobre intervenção educativa, interações e relações sociais, planejamento, ambientes, construção de projetos coletivos, desenvolvimento infantil, avaliação, oportunidades de parceria, produção de materiais e tudo o mais que vier a acrescentar na prática diária e na qualidade da ação escolar.

Para tanto, diversas oportunidades serão criadas para que a equipe da escola esteja sempre envolvida em atividades de estudo, reflexão e construção de conhecimento, aproveitando as oportunidades de desenvolvimento destas relativas ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). A formação continuada integra o conjunto de atividades e tarefas dos professores e toda equipe da escola, estando incluída na carga horária de seus funcionários.

Visaremos desenvolver ações em diversos formatos para que todos os envolvidos possam participar tanto como apresentadores de seus projetos quanto ouvintes, assim como incentivar os profissionais a participarem de eventos externos,

Nosso programa inclui:

- **Reuniões pedagógicas** gerais quando estamos voltados para a compreensão do nosso cotidiano na tentativa de solucionar problemas de forma criativa e que atenda verdadeiramente as demandas permanentes e flutuantes;
- **Reuniões de coordenação, separadas por grupos**, quando estamos trabalhando em conjunto no planejamento, pensando e elaborando projetos e aprofundando o nosso olhar sobre cada criança do grupo.
- **Oficinas** que nos proporcionarão conhecer trabalhos mais específicos tanto de integrantes da equipe da escola (como por exemplo, reflexões feitas a partir de cursos de pós-graduação, de curta duração e etc.) quanto de profissionais que atuam na área da educação e áreas afins. Estas têm como objetivo ampliar nossos conhecimentos de maneira a nos auxiliar uma compreensão mais alargada sobre tudo aquilo que tem implicações para o processo educativo e o desenvolvimento infantil e profissional.
- **Participação em eventos**, tais como congressos, seminários, oficinas, palestras e outros com possibilidade de apresentação de trabalhos acadêmicos

científicos que retratam os interesses e práticas dos profissionais da escola. Todos os profissionais da escola devem ter a oportunidade de frequentar tais eventos durante o ano.

- **Jornada Interna** tem como objetivo principal a divulgação do trabalho desenvolvido na escola por diferentes participantes, como por exemplo, de todos da equipe da escola, estagiários de unidades acadêmicas parceiras, docentes destas mesmas unidades, funcionários técnicos- administrativos assim como de outros profissionais da educação e áreas afins externos à UFRJ.

As atividades de formação continuada têm sempre como preocupação o crescimento profissional da equipe. Todas as ações supervisionadas especialmente pela coordenação pedagógica têm como meta a exposição ao conhecimento e o aprimoramento das práticas com as crianças, suas famílias e as relações entre os adultos. A Escola de EI da UFRJ tem um compromisso também estreito com a formação inicial, à medida que a escola é espaço privilegiado de estágio para os alunos da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Nesta perspectiva é importante garantir espaço de interação dos estagiários com as crianças, acompanhamento do professor regente no processo de formação dos estagiários, troca sistemática com os professores responsáveis pela Prática de Ensino na Universidade.